REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846

Revista *Philologus*, Ano 27, n. 81 Suplemento,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, Setembro/Dezembro 2021
Anais da XVI JNLFLP

R454

***Revista Philologus*, Ano 27, n. 81 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, Set./Dez.2021. 2698p. il**

Suplemento: *Anais da XVI JNLFLP*

Quadrimestral

ISSN 1413-6457 e e-ISSN 2675-6846

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

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU801(05)

EXPEDIENTE

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)

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

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

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

Equipe de Apoio Editorial

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

Conselho Editorial

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

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

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho e Ricardo Tupiniquim Ramos
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanoel Macedo Tavares

Distribuição

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

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial.....26-27

01. A alternância *teu*/*seu* em cartas mineiras oitocentistas e novecentistas.....28-44
Ludmila Reis Pinheiro

02. "A árvore", de Bartolomeu Campos de Queirós na escola: uma leitura de fruição.....45-62
Caroline Fernandes

03. A ciência linguística: um percurso histórico de interdisciplinaridade.....63-81
Gelbis Martins Agostinho, Luciana de Oliveira Silva, Aline Peixoto Vilaça Dias, André Fernando Uébe Mansur, Carlos Henrique Medeiros de Souza e *Eliana Crispim França Luquetti*

04. A constituição de aparato crítico em textos literários de tradição impressa.....82-96
Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima

05. A contradição da natureza humana na construção das personalidades dos gêmeos Pedro e Paulo na obra machadiana "Esaú e Jacó".....97-109
Elizangela Tonelli, Giovanna Tonelli Clevelares e *Carlos Herinque Medeiros de Souza*

06. A crise da moralidade moderna e as possibilidades de intervenção a partir de uma ética do discurso.....110-24
Rodolfo Moura Pereira

07. A décima classe do *Schola Aquitanica* (1583): comentários sobre o ensino de latim.....125-33
Melyssa Cardozo Silva dos Santos

08. A educação infantil no Brasil: a evolução da linguagem educacional no tempo – do assistencialismo a contemporaneidade.....134-43
Mariana Nogueira Pereira e *Cristiana Barcelos da Silva*

09. A eficácia do treinamento auditivo na fluência da leitura..144-57
Elizabeth Matilda Oliveira William, Daniela Pereira da Silva, Moniki Aguiar Mozzer Denucci e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

10. **A estrutura temática em introduções de artigos científicos: uma abordagem Sistêmico-Funcional.....158-76**
Vilma Nunes da Silva Fonseca, Fátima Marinho Fabrício Monteiro e *Rafaela Chaves Guimarães Feijó*

11. **A história por trás da escritora de "Úrsula", Maria Firmina dos Reis.....177-84**
Eliane Terezinha Piccolotto

12. **"A hora da estrela" ou "Ela não sabe gritar?": uma leitura da marginalização de Macabéa.....185-203**
Cyntia dos Santos Jorge

13. **A importância da linguagem e da comunicação jurídica na atuação do advogado.....204-16**
Viviane Carneiro Lacerda Meleep, Alice de Souza Tinoco Dias, Aline de Souza Tinoco Gomes de Melo, Flávia Teixeira Silva Pires e *Rosalee Santos Crespo Istoe*

14. **A importância da linguagem para o oficial de justiça no cumprimento da ordem judicial.....217-26**
Alice de Souza Tinoco Dias, Viviane Carneiro Lacerda Meleep, Aline de Souza Tinoco Gomes de Melo, Flávia Teixeira Silva Pires e *Rosalee Santos Crespo Istoe*

15. **A influência do referencial gramatical no processo de ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa.....227-40**
Laise Jully Lopes da Silva, Talyta de Albuquerque Duarte, Márcio Luiz Corrêa Vilaça e *Lilia Aparecida Costa Gonçalves*

16. **A interlocução entre linguagem, cognição e interdisciplinaridade.....241-50**
Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi, Edda Maria Peixoto Barreto e *Eliana Crispim França Louquete*

17. **A linguagem como expressão da modernidade na pandemia de *Covid-19* do homem contemporâneo.....251-66**
Peterson Gonçalves Teixeira, Amaro Sebastião de Souza Quintino, Sheila Campos de Souza e *Jackeline Barcelos Corrêa*

18. **A linguagem crítica e realista de Graciliano Ramos: um ensaio analítico do discurso literário presente em "Vidas secas"..267-77**
Moyana Mariano Robles-Lessa, Alinne Arquette Leite Novais, Carlos José de Castro Costa e *Karla de Mello Silva*

19. A linguagem da dança como recurso terapêutico sob a luz da Fenomenologia.....278-92
Ingrid de Souza Manhães, Priscilla Gonçalves de Azevedo e *Fernanda Morales dos S. Rios*

20. A linguagem nas danças de matrizes indígenas e africanas conforme a Base Nacional Comum Curricular.....293-301
Priscilla Gonçalves de Azevedo, Jhonatan da Silva Martins, Rackel Peralva Menezes Vasconcellos e *Fernanda Rodrigues Guedes Gomes*

21. A literatura infantil em dispositivos digitais: possibilidades para o desenvolvimento da leitura.....302-14
Caroline dos Santos Florentino de Barros e *Ingrid Ribeiro da Gama Rangel*

22. A mulher maravilha e o olhar multimodal.....315-27
Ana Paula Fenelon

23. A normalização da cultura de crimes contra a dignidade feminina na canção "Sabotaram o meu copo" e a exaltação da sexualização de crianças na plataforma *Tiktok*.....328-40
Vitória Ranner Pinheiro Pereira e *Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira*

24. A Nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: acontecimento discursivo ou enunciativo?.....341-60
Marina de Alcântara Alencar e *João de Deus Leite*

25. A ortografia nas propagandas da década de 1930: um estudo preliminar.....361-68
Monique Mattos Azevedo de Alvarenga

26. A paralaxe da violência e do currículo de Língua Inglesa: uma análise da BNCC à luz da teoria de Slavoj Zizek.....369-84
Victor Ribeiro Lima e *Rafaela Sepulveda Aleixo Lima*

27. A poesia slam como letramento de reexistência.....385-401
Juliano Dumani e *Cristina Prates*

28. A relação entre o *ethos* feminino e os modalizadores em atividades de *listening*: uma análise comparativa entre as coleções *Way to go!* e *Voices plus*.....402-18
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima e Victor Ribeiro Lima

29. A repetição de termos em textos argumentativos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.....419-34
Marcos de Jesus Santa Barbara e *José Mario Botelho*

30. A representação discursivo-cultural do território em programas eleitorais da frente contra a criação do estado de Carajás no plebiscito de divisão do estado do Pará.....435-52
Carlos Borges Júnior

31. A situação das pessoas com deficiência mental no Brasil: uma análise histórica à luz da obra de Lima Barreto.....453-68
Alinne Arquette Leite Novais, *Karla de Mello Silva*, *Maria Eduarda Pereira Arquette Leite* e *Edirley Souza Magalhães*

32. A toponimia municipal da região administrativa de Araguatins-TO.....469-83
Dhalilla Ruamma Barros da Silva Dias, *Nayanne Viana de Oliveira* e *Rodrigo Vieira do Nascimento*

33. Abordagens de professores no ensino de Língua Inglesa em uma escola pública do Maranhão, o uso das tecnologias.....484-97
Antonio Cilírio da Silva Neto e *Rafael Serra de Souza*

34. Actitudes lingüísticas de haitianos con relación al uso y aprendizaje de lenguas en la universidad.....498-508
Nicole Alejandra Sinza Méndez e Franciele Maria Martiny

35. Afinal, quem matou os Von Richthofen? Análise crítica discursiva dos filmes "A menina que matou os pais" e "O menino que matou meus pais".....509-20
Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira, *Ana Maria Saraiva Meira de Brito* e *Antonio Carlos Meira de Brito*

36. Alfabetização do educando cego ou com baixa visão: a recorrencia de estudos sobre o presente tema no Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF.....521-31
Nathália Rosalino Tamy e *Raquel França Freitas*

37. Análise comparativa dos critérios avaliativos na produção textual em processos seletivos do IFCE e do IFRN.....532-41
Jorge dos Santos Ribeiro

38. Análise comparativa entre o projeto pedagógico de um Curso de Graduação em Secretariado Executivo e relatórios produzidos pelos discentes à luz da Linguística de Corpus.....542-57

Thereza Cristina Souza Lima, Adriana Czajkowski, Edilaine Cegan, Flavia Roberta Fernandes e *Rafaela Aparecida de Almeida*

39. **Análise de Discurso e Semiótica: relações possíveis.....558-69**
Tiago Santos Nascimento e *Lidiane Santos de Lima Pinheiro*

40. **Análise de um *post* sobre preconceito linguístico na página do *Instagram* "Quebrando o tabu".....570-80**
Mônica Guedes Ferreira

41. **Análise discursiva do tratamento da algia crônica na educação em saúde e a relação entre idosos e o modelo atual de saúde.....581-90**
Olavo Ferreira Nunes, Lidiane Silva Torres e *Fernanda Castro Manhães*

42. **Análise do Discurso de Pêcheux: a formação discursiva em músicas do estilo de *heavy/thrash metal* no contexto indígena amazônico.....591-603**
José Ângelo Almeida Ferreira, Francisca Angêla de Oliveira Sousa e *Alessandra de Sousa Santos*

43. **Análise do elemento fé na combinação dos signos verbal e não verbal da graphic novel inglesa em *Camelot 3000*.....604-14**
Antônia Aparecida da Silva Lemes e *Nataniel dos Santos Gomes*

44. **Análise do romance "A hora da estrela", de Clarice Lispector, a partir de pressupostos teóricos da Análise de Discurso.....615-31**
Vanessa Rita de Jesus Cruz e *João de Deus Leite*

45. **Análise dos discursos sobre Thor: a fabricação de um sujeito civilizado.....632-42**
Bruno Aguinaldo Feitosa

46. **Análise literária da música "Aquarela" e a metáfora envelhecimento e finitude da pessoa.....643-9**
Karla de Mello Silva, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral, Moyana Mariano Robles-Lessa, Alinne Arquette Leite Novais, Carlos José de Castro Costa e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

47. **Análise morfológica dos morfemas derivacionais e flexionais na música "Have it all", de Jason Mraz.....650-62**
Sonia Maria da Fonseca Souza, Carly Cristina Souza Mozer, Mariana da Silva Oliveira e *Vyvian França Souza Gomes Muniz*

48. Análise semiótica do personagem "Luciraldo" – "Deus por trás das câmeras" – e o simbolismo do arquétipo de "Lúcifer" presente na cultura popular".....663-73
Wellington Nascimento Alves

49. As aproriações da linguagem e da literatura no Ensino Médio durante o período da pandemia".....674-86
*Hosana da Silva de Melo*e *César Alessandro Sagrillo Figueiredo*

50. As contribuições filosóficas de Paulo Freire e a linguagem na análise fenomenológica de Heidegger para um ensino contemporâneo".....687-703
Peterson Gonçalves Teixeira , Amaro Sebastião de Souza Quintino, Crisóstomo Lima do Nascimento e *Jackeline Barcelos Corrêa*

51. As habilidades metalinguísticas no desenvolvimento da linguagem fonológica da criança na infância.....704-11
Fernando Basílio dos Santos, Olavo Ferreira Nunes e *Fernanda Castro Manhães*

52. As partes da oração na *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (Anchieta, 1595).....712-22
Leonardo Ferreira Kaltner

53. Atividades experimentais:uma análise da linguagem utilizada nos livros didáticos de ensino de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental).....723-34
Luciana de Oliveira Silva, Roberta Aparecida de Sales, Aline Peixoto Vilaça Dias e *Gelbis Martins Agostinho*

54. Autos de defloramento: reflexos da cultura do estupro em documentos jurídicos brasileiros do século XX.....735-51
Juliana Marcelino Silva, Maria Aline Rodrigues Bezerra e *Viviane Moraes de Caldas*

55. *Bookstagram*, literatura e estatística.....752-8
Byanca Nayra Mamedes Guido, Misleine Andrade Ferreira Peel e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

56. Buscando um novo *design* para a prática da escrita nas séries do Ensino Fundamental: o uso das redes sociais em evidência..759-66
Danielle Soares da Silva, Rhaísa Sampaio Bretas Barreto e *Silvia Goulart Ferreira*

57. Carl Fr. Ph. von Martius (1794–1868) e o Brasil oitocentista: contextualização da obra *Glossaria linguarum brasiliensium*..767-78
Natasha Coutinho Revoredo Ribeiro e *Leonardo Ferreira Kaltner*

58. Carolinas e Círculos de Cultura Freireanos: narrativas de alunos da EJA no Rio de Janeiro.....779-91
Débora Amaral da Costa e *Renato Alves de Carvalho Júnior*

59. Cartografia como método de investigação: traçando linhas..792-809
Daniela Jaqueline Tôrres Barreto e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

60. "Chama a choque que resolve": menores internos e punição em rede.....810-24
Amanda da Silva duarte, Elaine de Moraes Santos e *Bernardina Fátima Antunes de Freitas*

61. Ciganos: filhos do vento, transeuntes errantes na ecologia da língua.....825-39
Mônica Cristina Soares Barretto

62. Conhecendo o *front matter* no dicionário bilíngue português/inglês: proposta de atividade sob a perspectiva da lexicografia pedagógica.....840-54
Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira, Luciene Cristina Paredes Müller e *Joseane Aparecida de Souza Francisco*

63. Constituição de sentidos de mulher negra pelo modo de vestir-se e (com)portar-se na sociedade brasileira seiscentista e setecentista.....855-65
Graciethe da Silva de Souza, Liliana de Almeida Nascimento Ferraz e *Jorge Viana Santos*

64. Conteúdo midiático do jornalismo independente: uma análise do *Mídia ninja* durante as manifestações de 2013.....866-83
Daniele Ribeiro Fortuna, Augusto Vinícius Dias de Oliveira, Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima e *Dostoiewski de O. Champangnatte*

65. Contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa: análise do papel do professor e a diversidade no contexto escolar.....884-93
Natan Martins Borduam Cândido e *Sinthia Moreira Silva*

66. Cultura digital e ensino de línguas: desafios da formação de professores.....894-905
Lilia Aparecida Costa Gonçalves e *Márcio Luiz Corrêa Vilaça*

67. De Thoreau a Greta Thunberg: a discussão de meio ambiente em sala de aula de Língua Inglesa.....906-15
Ana Beatriz Menna Barreto Monclaro e *Silvana Moreli Vicente Dia*

68. Depois da admissibilidade do *impeachment*: um movimento de confrontos discursivos.....916-28
Milca Borges Luz e *Maria da Conceição Fonseca-Silva*

69. Desde relações sociolinguísticas e discursivas à formação de professores de língua estrangeira.....929-41
Francisca Paula Soares Maia

70. Desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança e as influências das novas linguagens digitais.....942-50
Priscilla Maria Faraco Rosa e *Lidiane Silva Torres*

71. Devoções em comunidades pesqueiras artesanais: mapeando linguagens e tradições em São Francisco de Itabapoana-RJ...951-9
Leandro Garcia Pinho e *Evandro Francisco Marques Vargas*

72. Dicionário de palavras e expressões do português de Roraima.....960-8
Eliabe Procópio

73. Direito fundamental de se expressar na próprialíngua: o preconceito linguístico como empecilho ao acesso à justiça....969-78
Gabryella Ribeiro Simões dos Santos, Sinthia Moreira Silva e *Roberta Santana Barroso*

74. Discursividade na mídia em torno de Dilma Rousseff: efeito-sentido de (in)competência e (des)honestidade.....979-87
Leandro Chagas Barbosa, Maria da Conceição Fonseca-Silva e *Joseane Silva Bittencourt*

75. Discurso sobre o idoso na pós-modernidade.....988-95
Lidiane Silva Torres e *Rosalee Santos Crespo Istoe*

76. Discussões em torno das linguagens aplicadas ao ensino de Biologia.....996-1002
Aline Peixoto Vilaça Dias, Gelbis Martins Agostinho, Luciana de

Oliveira Silva, Eliana Crispim França Luquetti e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

77. **Diversidade linguística e a obra de Manuel Bandeira: oralidade e perspectivas pedagógicas.....1003-20**
Maria Denise de Oliveira e *Silvana Moreli Vicente Dias*

78. **Do conto tradicional ao contemporâneo: breves considerações.....1021-32**
Juliana Leal Facundes e *Miliane Moreira Cardoso Vieira*

79. **Do livro ao folheto: diálogos do cordel com a literatura canônica.....1032-45**
Alexandra dos Santos Nunes e *Maria Isaura Rodrigues Pinto*

80. **Educação e adolescentes em conflito com a lei: o ensino de Literatura no ENCCEJA.....1046-54**
Wechilley Rodrigues Lopes e *Valéria da Silva Medeiros*

81. **Educação linguística e diversidade: uma proposta alternativa de aplivativo para o ensino–aprendizagem de línguas.....1055-64**
Maria Alexandra Azevedo Paiva Santos e *Leandro Gomes Dias Bolivar*

82. **Entre o sentido e o absurdo em Clarice Lispector por Søren Kierkegaard e vice e versa.....1065-77**
Haleks Marques Silva, Maria José de Pinho, Daniel Cervantes Angulo Vilarinho, Heliamar Marques Rosa Brito e *Walace Rodrigues*

83. **Escrever para quem? reflexões sobre a utilização do cordel como ruptura do academicismo.....1078-89**
Daniel Dias de Almeida e *Emily Fuly Dias*

84. **Escutatória: fala concisa e leitura de mundo a partir da escuta.....1090-9**
Marco Antonio Correia de Carvalho

85. **Estudo da toponímia urbana de Ipirá-BA: breves considerações.....1100-14**
Luciana Natal Oliveira Santos e *Maria da Conceição Reis Teixeira*

86. **Estudo de caso como recurso pedagógico no ensino de produção textual.....1115-29**
Jaqueline Dias da Silva e *Valéria de Souza Marcelino*

87. Estudo das expressões idiomáticas no livro didático de Língua Portuguesa em uma abordagem semântica.....1130-42
Elany Mirian da Silva dos Santos Aragão e *Sônia Maria Nogueira*

88. Estudo de caso da escola libanesa brasileira: aspectos socioculturais do ensino da língua árabe na tríplice fronteira.....1143-56
Gabriela Alejandra Blanco Reinaldo e *Francisca Paula Soares Maia*

89. Estudos romanísticos sobre a linguagem no século XIX e o surgimento da Linguística Histórica.....1157-77
José Mario Botelho

90. Evolução histórica e análise do conto sul-mato-grossense..1178-86
Margarida Vieira da Costa e *Daniel Abrão*

91. Exclusão e resistência: (re)vozeando práticas discursivo-identitárias de pessoas em situação de rua.....1187-1202
João Batista da Costa Júnior, Júlia Dayane Ribeiro da Costa e *Marcos Luan da Silva*

92. Expectativas e crenças de graduandos em Letras Português como Língua Estrangeira.....1203-20
Patrick Rocha e *Franciele Maria Martiny*

93. Falar errado.....1221-9
Ricardo Salles

94. *Fanfic*: ferramenta de envolvimento do estudante no universo da leitura e escrita ficcional.....1230-45
Camila Soreano da Silva Oliveira, Ester Portugal da Silva Rocha e *Clodoaldo Sanches Fofano*

95. Filologia crítica e perspectivismo na legitimação dos saberes astronômicos do indígena brasileiro.....1246-61
Aline Costalonga Gama e *Rodolfo Moura Pereira*

96. Filosofia para crianças: proposta de uma sequência didática literária.....1262-71
Priscila de Andrade Barroso Peixoto, Michele da Silva Bastos Rodrigues e *Eliana Crispim França Luquetti*

97. Fontes manuscritas do judiciário oitocentista baiano: texto, documento e dados.....1272-82
Fabrício dos Santos Brandão

98. Formação indígena em Roraima: perspectivas e cenários do projeto Tamî´kam.....1183-93
Francisca Ângela de Oliveira Souza, José Ângelo Almeida Ferreira e *Carmem Véra Nunes Spottii*

99. Freire-Mandela: formação de professores no contexto tecnológico.....1294-311
Cristiano de Oliveira Veras, Flávia Maria Batista da Cunha e *Pedro Henrique de Almeida Soares*

100. Gênero digital *fanfiction*: utilização da plataforma digital *Spirit fanfiction* na produção de textos.....1312-22
Roberta Santana Barroso, Eliana Crispim França Luquetti, Clodoaldo Sanches Fofano e *Milena Ferreira Hygino Nunes*

101. Gerenciamento dialógico em fórum acadêmico de escrita colaborativa.....1323-37
Célia Maria de Medeiros e *João Batista da Costa Júnior*

102. HQS: construindo sentidos na multimodalidade, "Batman: a piada mortal".....1338-56
Léia Bernal Sanches Correia, Ana Paula Faustino de Oliveira e *Neide Araújo Castilho Teno*

103. Ideologias linguísticas e o ensino de Língua Inglesa pela BNCC – um diálogo interdisciplinar entre a abordagem glotopolítica e a Análise de Discurso Crítica.....1357-70
Ana Paula Fernandes Gomes

104. Interculturalidade nas aulas de Português para migrantes internacionais.....1371-81
Giovana Rosa Martins e *João Fabio Sanches Silva*

105. João do Rio e "Cordões": um desfile libertador de subjetividades.....1382-93
Karen Miranda

106. Leitura, escrita e letramento digital: como atecnologia pode influenciar o ensino de Língua Portuguesa na escola.....1394-1402
Rysian Lohse Monteiro, Luciana da Silva Almeida, Tatiane Almeida de Souza e *Eliana Crispim França Luquetti*

107. Letramento crítico em aulas de língua estrangeira: reflexões e práticas.....1403-15

Kelly de Melo Nogueira Loureiro e *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*

108. Letramento crítico no livro didático de língua portuguesa: uma análise de textos e atividades.....1416-31
Kamilly Sabino de Britto e *Poliana da Silva Carvalho*

109. Letramento emergente: a sequência didática no contexto da educação infantil.....1432-44
Simone Marroso Siqueira Marcílio e *Dhienes Charla Ferreira Tinoco*

110. Letramento linguístico de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental: aspectos pedagógicos.....1445-58
Orleane Evangelista de Santana e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

111. Lima Barreto: escritura e devir em tempos de romance polifônico.....1459-71
Elizabete Barros

112. Linguagem e acessibilidade em materiais digitais para a inclusão de alunos com deficiência visual.....1472-87
Solimara Ravani Sant'Anna, *Dulcileia Marchesi Costa*, *Roberta de Sousa Almeida* e *Eliana Crispim França Luquetti*

113. Linguagem e expressão: as danças urbanas no Ensino Fundamental.....1488-96
Priscilla Gonçalves de Azevedo, *João Luiz Lima Marins*, *Ana Luiza Barcelos Ribeiro* e *Bianka Pires André*

114. Linguagem jurídica: entre a técnica e o exagero.....1497-507
Carlos José de Castro Costa, *Carlos Henrique Medeiros de Souza*, *Moyana Mariano Robles-Lessa*, *Alinne Arquette Leite Novais* e *Karla de Mello Silva*

115. Linguagem, oralidade e memória no carnaval do interior: transcrição do bloco "Indianos" de São João da Barra....1508-21
Jhonatan da Silva Martins e *Lilian Sagio Cezar*

116. Linguística e profissionais de saúde: estratégias para atendimento de paciente adolescentes e grávidas na pandemia da Covid-19.....1522-35
Ana Paula Borges de Souza, *Ademir Hilário de Souza* e *Fernanda Castro Manhães*

117. Literatura de cordel em um contexto escolar: um recurso pedagógico para o Centro Educativo Maria de Lourdes Assunção.....1536-48
Maria dos Remédios Andrade Ribeiro Barros e *Daniel Abrão*

118. Literatura e Direito do Trabalho: a leitura literária e a quebra do círculo de violência laboral.....1549-64
Daniel Cervantes Angulo Vilarinho e *Valéria da Silva Medeiros*

119. Literatura, Filosofia e Semântica: tracejados, caminhos e desdobramentos.....1565-82
Daniela Jaqueline Tôrres Barreto, Andrea Martins Lameirão Mateus e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

120. Mansour Challita: precursor de la traducción literaria árabe/ portugués.....1583-93
Rosa-Isabel Martínez Lillo e *Miguel Ángel Lucena Romero*

121. Maria Alice Barroso: uma autora fluminense e o destaque para personagens femininas em três romances do "Ciclo parada de deus".....1594-608
Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt, Gabriella de Mello Fíngolo, Sarah Maria Augusta Teixeira e *Sarah Ramos de Souza*

122. Masculinismo e misoginia na sociedade brasileira: uma análise dos discursos dos adeptos ao masculinismo nas redes sociais....1609-25
Rosane Cristina de Oliveira e *Renato da Silva*

123. *Meme* "Bolsocaro": abordagem morfossemântica.....1626-36
Alexsandra da Silva Macário e *Naira de Almeida Velozo*

124. Metáforas conceptuais na gestão local da pandemia: uma análise dos pronunciamentos oficiais do estado do Espírito Santos..1637-53
Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo e *Sérgio Arruda de Moura*

125. Metodologias participativas e uso de ferramentas digitais na educação superior: valorização do prazer e saber na produção acadêmica.....1654-59
Jaqueline Maria de Almeida e *Moacir dos Santos da Silva*

126. "Meu aluno sabe argumentar?" Estudo de caso no PROFLETRAS/ UERN/ASSU.....1660-73
Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira

127. Militância da mulher negra no Brasil e a ideologia de gênero: há machismo no movimento negro?.....1674-88
Jacielle da Silva Santos, Janete Silva dos Santos e *Lúcia Maria de Assis*

128. "Mimimi ou racismo?": os diferentes discursos acerca do caso Fabiane Jardim.....1689-701
Raquel Oliveira de Araújo e *Francisca Ramos-Lopes*

129. Mudanças terminológicas na referência feita à pessoa com deficiência: contribuições da Análise do Discurso.....1702-15
Bárbara Rangel Paulista e *Shirlena Campos de Souza Amaral*

130. Multiletramentos e ensinagem de línguas adicionais: uma proposta de sequência didática em Curso de Língua Inglesa e Espanhola.....1716-32
Aline das Graças Monteiro Miranda Barros, Ana Paula de Castro, Fernanda Soares Luz e *Rafaela Sepulveda Aleixo Lima*

131. Nas veredas do PB, seixos do PE arcaico: uma análise textual-interativa da sintaxe de uma possível estrutura de tópico em crônicas dos séculos XV e XVI.....1733-50
Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos, Lucyellen Pereira Herculano, Thiago Jorge da Silva e *Viviane Moraes de Caldas*

132. Novo normal: a dicotomia de olhares da pandemia.....1751-61
André Lúcio Coelho, Claudia Lúcia Coelho e *Davi Pereira Gomes*

133. O anticapacitismo e o poder das palavras: a linguagem como ideal de emancipação das pessoas com deficiência.....1762-72
Aline Costalonga Gama, Calili Cardozo dos Santos Paravidini, Décio Nascimento Guimarães e *Shirlena Campos de Souza Amaral*

134. O ensino das expressões idiomáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da ludicidade.....1773-81
Áquila Ferreira da Silva Curty e *Dhienes Charla Ferreira Tinoco*

135. O ensino de Português – análise de expressões referenciais na construção de dois gêneros.....1782-94
Bismarck Zanco de Moura

136. O enunciado na perspectiva de Bakhtin: uma análise do gênero *charge* no contexto da pandemia.....1795-810
Ricardo Ferreira de Sousa, Joelma Pereira Cruz dos Santos e *Poliana Coutinho Campos da Silveira*

137. O gênero crônica e o texto midiático por adolescentes do Fundamental II.....1811-18
Maria de Fátima da Silva e *Cinthia Hillaria Silva do Nascimento*

138. "O grande ditador": uma leitura discursiva do último discurso de Chaplin.....1819-31
Josiane Rangel da Silva Calvis e *Aline Saddi Chaves*

139. O imaginário de língua portuguesa em cadernos de formação de alfabetizadores.....1832-49
Florisbete de Jesus Silva

140. O Império Tiwanaku: a herança cultural do altiplano boliviano "lido" através da iconografia.....1850-66
Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt

141. O lado oculto da leitura: uma análise do conto "Felicidade clandestina", de clarice Linspecto.....1867-73
Cyntia dos Santos Jorge

142. O léxico toponímico: revisitando alguns conceitos.....1874-83
Carine Souza Soares e *Maria da Conceição Reis Teixeira*

143. O livro didático como instrumento de inclusão social durante a pandemia da Covid-19: limites e possibilidades.....1884-97
Bianca Corrêa Lessa Manoel, Patrícia Jerônimo Sobrinho e *Márcio Luiz Corrêa Vilaça*

144. O poder da língua: desafios e possibilidades da Libras e a língua portuguesa na educação do surdo.....1898-907
Joicy de Souza Ribeiro Quitete e *Liz Daiana Tito Azeredo da Silva*

145. O romance fluminense de autoria feminina: destaque para personagens femininas em dois romances do "Ciclo parada de deus", de Maria Alice Barroso.....1908-20
Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt, Camila Soreano da Silva Oliveira e *Ester Portugal da Silva Rocha*

146. O romance histórico, de Waldir Pinto de Carvalho, como arquivo memorialístico da cidade de Campos dos Goytacazes: o caso de "A roda dos expostos".....1921-31
Victor da Penha Miranda e *Analice de Oliveira Martins*

147. O sujeito indígena e os efeitos de memória que o constituem na contemporaneidade.....1932-48
Graciethe da Silva de Souza e *Márcia Helena de Melo Pereira*

148. O texto latino na Graduação: uma proposta de tradução do *Dies irae*.....1949-60
Israel Matheus Siqueira Santos e *Pedro Ivo Zaccur Leal*

149. "O velho e o mar" como inspiração para um mar de histórias de um pescador.....1961-68
Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho e *Arthur Nogueira Garcia Pinho*

150. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os gêneros textuais: uma reflexão por uma pedagogia comunicativa.....1969-79
Sinthia Moreira Silva, Rhaísa Sampaio Bretas Barreto, Danielle Soares da Silva e *Silvia Goulart Ferreira*

151. Os signos poéticos dos povos orinários nas narrativas infantojuvenis de Murué Suruí e Geclésio Guajajara.....1980-96
Lohanna da silva azevedo e *Luama Socio*

152. Pedagogias feministas desde o sul: linguagem ativista e alternativas de mundos possíveis.....1997-2017
Jéssica Cristina Alvaro de Oliveira e *Giovane do Nascimento*

153. Perspectivas teóricas na crítica literária de Maria da Glória Sá Rosa.....2018-26
Cleonice da Costa Godinho e *Daniel Abrão*

154. *Pixação*: uma representação simbólica do discurso da periferia de Campo Grande-MS.....2027-43
Ingrid Maria dos Santos Rocha e *Aline Saddi Chaves*

155. Pobres de/em espírito: tradução e revisão do dativo na JFA no Evangelho de Mateus (Mt 5.3).....2044-52
Nataniel dos Santos Gomes e *Fernando Glória Caminada Sabra*

156. Políticas públicas para a educação prisional no Brasil: o caso da literatura no ENEM PPL.....2053-69
Gislene Santos Moreira e *Valéria da Silva Medeiros*

157. Práticas leitoras e a (re)construção de uma educação antirracista na escola.....2070-83
Leidiane Monteiro Ferreira e *Francisca Ramos-Lopes*

158. Preconceito linguístico na perspectiva de acadêmicos de um Curso de Letras.....2084-97
Dayse Clementino Sousa e *Janete Silva dos Santos*

159. Professor-criminoso: uma análise semântica da justificativa de um projeto de lei municipal.....2098-107
Danilo Sobral de Souza, Camila Vieira dos Santos, Lavínia Costa Sousa e *Adilson Ventura*

160. Pronunciamentos oficiais da presidência da república durante a pandemia de Covid-19: uma narrativa da perversidade neoliberal.....2108-24
Rodolfo Moura Pereira

161. Proposta de um catálago dialetal para São Luiz do Anauá-RR.....2125-44
Lana Camila Santos Gonçalves

162. Reflexões acerca da leitura e da escrita no Ensino Fundamental II: formando leitores.....2145-62
Vanessa Alencar de Lima e *César Alessandro Sagrillo Figueiredo*

163. Reflexões sobre a importância da contação de história no cotidiano da Educação Infantil.....2163-73
Adriana Gomes de Souza Mata, Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Joicy de Souza Ribeiro Quitete e *Sérgio Arruda de Moura*

164. Reflexões sobre excertos da tradução argentina de "Meu pé de laranja lima".....2174-82
Pedro Albeirice da Rocha

165. Reflexões sobre o uso das múltiplas ferramentas digitais durante o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos pandêmicos.....2183-93
José Nogueira Antunes Neto, Peterson Gonçalves Teixeira, Amaro Sebastião de Souza Quintino e *Jackeline Barcelos Corrêa*

166. Reflexões sobre tradução literária.....2194-200
Pedro Albeirice da Rocha

167. Reflexos do ensino remoto emergencial na prática do ensino de Literatura durante a pandemia da Covid-19.....2201-14
Acsa Folly de Lima, Ludimila de Oliveira Moreira e *Clodoaldo Sanches Fofano*

168. Relações de prazer: uma análise do discurso pornográfico na *internet*.....2215-27
Luciano Dias de Sousa

169. Relatos autobiográficos atuais: expressões do eu nas redes sociais.....2228-40
Dayane Graciele de Jesus Miranda Contarato e *Odacyr Roberth Moura da Silva*

170. Resgate da identidade cultural do pantaneiro pela ótica de Augusto César Proença.....2241-48
Kelly Caroline Alvares e *Daniel Abrão*

171. Retratos sociais da cidade e a formação inicial de professores: propostas formativas a partir das aproximações da fenomenologia social aos conceitos de Bakhtin.....2249-64
Simone Oliveira Thompson de Vasconcelos e *Crisóstomo Lima do Nascimento*

172. (Re)visitando conceitos de hipertexto: uma análise de textos digitais.....,,,.....2265-81
Ana Claudia Oliveira Azevedo, Filipe Santos Guerra e *Márcia Helena de Melo Pereira*

173. "Risco PT": a discursivização na mídia sobre a elegibilidade do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.....2284-95
Quelle Taísa da Chaga Oliveira, Maria da Conceição Fonseca-Silva e *Joseane Silva Bittencourt*

174. Seleções de ouro: Copa do Mundo, literatura e política nas crônicas de Carlos Drummond de Andrade.....2296-2307
Vitor de Carvalho Pinto e *Silvana Moreli Vicente Dias*

175. Sentidos de tráfico de escravos em funcionamento em documentos jurídicos vigentes no Brasil contemporâneo.....2308-24
Jaqueline Cunha Ribeiro, Débora Teixeira Alves e *Jorge Viana Santos*

176. Sentidos de *surdez* na Idade Antiga.....2325-39
Marcelle Bittencourt Xavier, Adilson Ventura, Daniela Ribeiro de Jesus e *Érica Costa Rêgo*

177. Será que eu posso opinar? Transformando a *charge* em comentário de leitor.....2340-50
Carla Samile Lima de Sousa

178. Shoah: a dialogicidade da escrita como arma do testemunho.....2351-62
Darlene Rodrigues de Freitas e *César Alessandro Sagrillo Figueiredo*

179. Sinonímia, antonímia e campo semântico no livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano em imperatriz-MA na década de 2020.....2363-78
Daniela Silva Ribeiro e *Sônia Maria Nogueira*

180. Sobre olhar para o passado das línguas: uma reflexão acerca da Linguística Histórica.....2379-95
Juan Rodrigues da Cruz

181. Sociolinguística, linguagem e culturas variações linguísticas presentes em Campos dos Goytacazes.....2396-408
Jéssica Novaes Queiroz e *Raquel França Freitas*

182. Sociotermos da Matemática na língua brasileira de sinais...2409-18
Yrvaine Jackson Nascimento Silva e *Jéssica Rabelo Nascimento*

183. "Superman: entre a foice e o martelo" e a análise do discuros: relações possíveis.....2419-27
Adriano Braga Bressan

184. Tecnologia, gamificação e abordagem comunicativa em sala de aula: relato de experiência com destaque para ensino de Língua Inglesa para adolescentes do novo milênio.....2428-38
Viviane Ribeiro Andrade e *Silvana Moreli Vicente Dias*

185. Transtorno do espectro autista e as concepções pragmáticas no contexto escolar.....2439-53
Fabrízia Miranda de Alvarenga Dias, Moniki Aguiar Denucci, Daniele Fernandes Rodrigues e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

186. Um estudo filológico-ortográfico em *charges* de Ângelo Agostini.....2454-67
Haroldo Wilson Zanda Grella e *Nataniel dos Santos Gomes*

187. Um experimento de tipologia para elementos culturais específicos aplicado ao *Vocabvlario da lingoa de Iapam*.....2468-82
Michele Eduarda Brasil de Sá

188. Uma abordagem acerca da nova linguagem empregada nas relações de trabalho remoto em tempos de pandemia da Covid-19...2483-94

Alice de Souza Tinoco Dias, Viviane Carneiro Lacerda Meleep, Aline de Souza Tinoco Gomes de Melo, Flávia Teixeira Silva Pires e *Rosalee Santos Crespo Istoe*

189. Uma análise dialógica do projeto IPÊ/CENP: "Currículo e a compreensão da realidade".....2495-511
Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas

190. Uma identidade em questão: viva o povo brasileiro, seu discurso, linguagem e expressão.....2512-26
Moacir dos Santos da Silva e *Sérgio Arruda de Moura*

191. Uma nuvem de palavras para um olhar remoto: a ferramenta *wordclouds* em um estudo bibliométrico em tempos pandêmicos.....2527-37
Rackel Peralva Menezes Vasconcellos, Poliana Campos Côrtes Luna, Carlos Henrique Medeiros de Souza e *Cristiana Barcelos da Silva*

192. Uma proposta metodológica para o ensino de verbos.....2538-49
Elizângela Rodrigues Dias, Adelia Maria Evangelista Azevedo, Adriana Lúcia de Escobar Chaves e *Natalina Sierra Assêncio Costa*

193. Uma questão de revolução: uma análise discursiva do termo nas postagens de Júlia Rocha.....2550-63
Elaine Moraes da Silva Lourenço

194. Uma reflexão sobre a experiência literária na educação infantil.....2564-70
Eliane Terezinha Piccolotto

195. Uma reflexão sobre a literatura infantil indígena como recurso de imersão literária de alunos indígenas.....2571-88
Paulo Fernando de Lucena Borges Ferreira

196. Variação fonético-fonológica do item lexical "Coronavírus" em libras.....2589-99
Maiara Cano Romero Pereira e *Rogerio Vicente Ferreira*

197. Variação fonológica na voz do "Poeta do povo": um estudo de viés sociolinguístico da canção popular "Na asa do evento", de João do Vale.....2600-21
Thiago de Sousa Amorim e *Lucirene da Silva Carvalho*

198. Variação linguística na Libras.....2622-36
Rayssa Araujo Naves Dias e *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*

199. Variação linguística: reflexões acerca dos estudos sociolinguísticos a partir de variações encontradas na música "Zaluzejo"...2637-51
Ana Carolina de Deus, Elza Sabino da Silva Bueno e *Stela Fernandes Silva de Oliveira*

200. Variedade linguística na bncc: enfoque no preconceito linguístico nos anos finais do Ensino Fundamental.....2652-69
Aurílio Soares da Silva e *Janete Silva dos Santos*

201. Viajes por Brasil de A. E. Zaluar publicados en la prensa periódica del siglo XIX.....2670-82
Diego Chozas Ruiz-Belloso

202. "Vimbundo está cucopiando": uma análise sobre a língua falada na comunidade de Cafundó – Salto de Pirapora (São Paulo/ Brasil).....2683-97
Luana Letícia Dudcoschi e *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*

203. Vozes discursivas em textos jornalísticos: abordagem linguística em textos que noticiam a violência contra as mulheres..2698-716
Andreia Tamaris de Souza Aquino e *Viviane Rodrigues*

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 81 da Revista *Philologus*, correspondente ao terceiro quadrimestre de 2021, em 2716 páginas, com 203 artigos; todos os artigos são de pesquisadores, que se inscreveram para se apresentar na XVI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizado em novembro de 2021 nas seguintes instituições brasileiras de ensino: Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ), sob a coordenação local dos Prof^s^ Marcos Luiz Wiedemer e José Mario Botelho – em São Gonçalo-RJ; Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) – *campus* Campo Grande, sob a coordenação local dos Prof^s^ Nataniel dos Santos Gomes e Daniel Abrão – em Campo Grande-MS; Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), sob a coordenação local da Profª Eliana Crispim França Luquetti e do Prof. Sérgio Arruda Moura – em Campos dos Goytacazes-RJ; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – *campus* Açu, sob a coordenação local da Profª Guianezza Mescherichia de Góis S. Meira – em Natal-RN; Universidade Estadual de Roraima (UERR), sob a coordenação local das Prof^as^ Elecyr Rodrigues Martins, Maria do Socorro Melo Araújo e Cora Coralina Zambrando – em Boa Vista-RR; Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a coordenação local do Prof. José Hebertt Neves Florencio e das Prof^as^ Laura Dourado Loula Régis e Viviane Moraes de Calda – em Cajazeiras-PB; Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a coordenação local do Prof. Leonardo Ferreira Kaltner – em Niterói-RJ; Universidade Federal do Norte de Tocantins (UFNT) – *campus* Araguaína, sob a coordenação local do Prof. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira – em Araguaína-TO; Universidade Federal de Roraima (UFRR), sob a coordenação local dos Prof^s^ Eliabe dos Santos Procopio e Fabrício Paiva Mota – em Boa Vista-RR; Universidade Estácio de Sá (UNESA – Cult Estácio Pós-Graduação IMBA), sob a coordenação local do Prof. Leandro Gomes Dias Bolivar – no Rio de Janeiro-RJ; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) – sob a coordenação local das Prof^as^ Francisca Paula Soares Maia e Franciele Maria Martiny – em Foz do Iguaçu-PA; e Universidade Veiga de Almeida (UVA), sob a coordenação local da Profª Anne Caroline de Morais Santos e do Prof. Juan Rodrigues da Cruz – no Rio de Janeiro-RJ.

Nesta edição, estão incluídos os trabalhos completos com os seus

respectivos resumos, sendo que os resumos dos trabalhos, cujos textos completos não puderam ser publicados estão disponibilizados na página.

Este suplemento do número 81 da Revista *Philologus* contém apenas os textos completos, referentes às apresentações confirmadas nos diversos polos da XVI JNLFLP.

Os números regulares da Revista *Philologus* têm umas 170 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número muito superior. Este suplemento está com 2.716 páginas, e sairá também como parte da eventual primeira edição do *Almanaque CiFEFiL 2022*.

Os números regulares têm apenas uma versão: virtual uma impressa (disponibilizada em http://www.filologia.org.br/rph/apresentacao.html); não publicamos mais a versão impressa, que era distribuída aos associados do CiFEFiL em dia com suas anuidades e a instituições de pesquisa e ensino de linguística e letras. A partir de 2014, o *Almanaque CiFEFiL* passou a ser editado em DVD porque seu volume já ultrapassa a capacidade de armazenamento de dados de um CD-ROM.

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

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este suplemento do número 81 da Revista *Philologus* e *Anais da XVI JNLFLP*, visto ser o seu sonho produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de Linguística e Letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a Filologia em seu sentido mais restrito.

Rio de Janeiro, 29 de dezembro de 2021.

Editor-Chefe da Revista *Philologus*

A ALTERNÂNCIA *TEU*/*SEU* EM CARTAS MINEIRAS OITOCENTISTAS E NOVECENTISTAS

Ludmila Reis Pinheiro (UFMG)
ludmilarpletras@hotmail.com

RESUMO

A inserção do *você* no sistema pronominal do português brasileiro orientou a migração do possessivo *seu* também para a referência à 2ª pessoa do singular ao lado do prototípico *teu*, discutido por Lopes (2007). Assim, neste trabalho, o objetivo foi identificar os contextos linguísticos e extralinguísticos relevantes à dinâmica *teu/seu* em missivas históricas em amostras de cartas mineiras entre os séculos XIX e XX, à luz principalmente dos princípios norteadores da Sociolinguística Histórica, de acordo com Conde Silvestre (2007).

Palavras-chave:
Teu/Seu. Cartas mineiras. Variação e mudança.

ABSTRACT

The insertion of the *você* in the Brazilian Portuguese pronominal system guided the migration of the possessive *seu* also to the reference to the 2nd person singular alongside the prototypical *teu*, discussed by Lopes (2007). Thus, in this work, the objective was to identify the linguistic and extralinguistic contexts relevant to the *teu*/*seu* dynamics in historical missives in samples of letters from Minas Gerais between the 19th and 20th centuries, considering principles of Historical Sociolinguistics, according to Conde Silvestre (2007).

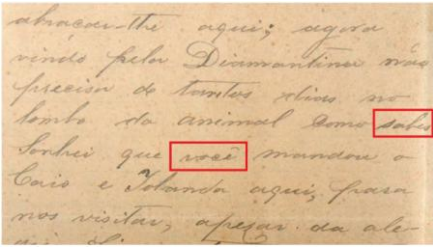
Keywords:
Teu/Seu. Variation and change. Letters from Minas Gerais.

1. Introdução

A expressão pronominal variável de posse vinculada à 2ª pessoa do singular (doravante 2SG) constitui uma das repercussões gramaticais da reorganização do sistema pronominal do português brasileiro (doravante PB). A inserção do *você* no sistema pronominal do PB orientou a migração do possessivo *seu*(*sua*) também para referência à 2SGao lado do prototípico *teu*(*tua*), demonstrando outras combinações, como: *Você*$_i$ disse que eu *te*$_i$ acharia na faculdade para pegar *teu*$_i$ livro (LOPES, 2007). O impulso da variação (Cf. TARALLO, 1997), portanto, atingiu o paradigma de possessivos de 2SG (*teu*). Dessa forma, como uma espécie de mapeamento histórico acerca do genitivo *teu*/*seu* correlacionados aos pronomes-sujeitos *tu* e *você*, analisa-se amostras brasileiras mineiras,

produzidas entre os séculos XIX e XX, conforme ilustrado no dado transcrito em 1 e na imagem 1 (fac-símile) a seguir:

> (1) "[...] agora vindo pela Diamantina não precisa de tantos dias no lombo do animal como sabes Sonhei que você$_i$ mandou o Caio e Yolanda aqui [...] tenho recebido tudo o que me tens$_i$mandado, apreciei muito *teu*$_i$ livro [...]" (Carta de MBCS, 19/06/1905.)



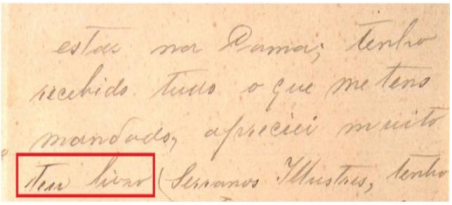


Imagem: Carta de MBCS como exemplo de combinações pronominais. (MBCS, 19.06.1905, fólio 1v e fólio 2r).

Tendo em vista o exposto, estudos mostraram que o possessivo *seu* na referência à 2SG seguiu a inserção do *você* no sistema pronominal do PB, além disso, *seu* assume um comportamento polifuncional correspondente ao *você* no decorrer do tempo conforme Lucena (2016). Esperou-se nesta pesquisa que o possesivo *seu* fosse mais produtivo em cartas mineiras, de acordo com Lopes e Rumeu (2015). Este trabalho apresenta uma parte/fase que visa discutir um dos objetivos de pesquisa de doutorado, qual seja: investigar alguns contextos linguísticos e extralinguísticos relevantes à dinâmica *teu*/*seu*em missivas históricas mineiras oitocentistas e novencentistas.

2. *Pressupostos teórico-metodológicos*

Em Sociolinguística Histórica (doravante SH), as questões metodológicas são diferentes das propostas para trabalhos sob o viés sincrônico, isso porque o estudo sociolinguístico das formas históricas da linguagem baseia-se em registros de períodos anteriores, os quais, obviamente, são incompletos e fragmentários, que sobreviveram no interior dos arquivos públicos e privados, ou seja, a SH "deveria desenvolver seus próprios objetivos, metodologias e teorias" (BERGS, 2005, p. 21). A busca pela expressão do vernáculo de sincronias passadas a partir do seu testemunho escrito é conduzida necessariamente pelo filtro da norma-padrão. Dessa forma, a constituição da amostra se coloca como um desafio ao pesquisador de SH, uma vez que as fontes linguísticas pretéritas advêm de gêneros textuais escritos e serem normalmente "fragmentárias, escassas e dificilmente vinculáveis à produção real de seus falantes", conforme Conde Silvestre (2007, p. 35). Isso revela o necessário e complexo trabalho de busca por traços do vernáculo do PB de sincronias passadas, de acordo com (Cf. AGUILAR, 1998).

Para esse trabalho, a carta se destaca, pois se configura como um espaço discursivo e comunicativo, sendo plausível de se identificar a relação estabelecida entre interlocutores em determinado contexto, grau de intimidade e memórias de condições de vida de uma época. Ademais, possibilita o resgate do remetente, local, ano, bem como se encontra traços do vernáculo, tendo em vista Berlinck, Barbosa e Marini (2008). Na interação verbal, os gêneros discursivos organizam enunciados para a comunicação humana, visto em (Cf. BAKHTIN, 2000), e são arranjados de forma culturalmente diferente (Cf. MARCUSCHI, 2003). Nesse sentido, a carta, enquanto um tipo de gênero, apresenta características diferentes a depender da situação sociocomunicativa, conforme Watthier (2012), sendo um "gênero com uma grande variedade de conteúdos, funções sócio-comunicativas e estruturas macrotextuais" (SOUTO MAIOR, 2001, p. 4).

O trabalho de constituição de amostras confiáveis aos estudos linguísticos está de conformidade com a perspectiva de análise de Lobo (2009, p. 307) da qual se entende que a partir de 1995 se estreia "nos estudos histórico-diacrônicos do português brasileiro, uma fase que se caracterizará pela laboriosa tarefa de construção de uma filologia de textos escritos no Brasil (...)". Cabe ao linguista-pesquisador a tarefa de levantamento e de seleção das fontes que se mostrarem sensíveis aos principais parâmetros de uma análise da SH, passando necessariamente pela

reconstituição dos perfis sociais dos redatores (Cf, RUMEU, 2013).

Considerando que este trabalho tem uma regra variável binária (*teu*/*seu*), apresenta-se uma breve síntese, no quadro a seguir, das variáveis independentes (linguísticas e extralinguísticas) a serem testadas, tendo vista os contextos observados por Barbosa (2018), Lucena (2016), ambos orientados pela análise de missivas históricas, e por Vargas (2014), embasado em cartas de leitores de jornais oitocentistas e novecentistas.

Grupos de fatores	**Hipóteses**	**Pesquisas**		
		Vargas (2014)	**Lucena (2016)**	**Barbosa (2018)**
Referente	Sujeito da carta *você* condiciona o uso de *seu*	Não corrobora	Corrobora	Não corrobora
Posição do possessivo	Posposto ao nome = interpretação indefinida da posse	Não corrobora	Não corrobora	–
Localização no documento	*Seu* influenciada pela estruturação fixa do documento	–	Não corrobora	–
Relação entre os missivistas	*Seu* seria mais empregado em relações ascendentes (inferior para superior)	–	Corrobora	Corrobora
Período	*Seu* mais produtivo dos anos 30 do século XX e posteriormente	Corrobora	Corrobora	Não corrobora
Subgênero da Carta	Usa-se *seu* em carta de amizade e entre amigos	–	Corrobora	Corrobora

Fonte: Elaboração própria.

2.1. O trabalho com missivas históricas: as amostras de cartas pessoais em cena

A amostra deste trabalho pertence ao Projeto "Para uma sociolinguística histórica do Português Brasileiro: variação sincrônica e mudança diacrônica (Fase II)"[1], que tem acesso a um conjunto de missivas históricas, conservadoramente editadas, produzidas por escreventes que nasceram e/ou viveram em Minas Gerais no decorrer dos séculos XIX e XX. Sobre o aspecto da autenticidade, as cartas são autógrafas de missivistas

[1] As informações sobre o projeto estão disponíveis no site http://www.letras.ufmg.brpadrao_cms/?web=marciarumeu&lang=1&page= 1658&menu=995&tipo=1.

brasileiros nascidos em Minas Gerais (aspecto constatado, por exemplo, pela comparação entre a letra da redação da carta e a letra de sua assinatura, bem como outras cartas redigidas pelo mesmo autor). Nos documentos, há fichas de identificação em que são registrados o acervo, o local e a data da carta, o nome do autor, a data e o local de nascimento. A respeito do aspecto validade social e histórica, a própria carta pessoal fornece pistas a respeito das características do autor e da comunidade (nesse aspecto, o emprego produtivo de abreviaturas demonstra informante habilidoso em escrita, bem como o vocabulário variado e as narrativas coesas, o conteúdo mostra contato com moldes históricos de escrita).

Lida-se com um conjunto de missivas conservadoramente transcritas em suas expressões fac-similar e semidiplomática (Cf. SPINA, 1977) sem qualquer intervenção relacionada à grafia, à pontuação e às demais práticas textuais específicas dos séculos XIX e XX. Ainda que as amostras de missivas estejam pouco equilibradas em relação à distribuição das cartas pelas variáveis extralinguísticas, como gênero, faixa etária, nível de escolaridade, é importante compreender tal limite como específico das amostras históricas, cabendo ao linguista-pesquisador, portanto, o desenvolvimento de metodologia própria com vistas a constituição de uma sociolinguística histórica do português brasileiro.

A seguir, apresenta-se a descrição da amostra utilizada nesta pesquisa, que se constitui por vinte escreventes, sete mulheres e treze homens. São 133 cartas, sendo 46 de mulheres e 87 de homens, garimpadas no Acervo de Escritores Mineiros e no Acervo Público Mineiro.

Local	**Escrevente**	**Subgêneros textuais**		**Período**			**Total**
		Familiar	**Pessoais**	**1868-1914**	**1915-1930**	**1931-1998**	
AEM	AR		3		2	1	3
AEM	HL		16			16	16
AEM	MRVL	11		1	2	8	11
AEM	AL	1				1	1
AEM	JLJ	2			1	1	2
AEM	JCL	8			2	6	8

AEM	MJLB	9				9	9
AEM	CLB	1				1	1
AEM	MAVP	6				6	6
AEM	MM		8			8	8
AEM	WM	3				3	3
AEM	AGN		11			11	11
AEM	AGF		11			11	11
AEM	LR	2				2	2
AEM	OLR		15			15	15
AEM	AM	7				7	7
APM	JP	5	9	14			14
APM	NS	1		1			1
APM	MBS	2		2			2
APM	CCR	2		2			2

Fonte: Elaboração própria.

2.2. O tratamento dos dados históricos no âmbito do RBrul (RStudio): alguns encaminhamentos metodológicos

Tendo em vista as potencialidades da linguagem R e a sua interface no RStudio (*script*), notam-se possibilidades de apoio quantitativo para explicações sobre o fenômeno linguístico variável. Em termos gerais, o RBrul, também na interface do RStudio, permite o ajuste dos dados, conduz o cruzamento das variáveis fatoriais e a função "modelar", evidenciando assim a rodada multivariável especificamente nos níveis *step-up&step-down*[2] em que são gerados, pois, os índices probabilísticos (pesos relativos) da regra variável em análise (Cf. AVELHEDA BANDEIRA; SOUZA GUERREIRO, 2019).

Em síntese, a ideia é utilizar da linguagem R como método de

[2] Segundo Guy & Zilles (2007, p. 62), a rodada multivariacionista *step-up&step-down* corresponde a um método automático de seleção de modelos, que também recebe outras denominações, como *stepwise*, *forward* e *backward*.

tratamento dos dados, principalmente em relação à sua interface no RStudio através do Rbrul, para a produção, em rodada multivariável, dos índices probabilísticos da regra variável (*teu/seu*).

3. Resultados gerais

Foram analisadas 133 cartas, extraídas 436 ocorrências (oco) de dados dos possessivos *teu* e *seu*. Serão examinados primeiramente os índices percentuais[3] dos grupos de fatores elencados como hipóteses de condicionadores do possessivo *seu*. Em seguida, serão descritos resultados da alternância *teu*/*seu*, assumindo o possessivo *seu* como valor de aplicação nos níveis de *step-up&step-down* do RBrul na interface do RStudio, de acordo com Oushiro (2014).[4]

3.1. Resultados percentuais

Considerando a alternâncias dos possessivos *teu*/*seu* em referência à 2SG, a hipótese era a de que *seu* seria mais produtivo em cartas mineiras, uma vez que resultados mostraram o*você* mais producente, visto em Lopes e Rumeu (2015, p. 17-18).

	Teu	**%**	**Seu**	**%**	**Total**
Total	87	20,0	349	80,0	436

Obteve-se 20% de oco do possessivo *teu* e 80% de *seu*, o que vai ao encontro dos resultados de Lopes e Rumeu (2015) encontrados para o *você*, tendo um caminho semelhante.

A seguir ilustram-se dados das formas possessivas em cartas mineiras:

> (a) "Como é que você$_i$ diz que eu não lembro [...] do nosso bemsinho? *seo*$_i$ JP." (JP.RJ, 9/11/1890)

---

[3] Como a pesquisa está em estágio inicial, ainda há mais dados a serem coletados para tentar preencher as células de forma que se tornem quase ortogonais, conforme Guy e Zilles (2007, p. 52).

[4] Como os dados ainda não se configuram ortogonais, isso pode implicar na correlação entre porcentagem e peso relativo, portanto, explicações de cunho qualitativo com base em estudos realizados sobre o tema auxiliam na análise.

(b) “Meo caro Edmundo Nem sei, meo infeliz amigo, que palavras d. consolação nesta hora para Você taõ escura, possa eu descobrir que te levassem o conforto de que precisas$_i$. Por que havia esta desgraçada fatalidade d. te-ferir assim a Você a *tua*$_i$ santa esposa e aos teos filhinhos?! [...] e que Você$_i$ não deixaria também soffrer nunca um filho meo...” (JP.Caeté, 29/12/1896)

(c) “Minha querida Henriqueta$_i$, Muito obrigada pela *tua*$_i$ cartinha de cumprimentos, pela revista e pela Flamma. Gostei muito da conclusão do artigo da Maria Jacintha Trovão de Campos. Principalmente do final, que valeu ouro. O *seu*$_i$ retratinho no meio dos Academicos eu já possuía um, que por signalesta guardado com muito carinho. Por falar em retratos, nós tiramos um, para enviar a vocês. [...] Não penses$_i$ que no nosso quintal só temos lenha. [...]” (AL.Ibiracy, 04/09/1931)

Passe-se à exposição de resultados percentuais em relação às variáveis independentes linguísticas e extralinguísticas.

3.1.1. Grupo de fator: Período

A respeito da variação entre *tu* e *você*, a partir dos anos 1930, o pronome *você* era encontrado em abundância, assumindo um comportamento de legítimo de pronome de 2ª pessoa, reorganizando, assim, o sistema pronominal do PB (Cf. LOPES; RUMEU, 2015). Tendo em vista essa reorganização impulsionada pelo *você*, a hipótese trabalhada nesta pesquisa é a de que o possessivo *seu* em referência à 2SG seria encontrado a partir de 1930 e anos posteriores, conforme Vargas (2014) e Lucena (2016). Esse grupo foi dividido em três fases (fatores): (i) 1868 a 1914(ii) 1915 a 1930 e (iii) 1931 a 1998.

Tabela: % de frequência *teu*/*seu* no Grupo de fator Período.

	Fatores	**Teu**	**%**	**Seu**	**%**	**Total**
Período	1868 a 1914	52	47,3	58	52,7	110
	1915 a 1930	17	60,7	11	39,3	28
	1931 a 1998	18	6,0	280	94,0	298

Assim, os resultados mostraram que houve 110 oco em (i), 28 oco em (ii) e 298 oco de possessivos no período de (iii). A frequência de uso do possessivo *seu* foi alta em (i) e (iii), respectivamente58 oco (52,7%) e 280 oco (94%). *Seu* foi menos produtivo em (ii)[5], tendo 11 oco (39,3%),

[5] Ressalta-se que há poucas ocorrências na fase (ii), uma vez que esta pesquisa se encontra em estágio inicial. As células ainda não são ortogonais, conforme Guy e Zilles (2007).

ao passo que, nesse período, *teu* teve mais ocorrências, totalizando 60,7% de uso. Dessa maneira, os índices percentuais desta pesquisa mostram que na fase 1931 a 1998, há 94% de uso de *seu* ao passo que *teu* teve 6%, evidenciando que o possessivo *seu* seria mais produtivo a partir da década de 1930 e adiante, ancorado em Vargas (2014) e Lucena (2016).

3.1.2. Grupo de fator: Subgênero da carta

Cada situação sociocomunicativa exibe características distintas, portanto a "carta se constitui um gênero com subgêneros" (SOUTO MAIOR, 2000, p. 11). Baseado em Lucena (2016) e Barbosa (2018), subdividiu-se o gênero carta em dois tipos (fatores): (i) pessoais (sem laços consanguíneos, como a de amizade) e(ii), familiar (laços consanguíneos), tendo como hipótese de que se encontraria maior uso de *seu* em cartas pessoais. A alternância *teu*/*seu* pode acontecer dependendo do grau intimidade (maior/menor) entre remetente e destinatário "presentes nos diferentes subgêneros da carta (...) uma vez que a temática da carta e o teor da mesma influenciam nas utilizações pronominais" (LUCENA, 2016, p. 159-64).

Tabela: % de frequência *teu*/*seu* no Grupo de fator Subgênero.

	Fatores	**Teu**	**%**	**Seu**	**%**	**Total**
Subgênero	Pessoal	48	18,1	217	81,9	265
	Familiar	39	22,8	132	77,2	171

Desse modo, os resultados mostraram que houve265 oco de possessivos em cartas (i) e 171 oco em (ii). A frequência de uso do possessivo *seu* foi alta em ambos os tipos de carta, respectivamente em (i) 217 oco (81,9%) e em (ii) 132 oco (77,2%). Observa-se também um índice elevado de uso de *seu* em cartas familiares, 77,2%. Nota-se, por meio desse grupo de fatores, amplo uso do possessivo *seu* para se referir à 2SG, pois mesmo no subgênero carta familiar, esperado que ocorresse menos, o índice foi alto. Assim, os índices percentuais mostram abundante produtividade de *seu* em cartas pessoais com 81,9% ao passo que *teu* obteve 18,1%, apontando que o possessivo *seu* seria mais produtivo em cartas pessoais, de acordo com Lucena (2016) e Barbosa (2018).

3.1.3. Grupo de fator: Relações sociais

O fato de o presente trabalho analisar cartas típicas do século XIX e início do XX, espaços temporais em que aspectos de poder, solidariedade e cortesia se fazem bastante marcados, algumas relações e papéis sociais podem aparecer bastante delimitados na sua produção escrita. Os pronomes e expressões de tratamento "exprimem o grau de distanciamento e a subordinação em que uma pessoa voluntariamente se põe em relação a outra", de acordo com Berlinck, Barbosa e Marini (2008). No PB, quando da ascensão da burguesia ao poder e em seguida da sociedade estratificada, *vós* assumis a forma *Vossa Mercê* que iria, com o passar do tempo, assumir a forma *você*. Vossa Mercê sofre um processo de gramaticalização (Cf. RUMEU, 2013), resultando no pronome *você*. O inovador *você* apresentava um comportamento polifuncional, ora funcionando como forma de tratamento respeitoso, de deferência, ora covariando com *tu* para referência à 2SG. Dessa forma, baseado em Lucena (2016) e Barbosa (2018), dividiu-se as relações sociais em três tipos (fatores): (i) simétrica (entre interlocutores de igual poder, como amigo-amigo, irmão-irmão, primo-primo, irmã-irmã, irmão-irmã), sendo que quanto maior proximidade haveria uma relação simétrica marcada pelo uso de *teu* (paradigma de *tu*), (ii) assimétrica/ascendente (interlocutor inferior se dirige ao seu superior, como sobrinha-tia, afilhada-madrinha, sobrinho-tio, para pessoas ilustres, filho-mãe) e (iii) assimétrica/descendente (interlocutor superior se dirige ao seu inferior, como tio-sobrinho, mãe-filho, mãe-filha), nessas duas últimas relações, uma vez tendo menor proximidade, dar-se-iam as relações assimétricas em que haveria maior produtividade de *seu*(paradigma de *você*).

Tabela: % de frequência *teu*/*seu* no Grupo de fator Relações Sociais.

	Fatores	**Teu**	**%**	**Seu**	**%**	**Total**
Relações Sociais	Ascendente	25	43,9	32	56,1	57
	Descendente	3	4,1	71	95,9	74
	Simétrica	62	20,3	243	79,7	305

Assim, os resultados mostraram que houve maior uso de possessivos nas relações simétricas com 305 oco. Já nas relações assimétricas houve, ao todo, 131 oco, sendo 57 oco nas ascendentes e 74 nas descendentes. A frequência de uso do possessivo *seu* foi alta em ambos os tipos

de relações sociais, tendo respectivamente em (i) 243 oco (79,7%), (ii) 32 oco (56,1%) e (iii) 71 oco (95,9%). As relações (ii) e (iii) tiveram índices a serem mais bem estudados em estágios futuros da pesquisa. Em (ii), os valores de *teu* e *seu* estão relativamente próximos, mas esperava-se relações menos solidárias e mais hierarquizadas.Isso foi observado em (LUCENA, 2016, p.155) paracasos da primeira metade do século XX, "há um hibridismo e uma polifuncionalidade relacionada ao uso do pronome *seu*, que ora é mais íntimo, ora marca respeito e distanciamento". Os resultados desta pesquisa se assemelham aos de Lucena (2016) e Barbosa (2018) tendo em vista a hipótese deste grupo de fatores. Já o uso de *teu* foi baixo em todos os fatores, visto também em Barbosa (2018).

3.1.4. Grupo de fator: Posição

Castro (2006 *apud* LUCENA, 2016, p. 19) indica que quando o pronome possessivo está anteposto ao nome, há interpretação definida da posse. Por outro lado, possessivos pós-nominais apresentariam interpretação indefinida.

Tabela: % de frequência *teu*/*seu* no Grupo de fator Posição.

	Fatores	**Teu**	**%**	**Seu**	**%**	**Total**
Posição	Anteposto	81	20,0	323	80,0	404
	Posposto	2	12,5	14	87,5	16
	Elipse	5	45,5	6	54,5	11
	Predicativo	2	40,0	3	60,0	5

Desse modo, os resultados mostraram que houve 404 oco de possessivos na posição anteposta ao nome, como "Recebi **teu** livro, conforme aviso e impressões que por carta, enderecei ao Eugenio. (LR, Varginha, 11 de dezembro de 1947)"; 16 oco na posição posposta ao nome, exemplo "Aguardo resposta **sua**, confiante de que será afirmativa, para não decepcionar o matinal coração dos dois poetas (OLR, Rio de Janeiro, 27 de abril de 1951)"; 11 oco na posição de elipse "Helena lhe manda um abraço. Outro do **seu** de sempre, mais uma vez agradecido (OLR, Bruxelas, 01 de dezembro de 1958)", em que seu corresponde à palavra oculta 'amigo'; 5 oco na posição de predicativo "Vi na Folha de Minas, outro dia, a lista de candidatos aos prêmios da Prefeitura e desejo sinceramente

que o prêmio de erudição seja **seu** êste ano (MAVP, Minas Gerais, Campanha, 29 de outubro de 1953)". Como se nota, há poucos dados para as posições de elipse e predicativo, uma vez que a amostra ainda se faz em vias de construção, mas, mesmo nessas, *seu* se mostra mais frequente. Os índices percentuais desta pesquisa mostraram alta frequência do possessivo *seu* em todas as posições, sendo 323 oco de *seu* em posição anteposta ao nome, totalizando 80%, o que vai ao encontro da hipótese inicial, conforme Lucena (2016) e Barbosa (2018).

3.1.5. Grupo de fator: Localização no documento

A carta se configura como "lugar onde se encontram/conflitam as várias estratégias do autor/narrador e do receptor/leitor", constituindo-se uma fonte promissora para a pesquisa da variação/mudança lingüística" (BERLINCK; BARBOSA; MARINI, 2008, p. 174). A escolha do destinatário acarreta e delineia a produção escrita de uma carta, vislumbrando-se seus níveis deformalidade. Dessa forma, as escolhas linguísticas do missivista podem ser percebidas na estrutura formal e no conteúdo, respectivamente sua parte exterior/protocolo - composta por exórdio (abertura) e escatoloco (conclusão) – e sua parte interior, o texto, conforme (SPINA, 1977, p. 53). Baseado em Lucena (2016), pesquisou-se cinco localidades da carta em que os possessivos podem aparecer: (i) antes do cabeçalho, (ii) captação de benevolência, (iii) núcleo da carta, (iv) despedida. A hipótese era de que os possessivos seriam influenciados por partes mais fixas do protocolo,(ii) e (iv).

Tabela: % de frequência *teu*/*seu* no Grupo de fator Localização no documento.

	Fatores	**Teu**	**%**	**Seu**	**%**	**Total**
Localização no documento	Antes do cabeçalho	2	40,0	3	60,0	5
	Núcleo	71	21,3	262	78,7	333
	Despedida	9	18,0	41	82,0	50
	Benevolência	6	12,5	42	87,5	48

Assim, os índices percentuais desta pesquisa mostraram apenas 05 oco de possessivos foram encontradas na parte (i). A maior parte de possessivos ocorreu na parte (iii), 333 oco. As partes (ii) e (iv) tiveram, respectivamente, 48 oco e 50 oco. Em (iii) houve 262 oco (78,7%) de *seu* e

71 oco (21,3%) de *teu*. Nota-se uma alternância, mas com prevalência de *seu*. Nas partes (ii), exemplo "Meu caro Murilo: Recebí hoje **sua** segunda carta. (LR, Varginha, 11 de dezembro de 1947)", e (iv), exemplo "No mais, a velha solidariedade de sempre do **seu** velho Otto. (OLR, Rio de Janeiro, 19 de janeiro de 1949)", percebe-se preferência, quase fixa, do possessivo *seu*, tendo 82% e 87,5% de uso. Constatou-se certa sugestão de que a estrutura do documento pode influenciar na escolha dos possessivos, sendo a forma *seu* encontrada em predominância na parte exterior/protocolo e se alternando na parte interior, texto/núcleo.

3.2. Resultados estatisticamente relevantes

Lembrando que a variável dependente (*teu*/*seu*) tem valor de aplicação do possessivo *seu*, por ser a forma considerada inovadora, os resultados estão em conformidade com seu comportamento nos níveis *step-up&step-down* em relação aos contextos internos (*referente do possessivo, posição do possessivo em relação ao nome, localização do possessivo na carta*) e externos (*relação social entre os missivistas, período, subgênero da carta pessoal*).

Para passar-se à leitura dos resultados, alguns conceitos são relevantes: (i) *input* = equivale ao índice de produtividade do valor de aplicação para certa regra variável (>0,40 indica que a regra é produtiva, <0,40 sinaliza pouca produtividade), (ii) *p-value* (valor de confirmação da hipótese nula, tendo correlação ou não entre os grupos de fatores e a variável dependente, sendo valor menor que 0,5 = hipótese nula rejeitada), (iii) pesos relativos (PR - efeito do fator em relação à variável dependente, acima de 0.50 é condicionante)e (iv) *logodds* (possibilidade de aplicação da variável: valores positivos = favorecem aplicação da regra variável em questão; valores negativos = desfavorecem).

Nos resultados encontrados, após alcançados os níveis *step-upandstep-down* e com seu devido *match*, obteve-se um *input* de 1, ou seja, >0,40, sinalizando que o valor de aplicação *seu* é altamente produtivo. Esse valor está em sintonia com o índice geral de *seu* que foi de 80% de frequência, já *teu* teve 20%. Chega-se também aos grupos de fatores selecionados pelo Rbrul como condicionantes do valor de aplicação *seu*: Referente da carta (~0), Período (~0) e Subgênero (~0).

O *p-valor* das variáveis independentes (grupos) foi de ~0, ou seja, é menor que o valor de corte 0,5 para rejeitar a hipótese nula, indicando

que são altamente significativos e condicionantes para aplicação da regra *seu*. Passa-se à descrição desses grupos.

Tabela: Grupo de fator Referente da carta. Valor de aplicação *seu*.

Referente	**seu (o-co)**	**%**	**PR**	***logodds***
Sujeito/você	267	97	0.99	5.576
Sujeito/não explícito	64	85,9	0.99	5.648
Sujeito/tu e você	78	34,6	0.91	2.386
Sujeito/tu	27	29,6	0.01	-13.610

Mostraram-se correlatos os valores em termos percentuais, probabilísticos (PR) e de *logodds* para o fator *Sujeito/você*, sendo 97%, PR=0.99 (acima de 0.50 é condicionante) e *logodd*de 5.576 (se positivos são influenciadores).

Os valores dos fatores *Sujeito/não explícito*e *Sujeito/tue você* de porcentagem, 85,9% e 34,6%; probabilísticos (PR), 0.99 e 0.91; *logodds*, 5.648 e 2.386, quando conjugados, não se mostraram tão correlatos, mas são condicionantes do possessivo *seu*.

Tabela: Grupo de fator Subgênero da carta. Valor de aplicação *seu*.

Subgênero textual	**seu (o-co)**	**%**	**PR**	***logodds***
Pessoal	265	81,9	0.99	10.126
Familiar	171	77,2	0.01	-10.126

A conjugação dos valores em termos percentuais, probabilísticos (PR) e de *logodds* demonstram que as cartas de subgênero pessoal condicionam a produtividade de *seu*.

Tabela: Grupo de fator Período da carta. Valor de aplicação *seu*.

Período	**seu (oco)**	**%**	**PR**	***logodds***
1931 a 1998	304	94	0.99	13.526
1915 a 1930	22	22,7	0.02	-7.309
1868 a 1914	110	52,7	0.01	-6.216

A conjugação dos valores em termos percentuais, probabilísticos (PR) e de *logodds* demonstram que o período 1931 a 1998 impulsiona a produtividade de *seu*.

4. Conclusão

Este trabalhou investigou algumas variáveis linguísticas e extralinguísticas relevantes à dinâmica *teu*/*seu* em referência à 2SG em missivas históricas mineiras oitocentistas e novencentistas.

Ressalta-se que esta amostra de dados ainda é pouco equânime por estar em estágio inicial, embora o não equilíbrio na distribuição de dados em *corpora* históricos seja uma realidade e desafio ao linguista-pesquisador da área. Os dados desta pesquisa foram analisados em termos percentuais, para checar a influência dos contextos (variáveis independentes) em relação à variável dependente *teu*/*seu* e, em sequência, descreveram-se resultados probabilísticos para a regra variável, como valor de aplicação *seu* (inovador).

Os resultados encontrados mostraram que, entre os anos de 1868 a 1998, o possessivo *seu* foi mais encontrado em missivas mineiras, 80% de frequência de uso. E as variáveis linguísticas e sociais que se mostraram como condicionantes da forma possessiva inovadora são: Referente da carta, Período e Subgênero. Ambas tiveram p-valor de ~0, sinalizando alta influência na produtividade de *seu*.Esta pesquisa sobre a expressão pronominal variável de posse vinculada à 2SG, em estágio inicial, cumpre, assim, seu primeiro objetivo: identificar contextos propulsores de produção do possessivo *seu*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILLAR, R. C. Presencia de lo oral en lo escrito: la transcripción de las declaraciones en documentos indianos del siglo XVI. In: OESTERREICHER, W.; STOLL, E.; WESCH, A. (Ed.). *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades linguísticas: aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII*. Tubingen: Narr, 1998, p. 239-240.

AVELHEDA BANDEIRA, A. C. C.; SOUZA, S. C. G. *Passo a passo para uso do R-Brul*. 2019 (Curso de curta duração ministrado/Extensão).

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Trad. de Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, G. M. O. *O uso dos pronomes possessivos teu e seu em cartas pessoais de sertanejos baianos do século XX*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2018.

BERGS, A. The Uniformitarian Principle and the Risk of Anachronisms in Language and Social History. In: HERNÁNDEZ-CAMPOY, J.M.; CONDE-SILVESTRE, J.C. *The Handbook of Historical Sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. p. 80-98

BERLINCK, R. DE A.; BARBOSA, J. B.; MARINE, T. DE C. Reflexões teórico-metodológicas sobre fontes para o estudo histórico a língua. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n. 2, 17, p.169-195, maio, 2017. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/ 995.

CONDE SILVESTRE, J. C. *Sociolinguística Histórica*. Madrid: Gredos, 2007.

CASTRO, Ana. (2006). On possessives in portuguese. Tese (Doutoramento) – Universidade Nova de Lisboa/Université Paris 8. In: LUCENA, R. O. P. *Pronomes possessivos de segunda pessoa: a variação teu/seu em uma perspectiva histórica*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GUY, G.; ZILLES, *A. Sociolinguística quantitativa*: instrumental de análise. São Paulo: Parábola, 2007.

LOBO, T. C. F. Arquivos, acervos e a reconstrução histórica do português brasileiro. In: KLEBSON, O.; JULIANA, S.; HIRÃO, F. (Org.). *Do português arcaico ao português brasileiro*: outras histórias. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2009. v. 1. p. 305-27

LOPES, C. R. S.; RUMEU, M. C. B. A difusão do você pelas estruturas sociais carioca e mineira dos séculos XIX e XX. *LABORHISTÓRICO*, 2015, n. 1, v. 1, p.12-25. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/lh/article/view/4782/3490.

LOPES, C. R. S. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, S.F.; VIEIRA, S.R. (Orgs). *Ensino de gramática*: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 103-14

LUCENA, R. O. P. *Pronomes possessivos de segunda pessoa: a variação teu/seu em uma perspectiva histórica*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â.P.; MACHADO, A.R.l; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36

RUMEU, M. C. B. *Língua e sociedade*: a história do pronome 'Você' no português brasileiro. Rio de Janeiro: Ítaca (FAPERJ), 2013.

SOUTO MAIOR, Ana Christina. O gênero carta – variedade, uso e estrutura. *Ao Pé da Letra*, p. 1-13, 2001. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaletra/article/view/231485/25588.

SPINA, S. *Introdução à edótica*. São Paulo: Cultrix/Universidade de São Paulo, 1977.

TARALLO, F. L. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

WATTHIER, L. Revisitando uma história guardada no tempo: estudo do gênero discursivo carta de amor à luz de teorias bakhtinianas. *Intratextos*, v. 4, n. 1, p. 71-87, 2012. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/2028/3377.

"A ÁRVORE", DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS NA ESCOLA: UMA LEITURA DE FRUIÇÃO

Caroline Fernandes (UERJ)
caroline.unirio@hotmail.com

RESUMO

Este artigo ocupa-se em refletir, sobretudo, acerca da importância da leitura de fruição nas práticas de escolarização. Para a elaboração de uma reflexão coerente no que diz respeito à proposição de uma prática diferente das comumente adotadas no trabalho com a leitura, buscou-se conhecer o contexto histórico-social da inserção da literatura na escola, compreender a forma que a função de mediador, incorporada pelo professor, pode adquirir, a fim de colaborar com a ruptura de didáticas que não têm a fruição como objetivo. Além disso, discorrer sobre a relevância da literatura na vida dos indivíduos. Para tanto, adotou-se a obra "A árvore", com seu encantamento poético e inventividade metafórica, como base para a inspiração de um trabalho literário espontâneo e prazeroso. As práticas pedagógicas levantadas como possíveis ferramentas para a obtenção de prazer por meio de leituras foram aplicadas em uma escolha privada situada no Rio de Janeiro, trazendo consigo respostas preciosas aos questionamentos iniciais construídos como base para a pesquisa. Pretende-se, com as questões apresentadas, aproximar mais professores à leitura de fruição como didática e, posteriormente, aprofundar os conhecimentos adquiridos para possibilitar que as ideias impulsionem ainda mais força motriz às escolas.

Palavras-chave:
Leitura de fruição. Literatura escolarizada. Bartolomeu Campos de Queirós

RESUMEN

Este artículo se ocupa principalmente de reflexionar sobre la importancia de la lectura de fruición en las prácticas escolares. Con el fin de desarrollar una reflexión coherente sobre la proposición de una práctica diferente a las comúnmente adoptadas en el trabajo con la lectura, se buscó conocer el contexto histórico-social de la inserción de la literatura en la escuela, para comprenderla forma en que funciona el mediador, incorporado por el docente, puede adquirir, con el fin de colaborar con la ruptura de didácticas que no tienen como objetivo la fructificación. Además, discuta la relevancia de la literatura en la vida de las personas. Para ello se adoptó la obra "El árbol", con su encanto poético y su inventiva metafórica, como base para la inspiración de una obra literaria espontánea y placentera. Las prácticas pedagógicas planteadas como posibles herramientas para obtener placer a través de la lectura fueron aplicadas en una elección privada ubicada en Río de Janeiro, trayendo consigo respuestas preciosas a las preguntas iniciales construidas como base para la investigación. Se pretende, con las preguntas planteadas, acercar al profesorado a la lectura de fruición como didáctica y, posteriormente, profundizar en los conocimientos adquiridos para que las ideas impulsen aún más la fuerza motriz en las escuelas.

Palabras clave:
Literatura escolarizada. Lectura de fruición; Bartolomeu Campos de Queirós

1. *Introdução*

"É preciso ler, é preciso ler...
E se, em vez de exigir a leitura, o professor
decidisse de repente partilhar sua própria
felicidade de ler?"
(Daniel Pennac)

Durante o curso "Leitura: questões linguísticas, pedagógicas e sociais", ministrado pela Profª Drª Maria Teresa Gonçalves Pereira, através do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a cada encontro remoto, enquanto alunos, fomos convidados a refletir a respeito de uma nova dinâmica na forma de visualizar as diversas questões que envolvem a leitura na escola e, também, sobre os seus impasses. Os encontros inspiraram as reflexões que serão trazidas neste trabalho, com o objetivo de discorrer sobre práticas pedagógicas que possibilitem a leitura de fruição; a leitura movida sobretudo pelo prazer em ler.

A partir dos dois significantes distintos das palavras literatura e escola, na prática, existe a formação da expressão "literatura escolarizada", alcunhada por Magda Soares (1999, p. 17), na qual o trabalho com a leitura busca atingir tão somente fins didáticos e pedagógicos: eles têm como finalidade suprema a internalização das prestigiadas lições de moral. O trabalho com a leitura que supõe de maneira pré-estabelecida todo o processo[6] pelo qual os alunos devem passar, sem abrir fendas para o despretensioso, perde grande parte de sua espontaneidade e dinamização, que são, não coincidentemente, características fundamentais de uma vida real. Para atingir esses objetivos, a literatura que entra pelos portões da escola tem um repertório predominantemente repetitivo e, por isso, é delimitada no que diz respeito à capacidade de uma interpretação para além da superfície textual e à aquisição de diversidade expressiva.

No meio acadêmico, há um número crescente de pesquisas sobre a leitura literária na escola. Através dessas pesquisas, percebe-se, hodiernamente, a existência de um interesse em reconfigurar a forma como a leitura tem sido compartilhada como prática pedagógica. A literatura infantojuvenil atual avança para além da função exclusivamente pedagógica, utilitarista, moralista e meramente mercadológica. Nesse movimento,

[6] Quando se aponta "todo o processo", abarcamos, de fato, o processo inteiro. Abre-se, aqui, espaço para a ratificação de que o planejamento de processos pedagógicos deve, sim, ser elaborado, mas de forma maleável, uma vez que no ato de educar está intrínseco o sujeito que é, por sua natureza, móvel.

é possível visualizar o surgimento de livros que estimulam o contato com a riqueza que é a expressividade comunicativa e que podem ser trabalhados em sala também como leitura de fruição e não só como pretexto para o desenvolvimento de capacidades linguísticas. Dessa forma, é desenvolvido um trabalho epilinguístico, que possibilita àquele que está aprendendo uma língua, vivenciar, de fato, essa língua.

A leitura com princípio no gozo, o que se entende por leitura de fruição, não estabelece objetivos e métodos imutáveis, que subestimam a capacidade de elaboração reflexiva das crianças e dos jovens em contato com ela, por exemplo. Esse tipo de leitura também auxilia os professores a buscarem o que Geraldi (2001) chama de "uso não artificial da linguagem", obtido através de experiências significativas com a própria leitura. Postula-se, no presente trabalho, que a leitura de fruição é uma ferramenta para a vivência dos alunos com essas experiências linguísticas significativas que os permite, dentre outras oportunidades, "indagar a realidade para compreendê-la melhor", como define Delia Lerner (2002).

"A árvore", de Bartolomeu Campos de Queirós, é a obra que inspirou o desejo de elaborar reflexões sobre a leitura feita com o principal objetivo de sentir prazer. Portanto, buscamos vislumbrar uma prática pedagógica que tem por desejo aproximar os alunos da leitura espontânea, partindo do suposto que pode ser dessa forma que indivíduo encontra consigo mesmo e, consequentemente, encontra-se com aquilo que verdadeiramente gosta de fazer e com aquilo que quer ser para o mundo. Dessa forma, a leitura é capaz de estar incluída nas práticas habituais pelas quais temos carinho em fazê-la.

Vive-se um momento de alegria no que diz respeito à literatura infanto-juvenil brasileira e a qualidade com a qual ela tem sido desenvolvida no Brasil. Aos professores ou às pessoas interessadas em trabalhar com a leitura, nomes como o do próprio Bartolomeu Campos de Queirós, Ilan Brenman, Marilda Castanha, Ângela Lago, etc., são inspirações e literaturas que podem compor um acervo sensível, atual e potente em relação à elaboração de repertórios que auxiliam no desenvolvimento da capacidade comunicativa dos discentes.

Para tanto, as supracitadas ponderações pretendem ser apontadas como temas de reflexão. Para isso, ele será dividido em quatro seções, mais a introdução e as considerações finais. Na primeira parte, será levantado um breve estudo historiográfico acerca dos conceitos de literatura e escola, a fim de discorrer sobre o conceito de literatura escolarizada

e entender o contexto que envolve o trabalho com a literatura nos espaços escolares. Pretende-se, nesse momento, buscar a origem daquilo que é enfrentado como impasse para o trabalho literário.

No segundo momento, buscaremos refletir sobre a mediação do professor na busca do prazer por meio da leitura. Após entender o contexto histórico-social da escola e do trabalho com a leitura e a relevância da mediação do professor que nutre gozo pela leitura, na terceira parte, a discussão será voltada para a conceituação do que, de fato, é a literatura: a sua importância e o seu impacto na vida daqueles que entram em contato com ela. Pretende-se voltar a questões básicas e, assim, reelaborar novos sentidos a elas.

Por fim, pretende-se sintetizar o que pôde ser compreendido a partir do desenvolvimento das três partes que sucedem à final por meio de uma curta análise de elementos da obra que suscitaram o desejo pela escrita sobre um trabalho com a fruição na leitura. A última parte, por sua vez, será dividida em duas: em um momento, será desenvolvida uma reflexão sobre a fruição existente em "A árvore" e, em outro, uma breve constatação da metáfora como ferramenta de inventividade, que auxilia no trabalho que se aproxima da espontaneidade nas práticas de sala de aula.

2. Reflexões sobre a origem do pacto entre escola e literatura

As palavras literatura e escola são distintas em suas etimologias. A palavra literatura originou-se do latim, significa letra e assumiu, ao longo do tempo, outros significantes como escritos e cartas; já escola, tem origem grega e fazia menção ao tempo livre dedicado à reflexão e ao intelecto humano. Porém, ambas se encontram no percurso da história e transformam-se no que Soares (1999) categorizou como literatura escolarizada.

Para a autora, literalizar a escola consiste em uma apropriação da literatura para fins exclusivamente pedagógicos. A literatura, nesse caso, serve apenas como uma ferramenta didática que sirva às demandas institucionais. A própria expressão literatura infantil, aliás, pode ser trazida como um ponto de reflexão, porque, em sua concepção, ainda que inconscientemente, acredita-se que a literatura é, de fato, infantil, quando carrega embutidos em si temas educativos e formadores. Soares levanta a reflexão e, aqui, ratificamo-la, em tom de convite ao pensamento: "o que

caracteriza uma determinada literatura como infantil?" (SOARES, 1999, p. 17).

De acordo com o que nos ensina Marisa Lajolo ([s.d.] *apud* SOARES, 1999, p. 19), existe um pacto entre a literatura e a escola. A utilização da literatura como ferramenta para inserção da criança na sociedade tem uma contextualização histórico-social que deve ser olhada, porque justifica diversas dinâmicas nas quais estamos inseridos, mesmo sem perceber. Apenas após o século XVIII, a criança passa a existir na sociedade, posteriormente, ela era categorizada unicamente como um adulto de proporções menores, sem diferenciações no que diz respeito às funções sociais e à forma de existir. Quando a visão sobre a infância evolui, a criança, na sociedade industrial, passa a exigir a produção de artefatos como brinquedos e livros, devido à necessidade de industrialização de mais e mais produtos.

Nesse momento, novos entendimentos sobre a existência da criança surgem no meio social. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), a obrigatoriedade da inserção de um indivíduo na instituição escolar tem raízes nas demandas político-sociais da referida época, que categorizavam esse ambiente como um espaço capaz de "equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo" (LATOJO; ZILBERMAN, 2007, p. 16). Seguindo esse raciocínio, as autoras explicam que:

> Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LATOJO; ZILBERMAN, 2007, p. 17)

Dessa forma, a literatura infantil surge na dinâmica escolar como produto de uma sociedade recém-industrializada, que busca introduzir as crianças (assim como todos os outros indivíduos) às necessidades econômico-sociais vigentes. A conexão entre a literatura e a escola não é, por sua vez, um trato que nasce de um vislumbre sobre a qualidade do contato entre literatura e criança, mas sim, de um interesse mútuo entre produtores e distribuidores: aqui, Marisa Lajolo (2007, p. 19) incrementa a discussão sobre o pacto entre escola e literatura e afirma que essa relação, na realidade, se "traduz em um pacto entre produtores e distribuidores".

Essa é parte de uma espessa raiz histórica, cujas heranças perma-

necem vivas nos ambientes educacionais. Trabalhar a busca historiográfica sobre os fatos é relevante para o professor pós-moderno, porque, para que seja possível trabalhar com a tese da mudança, é necessário entender os caminhos traçados até então. Trabalhar com a leitura no Brasil, conhecendo as suas particularidades, é uma escolha, sendo assim, é um convite para a autorresponsabilidade nas práticas pedagógicas que forem acolhidas. Isso não quer dizer, porém, que o professor deve tomar para si todas as questões incoerentes que permeiam a educação, mas sim, adotar uma postura crítica e responsável nessa dinâmica.

Essa reflexão nasce de elucidações pessoais de textos lidos anteriormente e de um trabalho pedagógico diário, atento e interessado, mas, nenhum texto é inédito. Perceber que o trabalho com a leitura é uma escolha que carrega a necessidade de autorresponsabilidade foi uma percepção que nasceu após o contato com a autora Magda Soares. A professora coloca-nos frente a uma questão imutável: a escolarização (com todas as suas incoerências) é "um processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui" (p.21). Sendo assim, internalizar a realidade é um passo importante para a elaboração de novos paradigmas que sejam capazes de desafogar a escola de práticas de leitura que não sejam funcionais para os alunos.

3. A promoção do prazer na escola: a mediação do professor no despertar natural para a leitura

A leitura funcional é a leitura que faz sentido para quem lê, e isso também diz respeito às pessoas que, inclusive, já têm o hábito da leitura como um de seus caminhos para obtenção de prazer. Para o trabalho com pessoas, é necessário que se recordemos, repetidamente, que também todos os envolvidos nesse processo também são pessoas: por isso, por exemplo, durante a elaboração de um repertório literário que busque despertar o interesse dos alunos, é necessário que esse planejamento tenha como um dos pontos essenciais a promoção do prazer. Há prazer naquilo que se fornece aos alunos?

A criação de um repertório para um professor vai muito além de apenas escolher quais literaturas serão trabalhadas em sala de aula; o repertório sequer limita-se às coisas escritas. Da maneira que, neste trabalho, escolhe-se entender, o repertório de um professor diz respeito àquilo que ele determina como fonte de informação, mas também àquilo que ele mesmo consome, à forma como dedica-se à prática e à sua disponibilida-

de e tempo hábil para a autoatualização. Bell Hooks (1994) estuda sobre a relevância de um professor buscar ferramentas diversificadas quando diz que os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.

Assumir a autorresponsabilidade, portanto, tem a ver também com conhecer-se: saber do que gosta ou não de ler e de onde vem o próprio prazer. Aliás, como o professor seria capaz de fornecer prazer se nem mesmo sente isso? Felizmente, existem infinitas possibilidades de textos que podem interessar àqueles que estão em sala de aula. Dentre essas possibilidades, os professores podem "tentar garantir de ler frequentemente – ou ouvir histórias – que tenham um apelo intrínseco e que despertem a sua atenção naturalmente" (SMITH, 1999, p. 135).

O despertar natural para as histórias é um trabalho árduo, uma vez que, na escola, as atividades têm como proposta final a execução de um trabalho. Esse trabalho funciona como a certificação de que algo está realmente sendo feito: aquilo que se faz em sala precisa ser constantemente afirmado, comprovado. Dessa forma, cabe questionar: para onde vai a naturalidade? Executando mecanicamente as práticas pedagógicas, de que forma se constrói um pensamento autônomo? Em que momento é permitido o vislumbre à vida?

Cabe, aqui, mais uma reflexão em relação à didática que não cede tempo à espontaneidade. No dicionário Houaiss (2001), encontramos a espontaneidade significando aquilo que é natural, sincero e verdadeiro. Para pensar em um trabalho de escolarização genuíno, é necessário lembrar que a aprendizagem é um trabalho a longo prazo, logo, a percepção do sucesso em algo referente ao ensino quase nunca é imediata. Bell Hooks (2017, p. 60), aliás, enriquece, mais uma vez, a ponderação quando diz que "os alunos podem não compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou de um processo", dessa forma, é preciso deixar um pouco "de lado essa – necessidade de, grifo meu – afirmação-imediata" (*Ibididem*, p. 60).

As indagações sobre a didática que se escolhe em sala não pretendem excluir a necessidade de elaboração de trabalhos, de planejamentos e de outros distintivos presentes no ambiente escolar, como as próprias avaliações, pelo contrário: servem para fomentar ideias sobre um possível caminho para fazer brotar o interesse pela literatura. Apesar de não

ser uma função exclusiva ao professor, cabe, porém, a ele, a criação da ponte entre o indivíduo com o mundo leitor. Cabe a ele a função de mediador. Porém, essa ponte pode ser elaborada de diversas maneiras e não deve ser apenas função assumida pelo professor de língua. Michèle Petit (2010) corrobora com a ideia da mediação na prática de leitura quando diz:

> Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, ou um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. (PETIT, 2010, p. 48 *apud* LACERDA, 2020, p. 39)

A mediação consciente de um professor nas propostas didáticas de leitura é, portanto, imprescindível. Todos os professores, ainda que sem perceber, são mediadores. A forma como essa mediação tem sido feita pode ser analisada pela ótica que Chevallard (1997 *apud* Délia Lerner, 2007, p. 75) chama de transposição didática. Délia Lerner (2007) propôs-se a pensar sobre a forma como essa transposição é adotada na escola e diz que "as semelhanças com o uso social da leitura são realmente escassas". Há, por conseguinte, desvios nessa transposição que precisam ser examinados.

A referida transposição didática inadequada pode ser visualizada em tempos de sínteses de obras como solução – exclusiva e funcional – de problemas sociais com a leitura, ou seja, reduzem todo o problema a apenas uma solução. Como justificativa para essa disseminação de leituras sintéticas, encontra-se a ideia de que ler precisa ser apenas interessante e agradável aos jovens brasileiros, subestimando, portanto, a capacidade de descoberta sobre o que se gosta e de ampliação do próprio repertório enunciativo, reflexivo e de contemplação da vida.

Mais uma vez: não se propõem, aqui, medidas extremas e repentinas de mudanças. Não há de se excluir toda e qualquer obra sintética tampouco apenas adotar obras na íntegra, mas sim, buscar o equilíbrio do trabalho com ambas através de escolhas adequadas a cada objetivo que se traça. Todavia, deve-se pensar principalmente sobre o objetivo de cada prática adotada em sala. Deve-se pensar sobre o motivo da escolha pelo trabalho com a leitura, do gosto pela literatura e, também, sobre o significado de literatura na vida dos indivíduos.

4. *Afinal, qual é o mesmo o valor da literatura?*

Durante o levantamento de todas as questões até aqui, chega-se à necessidade básica de entendimento acerca da real importância de se fazer o que foi apontado como possibilidade; chega-se, por isso, à necessidade de entender o valor da literatura na vida de um ser humano. Perguntar-se sobre as questões básicas e muitas vezes já adotadas como compreendidas é um exercício valioso na vida de um professor. Retomar as certezas para solidificá-las ou até mesmo refazê-las, se preciso.

Nesse sentido, para além da tomada de didáticas conscientes e responsáveis, é elementar entender (e até elaborar) o sentido real sobre aquilo que se ensina. A literatura faz parte das primeiras experiências de escolarização da criança e, segundo Ana Arlinda de Oliveira (2010, p. 42), "tornam-se significativas por apresentarem duas dimensões primordiais: a da sensibilidade para o estético e a do conhecimento".

O tempo escolar é fragmentado e, por isso, muitas vezes, não consegue dar conta de simular a vida para além dos seus muros, disponibilizando uma falsa vivência do que é a vida lá fora. A literatura, porém, funciona como uma possível viagem para fora do ambiente e todos aqueles que estão envolvidos em uma prática de leitura, como ouvinte ou contador, podem permitir-se vivenciar essa experiência. O trabalho literário é capaz de fazer o que Ligia Cademartori (1986 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 43), certa vez, já pontuou e diz ser "um veículo do patrimônio cultural da humanidade e se caracteriza pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão daquilo que está estabelecido".

A literatura, ainda segundo Oliveira (2010, p. 46), é a mediadora de um "profundo encontro consigo mesmo", uma vez que, através dela, reencontramos episódios já vivenciados, somos capazes de reelaborar sentidos e possibilita também que se construam novas lógicas para diferentes temas, a partir do que se lê. Possibilita o que Sisto (2001) denomina como o acordar da imaginação. Sendo assim, quando se nega a tomada de responsabilidade que envolve o trabalho com a leitura, tudo o que foi mencionado anteriormente é negado à criança, ao jovem ou ao aluno, independentemente da faixa etária. Não há como negar o acesso ao autoconhecimento, à sensibilidade, ao uso real da língua e, inclusive, ao conhecimento de aspectos formais de um texto, imprescindíveis ao trabalho de escolarização. Dessa forma, elabora-se um trabalho epilinguístico.

O trabalho epilinguístico, por sua vez, conceitualmente, diz respeito ao trabalho que é feito com a língua que visa buscar o seu contexto

de uso; é um trabalho que entende a língua como um fenômeno social e não estático, que serve apenas para proposições analíticas. Geraldi (1993) corrobora para a discussão e diz que "o trabalho com o conhecimento conceitual sobre o gênero é visto como atividade epilinguística", porque, considerar a existência de gêneros textuais já é, portanto, entender a necessidade de dar vida ao ensino da língua.

A literatura é, sim, uma ferramenta instrucional. Mas só isso não cabe apenas na existência dessa função. Utilizá-la tão somente como um meio de atingir determinado objetivo pode trazer o risco de não a viver em sua totalidade. Buscamos, nas meditações aqui erigidas, ressaltar que aquilo que é instrucional pode ser desenvolvido espontaneamente pelo toque da fruição, porque o trabalho literário fornece essa possibilidade.

5. "A árvore": uma leitura de fruição

Com o presente artigo, pretende-se expor a importância de elaborar um trabalho docente sensível, espontâneo, desautomatizado e sobremaneira funcional. A rotina diária em uma escola, como dito, é fragmentada e o tempo escorre pelas mãos dos professores. Disponibilizar-se para pensar sobre esses pontos é valioso. Pensar sobre aquilo que se faz, diariamente, com a determinação de verificar o que tem funcionado e o que pode ser elaborado de outra forma pode ser uma maneira de conseguir usufruir melhor do tempo que existe. Por conseguinte, o que se propôs dissertar sobre a leitura de fruição passa pela necessidade de abordar os temas pregressos e pela vontade de resgatar e entender, de fato, o que seria a dinâmica do prazer pela leitura em sala de aula. O prazer está ligado à satisfação de uma vontade e, em grande parte das vezes, não há espaço para a vontade na instituição escolar.

Apesar de buscarmos didáticas que se aproximem da naturalidade, isso não quer dizer que elas excluam a necessidade da presença de um professor como a figura que medeia, por exemplo, leituras e direciona discussões. Pelo contrário, o professor é a pessoa, no grupo, que passou pela formação superior (e por tudo que isso envolve) e, por sua vez, administra uma leitura mais madura do texto. Entende-se como leitura madura aquela que sabe interagir ativamente com o texto, perceber as nuances e manifestações possíveis presentes nele e ir direto à "fonte de informações que precisam ser compreendidas" (TERZI, 1995 *apud* BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 70). Por isso, é indispensável pensar em apresentar uma literatura que o próprio docente já tenha lido e que também nutra

minimamente um interesse por ela.

O prazer, porém, é objeto pessoal: pode ser que o professor consiga direcionar o aluno para senti-lo ou não. Não é possível encaminhar diretamente os alunos para aquilo que se deseja. Mas, é possível traçar caminhos que despertem o interesse por práticas leitoras, porque o interesse é o primeiro passo para o encontro com o prazer. Dentre essas práticas, considera-se útil haver uma seleção de diferentes tipos de gêneros que, devem, inclusive, ser trazidos pelos próprios alunos; dar espaço às rodas de leitura, com as obras escolhidas não só pelo professor, mas também pelas outras pessoas do ambiente; propor dramatizações de literaturas trabalhadas, a fim de unir os aspectos mental e corporal, tão divididos na sociedade ocidental; selecionar textos com qualidade literária; abrir espaço à leitura espontânea: cada um escolhe aquilo que lê – nesse momento, é interessante que o professor também disponha-se à leitura e não aproveite o tempo para corrigir exercícios, atualizar diários, mexer no celular etc.[7]

As poucas referidas práticas pedagógicas elencadas buscam, portanto, o prazer como uma ferramenta que auxilia no processo de ensino–aprendizagem. A leitura de fruição, por sua vez, diz respeito à leitura que é feita prazerosamente. Pode-se considerar esse tipo de leitura como uma prática instrucional, ainda que não siga o modelo do pragmatismo comum que busca atingir funcionalidades a todo momento. Não estabelecer a literatura sempre como um dever desconstrói a ideia de que ler é cumprir obrigações, nesse sentido, lembra Fernando Pessoa:

> Ai que prazer
> Não cumprir um dever,
> Ter um livro para ler
> E não o fazer!
> Ler é maçada.
> Estudar é nada
> O sol doira
> Sem literatura

Além de tudo o que foi compreendido através do curso ministrado pela profª drª Maria Teresa Gonçalves Pereira, que também serviu de inspiração para o que se reflete através deste trabalho, o livro “A árvore” também foi apresentado durante um desses encontros. Essa obra é escrita

[7] Ao citar essas práticas, pretende-se apenas construir uma demonstração do que entendemos como didáticas que beiram à naturalidade. Acreditamos, porém, que cada professor é capaz de encontrar a sua de acordo com a demanda da turma que tiver em mãos: é uma seleção pessoal e sensível a cada um.

por Bartolomeu de Campos Queirós e é singular desde a primeira à última página, sem excluir as ilustrações pensadas por Mário Cafiero.

Não à toa, existe um relevante número de pesquisas acadêmicas acerca do trabalho de Campos Queirós. O seu trabalho é interessante (não só) para a sala de aula, porque "(...) suas narrativas – de aparente simplicidade – revelam o profundo carinho pelo idioma nacional, principal interlocução de veículo de interlocução autor e leitor" (OLIVEIRA, 2003, p. 14 *apud* FRANCISCO, 2013, p. 20). Somente após a leitura da obra, o desejo de escrever sobre fruição surgiu. As narrativas simples e, simultaneamente, profundas, espelharam, de fato, aquilo que a vida parece ser; é uma meditação sobre a vida.

A elaboração desse artigo surgiu simultaneamente à percepção de que a referida obra deveria ser apresentada como fruição. Desfazer a automatização que existe em selecionar a obra para ser trabalhada em sala de aula antes mesmo de entender o porquê dessa escolha é uma prática que pode ser testada. Após essa descoberta, enfim, o livro foi levado a uma escola particular na cidade do Rio de Janeiro. Há aqui, portanto, naturalmente o trabalho elencado como possibilidade anteriormente: o professor abre-se à possibilidade de obter leituras por prazer, encanta-se e, por fim, repassa adiante. Isso é um movimento natural; uma didática guiada pelo prazer inicialmente sentido pelo próprio docente.

Lélia Parreira Duarte (2012) corrobora com as ideias elencadas até aqui sobre a proposição de literatura em sala de aula com fins formativos. Duarte (*Op. cit.*) coloca como equivocado o uso da obra do autor com fins meramente didáticos, porque a obra deve ser

> [...] oportunidade para expressão das perplexidades (da criança) diante das contradições do mundo, com suas verdades/mentiras sempre múltiplas e mutantes. Pois o que o autor deseja é abrir para o leitor, com a chave da dúvida, do estranho e da contradição, do anseio insatisfeito e do lúdico e da criatividade, um espaço de libertação e encantamento, em que a vida do texto pode vencer a morte. Ao tecer suas tramas com o real, o fictício e o imaginário, Bartolomeu deixa fendas entre as palavras, através das quais o leitor fica autorizado a ler o silêncio e a trazer para o texto as suas próprias experiências e esperanças. (DUARTE, 2012, p. 139)

Na literatura, não existem técnicas específicas para o funcionamento da prática de leitura de fruição, mas acreditamos que pode ser pensada através do que propôs Paulo Freire quando mencionou que é necessário refletir sobre a prática com a perspectiva de emergir aí a teoria necessária: sendo assim, tudo aquilo que inspira pode servir de ferramenta analítica àqueles que estão atentos e abertos aos propósitos escolhidos.

A leitura de fruição funciona como ponte para o encontro do aluno com o encantamento provocado pela existência e isso é possibilitar que eles tenham acesso à função poética da vida.

Apesar do título da obra escolhida para análise ser "A árvore", o livro fala, principalmente, sobre a vida, sobre a força que as naturezas, naturais e humanas, têm. A constituição das metáforas – desde o título – marca a escritura. Isso indica que, para repassar determinado conhecimento sobre algo, não é necessário escolher apenas a via das histórias que trazem lições de morais prontas para degustação. No livro, por exemplo, o autor define o sentimento saudade de maneira incomum, através de um elemento da natureza:

> Meu coração assusta quando penso em borboleta com saudade. Se as borboletas não me chegam também fico em estado de saudade. A saudade só é saudade de coisas boas. Não sinto saudade do dia em que encontrei uma asa de borboleta sem corpo (p. 10).

Será que todos os alunos pensarão a borboleta da mesma forma que pensavam antes de esbarrar com esse trecho? Será que eles já haviam pensado nas formas que a saudade assume como sentimento? Será que o próprio professor não alarga a ótica da sensibilidade com esse recorte? A dimensão do encontro consigo mesmo e com as circunstâncias da vida fornecida pela literatura é um processo que não pode deixar de ser vivenciado nos espaços escolares, independentemente da faixa etária do grupo com quem se trabalha. Aliás, como categorizou Antônio Candido (1988), a literatura tem caráter humanizador e essa é, não coincidentemente, a maior função da escola.

6. A metáfora e a capacidade para um mundo inventivo, aquele que frui

Dentre os aspectos que são responsáveis pela escolha da referida obra como *corpus* de análise, a metáfora também foi um dos grandes pontos chave. O livro é, inclusive, um grande exemplo de material para o desenvolvimento do uso da metáfora. Para saber utilizar a linguagem de forma tão natural e, ao mesmo tempo profunda, é necessário que o autor tenha determinada afinidade com a vida, para, assim, ser capaz de reelaborá-la a fim de construir relações tão rebuscadas e sensíveis na confecção de semelhanças entre o dito e o que se deseja dizer. Em "A árvore", essa dinâmica acontece em muitas partes.

A execução de metáforas acontece, na maioria das vezes, para os

seres humanos, de forma espontânea, e talvez ela exista porque a linguagem literal não seja capaz de compreender e medir tudo aquilo que se deseja expressar. Aristóteles define-a como um enigma velado; por isso, o uso da literatura e da metáfora é potente no que diz respeito ao aprofundamento no que Maria Lilia Simões de Oliveira (2001, p. 80) chama de "jogos semânticos" aos quais somos expostos diariamente. Oliveira diz-nos que

> Ao elaborar metáforas – suporte de imagens, sem as quais não apreendemos o mundo – o escritor forma propósitos emotivos, estilísticos; cria em seu discurso o espaço para o mundo do sensível – mundo dos "sonhos" - engendrado na característica estética embutida neste discurso. (OLIVEIRA, 2001, p. 81)

Trabalhar com metáforas é trabalhar com o uso rebuscado da palavra, é não subestimar a capacidade interpretativa e sensitiva do aluno para quem estamos apresentando esse tipo de obra. Há incontáveis criações metafóricas com o intuito de expressar emoções e sensações na supracitada obra. Utilizar o autor em sala é dar vazão à inventividade, que é a base do lúdico no campo da infância. Logo no início do livro, fica-se extasiado pela ilustração, que conversa funcionalmente com a intenção discursiva. Com desenhos minimalistas e coloridos, Mario Cafiero faz um convite para a vontade de folheá-lo antes mesmo da leitura. No início da escrita, encontra-se:

> Eu tenho uma árvore. Minha árvore é verde e suporta um mar de folhas. Minha árvore tem uma copa redonda e crespa copiando o mundo. A brisa sopra nas folhas e faz ondas na superfície. O barulho das folhas parece água correndo entre cascalho. Para escutar, é necessário afinar as conchas dos ouvidos. Só as conchas gravam o barulho do mar. A sombra de minha árvore se estica pela sala da minha casa. A sala fica na penumbra. Na penumbra eu penso com mais preguiça (QUEIRÓS, 2018, p. 6)

A metáfora pode ser entendida como um sentido novo criado a algo já conhecido e, para isso, existem diversos recursos. A primeira frase da obra é carregada por diversas impressões interpretativas, aliás, será que em algum momento alguma criança pensou que seria possível ter uma parte da natureza para si? Ou será realmente possível tê-la para si? O que ele quer dizer quando menciona ter algo que, na realidade, sequer pensou que pertencia a alguém? Na composição de quatro palavras, o minimalismo abre brechas possíveis para muitos devaneios interpretativos, é, portanto, o "acordar para a imaginação" (SISTO, 2001).

Há, também, a presença de verbos que extrapolam o seu sentido quando construídos de forma metafórica. Abaixo segue um trecho do li-

vro, que serve apenas como exemplo do poder da linguagem na construção expressiva. Não pretendemos, porém, alongar esse tipo de análise para o presente estudo:

(1) Minha árvore tem uma copa redonda e crespa copiando o mundo;

O verbo destacado dá vida ao sujeito que, por sua vez, é entendido como um ser inanimado, não no sentido de não terem vida – eles têm – mas incapazes de produzir sentidos como o de copiar, porque esse verbo traz consigo significados de movimentos humanos. O ato de dar vida é por si um dos fatores que existem na composição do lúdico, que tem ligação direta com as crianças e a sua capacidade de inventividade. E, como a inventividade não é característica exclusiva às crianças, pode mexer com qualquer tipo de pessoa, não se restringindo, então, à literatura classificada como infantil. Por conseguinte, é o tipo de construção literária que interessa aos objetivos deste artigo.

Aqui, interessa a leitura de fruição; a leitura que tem como base o prazer. A fruição permite que, ao tocar obras como as de Campos Queirós, seja possível alcançar a degustação necessária: da dimensão estética, do alcance à sensibilidade e da semântica, sem a necessidade de exclusão das demandas gramaticais e lexicais necessárias no processo de escolarização. Fruir é marcar encontro com a vida; é permitir-se viver as experiências, dentro e fora da escola, dentro e fora de si.

7. Considerações finais

Verificamos, nesse trabalho, a relevância que a leitura de fruição pode ter na vida daquele que cruza o caminho de um professor que também sente gozo pelo ato de ler. O processo mencionado acontece de forma natural: é imprescindível que o professor sinta essa necessidade de dar a sua espontaneidade nas didáticas adotadas em sala, é imprescindível que o professor se questione – talvez diariamente – sobre o valor da literatura para os seres humanos. Questione-se sobre o seu objetivo dentro daquela função.

Durante toda a construção reflexiva necessária para elaborar o que foi trazido houve uma constatação prática daquilo que se afirmava com tanta veemência durante a escrita do artigo. Como professora e real admiradora de livros, propus-me a praticar o que buscava atingir como ideal através das palavras em uma turma de 4º ano de Ensino Fundamental, em

uma escola privada no Rio de Janeiro. Sem solicitação de trabalhos comprobatórios ou análises interpretativas, após uma leitura despretensiosa em roda, o livro "A árvore" foi enviado para a casa de cada um dos alunos para que ele fosse lido, junto de seus parceiros de família. Dentre os resultados, o questionamento de pais e mães sobre a forma como essa leitura seria cobrada posteriormente demonstrou que as pessoas não estão realmente preparadas para lidar com a leitura de fruição. Não foram ensinadas a degustar obras literárias apenas por degustar. Mas, simultaneamente, também demonstraram encantamento com a narrativa poética elaborada por Campos de Queirós e pela proposição de um tempo dedicado à leitura na rotina familiar.

Todas as propostas pedagógicas que foram apresentadas como possíveis formas de desenvolvimento de um trabalho de fruição foram, então, aplicadas nessa turma. Em diversos momentos, apenas movimentamo-nos para outro ambiente da escola, a fim de termos um novo cenário para meditarmos durante as leituras. Os livros da estante, inclusive, precisaram ser renovados, porque os alunos já haviam rodado por todos eles. Hoje, é comum chegar à sala de aula e encontrar todos com suas obras em mão, sem que seja necessário solicitar quaisquer atividades. Tornou-se comum em nosso ambiente a ocupação da lacuna por um livro (que eles escolhem e solicitam) entre uma atividade e outra.

Dentre todas as positivas e emocionantes mudanças que puderam ser percebidas, houve maior relevância na evolução no que diz respeito ao trato professor-aluno. Quando todos percebemos que compartilhamos uma mesma forma de obtenção de prazer, a forma de expressão entre os pares também se qualificou: somos igualmente seres humanos; igualmente buscamos fontes de prazer. Esse rompimento quase que hierárquico pôde ser alcançado através de um trabalho de fruição.

Pode-se afirmar, portanto, que a leitura de fruição é uma ferramenta de fato funcional para o trabalho com a leitura em sala de aula. Não é necessário, portanto, desfazer a instituição escolar. É preciso repensar a didática adotada para todo e qualquer tipo de trabalho em sala. Pouco a pouco, com a consciência de quem realmente entende que o trabalho de escolarização não pode ser pensado de maneira imediatista.

Bartolomeu Campos de Queirós é, dessa forma, uma leitura valiosa para aquele que busca o contato com uma experiência poética. Obras como a que norteou este artigo alcançam a dimensão estética que está presente em cada indivíduo. Talvez o encontro com a poesia esteja ape-

nas adormecido ou escondido, mas existe. Fruir é característica inerente à existência humana e, para adotar esse trabalho de forma pedagógica, como ensina Jung, é necessário que, o professor, "ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana".

Espera-se que todo o trabalho propositivo erigido alcance outros professores que sintam o quanto é potente o contato com a literatura em sala de aula. As questões trazidas serão apresentadas na XVI Jornada Nacional de Linguística e Filologia de Língua Portuguesa, 2021, a fim de contribuir ativamente para o encontro de outros indivíduos com o mundo prazeroso que é fornecido pela leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. *A leitura de textos literários na sala de aula*: é conversando que a gente se entende. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino 20 (2010).

CÂNDIDO, A. *O direito à literatura*. In: ____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

DE OLIVEIRA, Ana Arlinda. *O professor como mediador das leituras literárias*. 2010. p. 41 (Coleção Explorando o Ensino)

DE OLIVEIRA, Maria Lilia Simões. A metáfora como leitura na obra de Bartolomeu Campos Queiros. *Soletras*, n. 1, p. 80-88, 2001.

DUARTE, Lélia Parreira. Silêncio e comunicação: a literatura de Bartolomeu Campos de Queirós. *Verbum Analecta Neolatina*, v. 13, n. 1, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: ____. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001. p. 88-103

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: A educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

LACERDA, Felipe. *Literatura infantojuvenil*: metalinguagem, intergene-

ricidade e formação do leitor proficiente. Tese. (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2020.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *A árvore. Ilustração de Mário Cafiero. 4. ed*., São Paulo: Global, 2018.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda *et al*. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.

A CIÊNCIA LINGUÍSTICA: UM PERCURSO HISTÓRICO DE INTERDISCIPLINARIDADE

Gelbis Martins Agostinho (UENF)
gelbismartins@gmail.com
Luciana de Oliveira Silva (UENF)
lucianacederj2@gmail.com
Aline Peixoto Vilaça Dias (UENF)
alinepeixoto12@hotmail.com
André Fernando Uébe Mansur (IFF)
andreuebe@iff.edu.br
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

A Linguística, por definição geral, refere-se a disciplina direcionada ao estudo científico da linguagem. Por muito tempo a linguística não era reconhecida como uma ciência. Apenas a partir do século XX com trabalhos do estudioso suíço Ferdinand de Saussure que a linguística passou a evidenciar-se como uma nova organização e como uma área de conhecimento com todas as suas particularidades, ou seja, passou a ser reconhecida como ciência dentre as demais áreas do saber. A Linguística, como disciplina, trabalha com assuntos específicos da sua ciência separadamente de outras áreas do saber. A partir disso, esse estudo faz um apanhado histórico da Linguística buscando interações com outras áreas do saber, com o objetivo de elencar de que forma essa ciência possui consonâncias com outros domínios do conhecimento científico. A metodologia aplicada foi a pesquisa qualitativa, sendo o instrumento de levantamento de dados a pesquisa bibliográfica. Resultados do estudo mostraram os avanços da Linguística enquanto ciências ocorreu sem muita agitação, mas de forma gradual. Verificou-se que depois dos estudos propostos por Saussure, outras correntes inspiradas em seus achados foram sendo aplicadas, mostrando a linguística dialogando com outras ciências. Conclui-se que a Linguística como ciência contribui para com as outras áreas do saber através da interdisciplinaridade impulsionada por de ter sido inicialmente subordinada a outras ciências.

Palavras-chave:
Interdisciplinaridade. Linguagem. Linguística.

ABSTRACT

Linguistics, by general definition, refers to the discipline aimed at the scientific study of language. For a long time, linguistics was not recognized as a science. Only from the 20th century onwards, with works by Swiss scholar Ferdinand de Saussure, linguistics began to emerge as a new organization and as an area of knowledge with all its

particularities, that is, it came to be recognized as a science among the others. areas of knowledge. Linguistics, as a discipline, collaborates with specific subjects of its science separately from other areas of knowledge. Based on this, this study makes a historical overview of linguistics, seeking interactions with other areas of knowledge, with the aim of listing how this science has consonance with other domains of scientific knowledge. The applied methodology was the qualitative research, being the data collection instrument the bibliographical research. Study results showed the advances of linguistics as sciences occurred without much flurry but gradually. It was found that after the studies proposed by Saussure, other trends inspired by his findings were applied, showing linguistics in dialogue with other sciences. It is concluded that linguistics as a science contributes to other areas of knowledge through interdisciplinarity driven by having been initially subordinated to other sciences.

Keywords:
Interdisciplinarity. Language. Linguistics.

1. Introdução

É por intermédio da linguagem que o homem faz sua comunicação na sociedade, para isso essa linguagem vai se adequando de acordo com a época. A linguagem é primordial para o ser humano e acrescenta que sem linguagem a sociedade estaria sem comunicação.

Como problemas ligados à linguística destaca-se que inicialmente ela era uma ciência subordinada a outras ciências como filosofia, lógica, retórica e história. Somente a partir do século XX com contribuições do Ferdinand de Saussure é que a linguística passou a ter caráter científico. Justamente por está subalterna a outras ciências ela foi caracterizava-se por ser interdisciplinar, ou seja, dialogar com mais de uma área (Cf. MARTELOTTA *et al*. 2011). Muito se fala na prática interdisciplinar que diz respeito às áreas de conhecimentos estarem relacionadas com a outra, onde há troca de conhecimentos (Cf. MARTINS *et al*. 2017).

O trabalho justifica-se pela necessidade de mostrar que a Linguística sempre teve um caráter interdisciplinar, ou seja, sempre estava dialogando com outras áreas, mas que não tinha o seu devido espaço como uma ciência e que foi a partir dos trabalhos de Saussure que ela ganhou seu caráter de ciências. A partir daí foi expandindo não ficando limitada apenas ao campo das letras. Sendo assim definiu-se como objetivo para o presente estudo discorrer sobre o percurso histórico da linguística enquanto uma ciência interdisciplinar.

A Linguística é a disciplina que estuda a linguagem, essa integrante tão importante para a vida em sociedade. O presente estudo teve como finalidade discorrer sobre o percurso histórico da Linguística en-

quanto uma ciência interdisciplinar. Para isso a metodologia aqui aplicada foi uma pesquisa bibliográfica qualitativa. Sendo assim, o trabalho organiza-se em partes. Para a realização do estudo adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, realizaram-se estudos publicados em periódicos e bases de dados mais comuns, como *Google* Acadêmicos e Scielo.

O artigo está organizado em seções. Primeira seção denominada "Língua, linguagem e fala: alguns apontamentos conceituais" onde foram descritos a diferença conceitual de linguagem, língua e fala, de forma que o leitor verifique que são conceitos distintos e que se entrelaçam no campo da linguística. Na segunda seção tem "Um panorama geral sobre a interdisciplinaridade". A finalidade aqui foi mostrar o que vem a ser a interdisciplinaridade que se tanto fala associada a linguística. Apontar os conceitos, quando surgiu e seu avanço pelo mundo. Ademais ressalta-se que o caráter interdisciplinar da linguística se deve ao fato dela inicialmente ter sido subordinada a outras ciências.

A terceira seção foi dedicada a relatar sobre "A formação da ciência linguística", apontando o avanço histórico desde sua subordinação a outras ciências até o momento em que se tornou uma ciência propriamente dita. Por fim, foram apresentadas as considerações finais sobre o estudo realizado e as referências consultadas.

2. Língua, linguagem e fala: alguns apontamentos conceituais

Popularmente os termos linguagem, língua e fala são usados como sinônimos, para caracterizar uma mesma realidade. Mas na perspectiva da linguística os três conceitos apresentam aspectos distintos, ou seja, são diferentes e cada um possui sua especificidade (Cf. PETTER, 2002). O homem possui características predatórias e historicamente buscou obter o domínio do local onde vive, dispondo de capacidade cognitiva que possibilita a alcançar o conhecimento que viabilize formas de defender-se e a conquistar novos territórios. O instrumento vital para seus feitos e conquistas foi a linguagem que através da fala introduziu a língua em suas terras, pois sem ela a distinção de sua espécie e as outras do reino animal, seria modesta. Nesse contexto, é fato que a linguagem é a ferramenta de maior ambição do homem, pois o fascínio por esse instrumento está igualmente atrelado ao poder de nomear qualquer elemento, imagem e pensamento, permitindo trocar experiências sobre fatos ocorridos e idealizar fatos futuros (Cf. ORLANDI, 2017; PETTER, 2007). Em termos de

origem, na concepção de Rosenstock (2002):

> Para mim a "origem" da linguagem é questão tão legítima quanto qualquer outra questão de "origem". Isso quer dizer que ela possui aquela limitação que é central a qualquer dessas questões: é preciso saber o que queremos dizer por "origem" o que queremos dizer por "origem" da linguagem. (ROSENSTOCK, 2002, p. 37)

O termo linguagem pode apresentar mais de um sentido, sendo que o mais comum é referente ao processo de comunicação (Cf. ORLANDI, 2017). Outra forma de linguagem é por sinais, conforme explica Minuzzi (2016).

> [...] por sinais, sejam eles gestuais, fisionômicos ou construídos. São exemplos as fogueiras significantes, o telégrafo de Morse, os atuais semáforos para governar o trânsito nas cidades maiores, a dupla comunicação dos surdos-mudos, através de gestos que significam letras ou dos gestos simbólicos por eles criados e que permitem uma conversa quase tão rápida quanto a nossa. (MINUZZI, 2016, p. 2)

A linguagem também pode ser classificada em verbal quando são usadas palavras para promover a comunicação. E linguagem não-verbal quando se usa cores, gestos, símbolos, figuras (Cf. PETTER, 2002). É por intermédio da linguagem que os sentimentos, emoções e pensamentos são expressos, sua função é ser instrumento de comunicação entre os seres humanos (Cf. MINUZZI, 2016). A linguagem é adaptada de acordo com o momento, com os contextos, de acordo com o receptor, nesse contexto que entra a linguagem formal e a informal que conforme explica Rosenstock (2002):

> É fácil distinguir entre os ruídos dos animais, a linguagem formal e a linguagem informal. [...]. A informalidade é uma rebelião contra a formalidade. Nunca pode o "informal" ser chamado de "pré-formal"; isto confundiria tudo. (ROSENSTOCK, 2002, p. 39)

Para cada momento existe uma forma adequada de linguagem, para comunicar-se com crianças, amigos, familiares etc., o discurso será modificado para de acordo com cada receptor (Cf. MINUZZI, 2016). A linguagem nas palavras de Moura e Cambrussi (2018, p. 20) "é um assunto substancial e instigante para as comunidades humanas, como a religião, e as pessoas costumam ter muitas ideias sobre o seu uso e seu valor". Petter (2007) explica que Saussure considerava a linguagem como heteróclita e multifacetada, porque abrange diversos domínios: físico, mental e fisiológico. Silva e Sousa (2017) relatam um pouco sobre linguagem e explicam que:

> A linguagem não é objetiva. Deve-se considerar a posição do sujeito em

> relação ao tempo e ao espaço. Ela não visa à tradução objetiva das coisas, mas também não é produto de um subjetivismo fundamentado na consciência de um sujeito deslocado do tempo e do espaço. Em todo discurso está presente o sujeito que o produz, mas não é um sujeito que fala por si mesmo, ele fala a partir de uma determinada posição social, o seu discurso ultrapassa a sua individualidade para se tornar voz de uma coletividade, ou melhor, de um grupo social. (SILVA; SOUSA, (2017)

Sobre uma perspectiva do estudioso Foucault a linguagem está diretamente relacionada com o espaço. Ela não estaria, na sua concepção, relacionada ao interior do homem, mas sim influenciada por ele e pelo meio que o cerca "desde o fundo dos tempos, a linguagem se entrecruza com o espaço" (FOUCAULT, 2000, p. 11). A linguagem é considerada um fenômeno humano, sendo assim está estritamente ligada às relações sociais. Ademais, "a forma de linguagem é determinada pelo emissor que por sua vez transmite ao receptor sua mensagem". Já a língua difere-se da linguagem, pois sua origem foi a partir da linguagem, sendo considerada um tipo de linguagem expressa por palavras e usada por determinados grupos que constituem uma comunidade (Cf. MINUZZI, 2016).

Silva e Sousa (2017) explicam que a língua não acontece sem as relações sociais, sem a existência da sociedade. "A relação entre língua e sociedade não é uma relação em que uma determina a outra, mas de interação entre elas, em que uma se refrata na outra, num sistema de influências". Cada grupo apresenta sua língua, sua forma de comunicação, seja português, inglês ou outras línguas. É por intermédio da línguae seus distintos signos linguísticos que cada comunidade realiza sua comunicação (Cf. MINUZZI, 2016). A língua é caracterizada por Suassure (1970) da seguinte forma:

> A língua é um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. ela é apenas o principal desses sistemas. (SUASSURE, 1970, p. 24)

A língua é estudada observando em seu espaço de uso, as manifestações linguísticas de cada contexto, as particularidades de cada falante, deixando de ser analisado apenas como signo pertencente ao significado e significante, ou mesmo um conjunto de regras da gramática (Cf. SOLTES; RAUPP, 2014). Além, conforme completa Antunes (2009):

> A língua é, assim, um grande ponto de encontro de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar e ao nosso grupo. (ANTUNES, 2009, p. 3)

Já a fala está relacionada à utilização da língua, possui um caráter privado, pertence a apenas ao ser que faz o seu uso. É uma característica singular humana (Cf. PETTER, 2002). Falar é concretizar a língua, é a particularidade de cada falante. Conforme explica Terra (1997, p. 16) "a utilização que cada indivíduo faz da língua, a fala, por outro lado, possui caráter privado, ou seja, pertence exclusivamente a cada indivíduo que a utiliza. É o aspecto individual da linguagem humana". A fala envolve quatro elementos interligados, são eles: emissor, o tema, a mensagem e o código. É a partir da fala que se pode identificar um grupo social. Salienta-se para em Saussure (1969) a linguagem (la langue) e a fala (la parole). A língua definida como parte determinada e essencial da linguagem.

Na relação entre língua, fala, linguagem e linguística destaca-se alguns apontamentos. Sobre a fala "a face empírica, matéria da Linguística, tem, diversamente, a natureza do concreto sensível, apreensível pela sensação". A língua é o objeto de estudo da linguística (Cf. LIER-DEVITTO, 2016). Conforme explicou Saussure (1969, p. 27) "o estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma essencial, que tem por objeto a língua" e "o conjunto global da linguagem é incognoscível". Silva (2013) completa que na concepção de Saussure a fala se faz necessário que tenha língua,e é por meio da fala que a língua evolui, ou seja existe uma interdependência entre língua, linguagem e fala.

3. Um panorama geral sobre a interdisciplinaridade

Martins *et al*. (2017) destacam a interdisciplinaridade em raízes da ciência moderna, no século XX. No entanto, desde o século XV a ciência sofreu modificações na sua estrutura o que culminou em novos conhecimentos, novas práticas e novas técnicas. Os autores seguem relatando que a ciência moderna é aquela onde existia articulação entre o observar e a experimentação. Para Melo (2015) conceituar a interdisciplinaridade não é uma tarefa simples. Antes do entendimento e da definição da interdisciplinaridade, os campos das ciências eram trabalhados de forma isolada. A autora segue afirmando:

> O entendimento fragmentado da realidade, resultado da valorização dos pressupostos cientificistas que contribuem para o obscurantismo e reducionismo na análise dos fenômenos históricos e científicos, são incorporados velozmente pelas práticas sociais. (MELO, 2015, p. 9)

Compreender um a fato, um acontecimento como um todo, do ponto de vista interdisciplinar proporciona ao indivíduo "desmitificar o

cotidiano, por meio de um exercício dialético de desapropriação e reapropriação constante de significados associados ao cotidiano" (MELO, 2015, p. 7). Martins *et al*. (2017) apontam que a interdisciplinaridade possibilita superar a fragmentação de conhecimento.

Conforme relatado por Fazenda (1979) em 1960, na Europa surgiu o movimento interdisciplinar. Nessa época movimentos estudantis traziam à tona a discussão de um novo estatuto na escola e na universidade. Segundo Vilela (2019) foi a partir desses encontros, onde participaram especialistas relatando que a interdisciplinaridade passou a ser conhecida internacionalmente. O autor completa que:

> Em 1970, é realizado um Seminário sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade nas Universidades. Dentre os especialistas presentes, destacamos novamente Jean Piaget, que em sua fala tratou da necessidade de se buscar um arranjo comum para as disciplinas, como forma de evitar a visão compartimentada da realidade. (VILELA, 2019, p. 7)

Segundo Lima e Azevedo (2013) esse assunto chegou ao Brasil por volta dos anos 60, onde iniciava-se uma discussão em torno da necessidade da construção de uma nova ciência, já que interferia na própria organização da escola e de seu currículo. As décadas de 1960 e 1970 foram um período de revisão conceitual básica.

A chegada do conceito de interdisciplinaridade no Brasil se deu pela obra de Georges Gusdorf, que originou dois enfoques: o epistemológico sob a perspectiva do estudioso Hilton Japiassú e o enfoque pedagógico apresentada pela Ivani Fazenda (Cf. LIMA; AZEVEDO, 2013). Vilela (2019, p. 7) explica que a interdisciplinaridade defendida por Fazenda e Japiassú possui um ponto em comum que é superar a fragmentação do conhecimento e "por meio da restauração de um saber unificado".

Martins *et al*. (2017) chamam atenção para o fato de que a interdisciplinaridade questiona a fragmentação dos conteúdos, mas que não desvaloriza as disciplinas. Na prática, cabe ao professor conectar sua área de conhecimento às demais, de modo a facilitar a aprendizagem do educando. Nessa perspectiva Silva (2020) explica:

> Buscar a interdisciplinaridade na atividade pedagógica, fará do educador um pesquisador, consciente e comprometido com a sua autonomia e a do aluno, empenhando-se objetivamente, para o sucesso de sua atuação. (SILVA, 2020, p. 11)

O autor segue relatando que uma instituição escolar interdisciplinar precisa contextualizar o que está sendo trabalhado nas disciplinas. Além disso Outro apontamento vem do autor Silva (2020):

> Na escola interdisciplinar deve-se estar buscando formar um espaço de aprendizagem coletiva e cooperativa, de modo que se possa despontar como uma comunidade de pessoas que se identificam num mesmo objetivo e que se assumam como tendo a mesma vontade. (SILVA, 2020, p. 12)

Nos apontamentos de Fazenda (1979) a interdisciplinaridade é uma possibilidade de modificar a prática pedagógica que está em uso, prática que muitas das vezes torna as aulas sem significado para os educandos. Nas perspectivas interdisciplinares, o professor tem uma nova forma de ensinar colocando o aluno no centro do processo.

No que tange a relação entre linguística e interdisciplinaridade destaca-se que a linguística tem caráter interdisciplinar devido a sua relação inicial com outras ciências. A linguística antes de se tornar uma ciência era subordinada a outras áreas e depois que ganhou o status de ciência não se tornou isolada (Cf. CUNHA *et al*., 2011).

4. A formação da ciência Linguística

O termo linguagem tem várias definições, significados e sentidos diferenciados que se remete desde a linguagem dos animais até outras formas de linguagens como a música, dança, pintura etc. Já a linguística possui apenas a direção de investigar cientificamente a linguagem humana. A linguagem verbal, oral ou escrita que é o objeto de estudo da linguística (Cf. PETTER, 2007). A Linguística difere-se da gramática tradicional normativa. Ela, diferente das gramáticas, tem o objetivo de indicar regras ou normas para o uso da linguagem. Em sua perspectiva e interesse de estudo, tudo que diz respeito à língua lhe interessa e é tema para ser refletido (Cf. ORLANDI, 2017). A linguística começou a ganhar espaço como ciência a partir do século XX. Mas a linguagem vem sendo estudada há mais tempo. Conforme esclarece Weedwood (2002):

> Mas as pessoas vêm estudando a linguagem desde a invenção da escrita e, sem dúvida, muito antes disso também. Como em tantos outros campos, o uso e, em seguida, o estudo da língua com finalidades práticas precedeu o processo de reflexão da análise científica. (WEEDWOOD, 2002, p.17)

Historicamente a Linguística ocidental tem início em Atenas, sendo Platão o primeiro pensador a fazer reflexões sobre a linguagem. Posteriormente outros países e outros pensadores foram trazendo contribuições para esse campo de ciência (Cf. WEEDWOOD, 2002).

A Linguística passou por um longo percurso até se tornar ciência autônoma. Anteriormente a linguagem era subordinada a outras ciências,

por exemplo filosofia. Mas a partir do século XX, com estudos de Ferdinand de Saussure a linguagem ganhou uma nova postura (Cf. PETTER, 2007; MARTELOTTA *et al*. 2011). Martelotta *et al*. (2011) complementa que a partir de então:

> [...] os estudiosos de linguagem adquiriram consciência da tarefa que lhes cabe: utilizando-se de uma metodologia adequada, estudar, analisar e descrever as línguas a partir de elementos formais que lhe são próprios. (MARTELOTTA *et al*., 2011, p. 22)

Saussure, em seus estudos, priorizava o estudo da língua em detrimento dos estudos da fala. Relatando que a linguagem parte de duas faces: uma social (língua) e outra individual (fala). Em seus apontamentos propõe que a linguística deve dedicar a face social, porém que é impossível a dissociação entre as duas faces (social e individual. No que tange as correntes teóricas da linguística as principais são: o Estruturalismo, o Funcionalismo e o Gerativismo (Cf. MURAD, 2011).O Estruturalismo foi a corrente cujo precursor foi Saussure. Ele defendia a ideia de que a língua consistia em um conjunto de unidades que seguiam princípios funcionais. "À geração seguinte coube observar mais detalhadamente como o sistema se estrutura: daí o termo "estruturalismo" para designar a nova tendência de se analisar as línguas" (MARTELOTTA *et al*., 2011, p. 114).

Saussure ao inaugurar o estruturalismo vislumbrava a língua como um sistema, onde deveria e precisaria ser estudado por si mesmo e em seu interior (Cf. CRUZ, 2020). Saussure (2006, p. 6) explica que "É ao linguista que taldistinção se impõe mais imperiosamente, pois a língua constitui um sistema de valorespuros que nada determina fora do estado momentâneo de seus termos". Costa (2018) explica que essa corrente é tida como um dos acontecimentos mais importantes para o pensamento científico do século XX. Segundo os estudos do autor sem o Estruturalismos:

> Não poderíamos compreender os incontestáveis progressos verificados no quadro das ciências humanas sem compreendermos a elaboração do conceito de estrutura desenvolvido a partir de investigações do fenômeno da linguagem. Toda uma geração de pensadores, entre os quais Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss, LouisAlthusser, Roland Barthes, evidencia em suas obras a contribuição de Ferdinand de Saussure relacionada à organização estrutural da linguagem. (COSTA, 2018, p. 144)

O Estruturalismo postulado por Saussure não tinha a fala como algo importante para o estudo científico, seu foco de estudo era a língua. Nessa perspectiva Cruz (2020) segue explicando que a fala é individual,

ou seja, particular de cada indivíduo, vai variar de ser humano para ser humano, e não é capaz de revelar a totalidade do sistema, logo não pode ser considerada relevante para o estudo linguístico científico na concepção de Saussure. Ele aponta que a língua e a fala são interligadas, porém, estipula que são distintas e devem ser separadas até mesmo no que tange a finalidades de estudos. Conforme ratifica Martelotta *et al*. (2011), o objeto central a ser estudado na corrente Estruturalista é a língua, a fala é um objeto secundário no estudo. Retomando os estudos de Cruz (2020) verifica-se o seguinte apontamento:

> [...] percebe-se que Saussure não ignorou a mudança nem a variação que podiam ocorrer às línguas naturais, pois aborda a mudança linguística ao comparar as línguas diacronicamente, e admite, ainda que de forma muito tímida, a variação linguística presente nas falas dos indivíduos, ao dizer que a fala de um indivíduo nunca é igual à do outro. Todavia, ele não chegou a conceituar o que seria mudança linguística nem variação linguística, não fazendo qualquer distinção entre elas nem explicando por que elas acontecem, justamente porque não era do seu interesse se debruçar sobre esses fenômenos linguísticos. (CRUZ, 2020, p. 5)

O autor supracitado segue explicando que essas influências de Saussure foram importantes para o campo da linguística. Esse posicionamento permaneceu até meados do século XX. Soares *et al*. (2020) complementam que as contribuições de Saussure no que toca a língua como sistema foi bastante valiosa. A compreensão das interações internas que gerem os elementos linguísticos de uma língua "e que comungam de um mesmo estado sincrônico".

O Funcionalismo é uma corrente linguística que derivou a partir do estudo do Estruturalismo proposto por Saussure (Cf. MURAD, 2011). Enquanto Saussure preocupou-se com a estrutura da língua e não da função da língua, no Funcionalismo a atenção é direcionada para o estudo da função das formas da língua. Aqui, a língua é tratada como uma ferramenta de interação social que remete ao uso da linguagem e ao estudo do significado durante as interações comunicativas (Cf. PEZATTI, 2004). No estudo do Funcionalismo podem ser observadas inclusive, algumas correntes como: a Pragmática que se concentra no contexto e a situação extralinguística, a Linguística Textual que analisa o nível textual ou transfrasal, a Sociolinguística que trata da relação entre língua e sociedade, a Análise do Discurso que se interessa pela análise do cotidiano e de outras formas de linguagem e a Semiótica Greimasiana que analisa os signos (Cf. SILVA, 2011). Essas correntes do Funcionalismo completam de forma elementar as lacunas não exploradas por Ferdinand Saussure, dando a linguagem a função de ferramenta de interação social com intui-

to de elucidar regularidades encontradas na interatividade da língua e suas condições discursivas.

Outra corrente linguística é a do Gerativismo, que derivou do funcionalismo. O Gerativismo é uma corrente que se iniciou nos Estados Unidos no fim de 1930, partindo de estudos do Noam Chomsky. Sendo que a data considerada como o surgimento da linguística como disciplina foi em 1957, ano que Chomsky lançou o livro Estruturas sintáticas (Martelotta et al., 2011). Soares *et al*. (2020, p. 5) relata que essa nova corrente tinha uma nova perspectiva, uma nova forma de ver a linguística, vislumbrava "a linguagem enquanto capacidade cognitiva unicamente humana". Souza (2014) explica que essa corrente se atenta em explicar o motivo de falantes de uma língua possuírem uma "intuição" sobre o que ouvem. O autor exemplifica da seguinte forma:

> [...] qualquer falante nativo do português sabe que uma sentença como "a parede do quarto de Cézar é azul" é perfeitamente possível e aceitável dentro do sistema gramatical da língua portuguesa. No entanto, um falante nativo não compreenderia e jamais diria uma sentença como "Cézar parede a azul de é quarto do". (SOUZA, 2014, p. 4)

Para Chomsky objeto da linguística deve ser o desenvolvimento de competências e não apenas o desempenho. A visão dele é semelhante à de Saussure no que diz respeito ao escopo da linguística. Isto é, "em Saussure, está para a competência, em Chomsky, assim como a fala, em Saussure, está para o desempenho, em Chomsky, já que Saussure considera a língua como o objeto da Linguística, e não a fala" (SOUZA, 2014).

5. Resultados e Análise

Observou-se que a nível popular a linguagem, a língua e a fala são terminologias ditas como similares, no entanto para o campo da ciência linguística são termos totalmente distintos. Quando se fala em linguística ficou evidente no estudo realizado que ela nem sempre teve caráter de ciências. A partir da pesquisa realizada verificou-se que as ciências da área de humanas com a linguística teve uma tardia inserção no campo científico. Elas eram conduzidas pelos estudiosos inicialmente como menos importantes. Ademais a linguística não está presente apenas na área de letras e estudos afins, ela também pode estar presente em outras áreas de conhecimento, isso porque a linguística dedica-se ao estudar a linguagem propriamente dita e outras vertentes ligadas a linguística a outras áreas de

estudo. O estudo contou com 29 trabalhos analisados e destaca-se que no decorrer do trabalho utilizou-se dos seguintes conjuntos de palavras para a pesquisa: "língua, sociedade, linguística", "linguagem, sociedade, linguística", "fala, sociedade, linguística", "língua, linguística", "linguagem, linguística", "fala, linguística", de forma a abarcar documentos relacionados a temática dessa revisão de literatura.

Esses trabalhos foram organizados em 3 categorias. Onde cada uma dessas categorias resultou em uma seção do trabalho. A saber: Língua, linguagem e fala distinção dos termos associados a linguística; surgimento da Interdisciplinaridade e a sua expansão; percurso da linguística até chegar a ter caráter de ciência. No que tange a primeira categorização, "língua, linguagem e fala distinção dos termos associados à linguística" foram selecionados 13 trabalhos, dentre eles alguns livros que são considerados obras clássicas quando se fala em linguística. Esses materiais analisados apontam cotidianamente os termos linguagem, língua e fala são usados como sinônimos. No entanto, vale ressaltar que são termos completamente distintos. Nessa parte, foram apontados, de acordo com o estudo realizado, as definições desses termos e como estão presentes na sociedade.

Diante da segunda categorização "surgimento da Interdisciplinaridade e a sua expansão" foram selecionados 7 trabalhos. Para essa etapa selecionou-se trabalhos que abordavam o que significa a interdisciplinaridade, quando surgiu e sua contribuição. Por fim, para relatar a caminho que a linguística percorreu até ser considerada uma ciência definiu a categoriza "percurso da linguística até chegar a ter caráter de ciência". Nessa etapa foram selecionados para o estudo 9 trabalhos e buscou-se apontar como era a linguística antes de ser ciências e o percurso que teve até ganhar o status de ciências, apontando os principais estudiosos que colaboraram com essa transformação.

Quadro 1: Categorização do arcabouço teórico utilizado nessa pesquisa.

Categoria	**Artigos Analisados**
Língua, linguagem e fala distinção dos termos associados a linguística	"Língua, texto e ensino: outra escola possível" A língua possibilita o encontro entre os seres humanos, encontro do presente passado e futuro. A língua é construída em conjunto (ANTUNES, 2009). **"**Uma breve história da linguística" [...] "é um assunto substancial e instigante para as comunidades humanas, como a religião, e as pessoas costumam ter muitas ideias sobre o seu uso e seu valor" (Cambrussi,

	2018). **“**A arqueologia do saber” A linguagem está associada ao espaço onde ela está acontecendo. Não é algo interno ao homem e sim relacionada a sua relação com aquele local. (FOUCAULT, 2000). **“**Consequências de duas definições de la langue no Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure” A língua, fala, linguagem e linguística são termos completamente distintos, mas que estão diretamente interligados. A língua, por exemplo, é o objeto de estudo da linguística (LIER-DEVITTO, 2018). “Estudo Sobre Língua e Linguagem” É por intermédio da linguagem que os sentimentos, emoções e pensamentos são expressos, sua função é ser instrumento de comunicação entre os seres humanos (MINUZZI, 2016). **“**Uma breve história da linguística” A linguagem é algo permanente na sociedade, sendo que se modifica de acordo com as mudanças sociais (MOURA; CAMBRUSSI, 2018). **“**O que é linguística” [...] é fato que a linguagem é a ferramenta de maior ambição do homem, pois o fascínio por esse instrumento está igualmente atrelado ao poder de nomear qualquer elemento, imagem e pensamento (ORLANDI, 2017). **“**Linguagem, língua, linguística. Introdução à linguística” Na perspectiva da linguística os três conceitos apresentam aspectos distintos, ou seja, são diferentes e cada um possui sua especificidade (PETTER, 2002). **“**A origem da Linguagem” [...] a “origem” da linguagem é questão tão legítima quanto qualquer outra questão de “origem” (ROSENSTOCK, 2002). **“**Linguística da língua e linguística da fala: duas abordagens, dois objetos?” Por intermédio da fala que a língua tem sua evolução, mostrando dessa forma uma dependência entre língua e linguagem e fala (SILVA 2013). **“**A intencionalidade na propaganda publicitária” A língua é considerada um ponto de encontro entre os indivíduos, permite conhecer os antepassados, conhecer seu

	modo de vida, religião histórias. A língua está ligada a trajetória da memória coletiva (SOLTES; RAUPP, 2014) **"**Curso de linguística geral" Foi a partir dos estudos de Saussure que a linguística passou a ser reconhecida como ciência. O autor ainda apontou a língua como parte essencial da linguagem. Mostrando-se dessa forma mais uma vez que língua e linguagem estão relacionadas (SAUSSURE, 1969). **"**Linguagem, língua e fala" Cada ser humano possui um modo de falar, uma língua. A fala envolve quatro elementos interligados, sendo eles o emissor, o tema, a mensagem e o código. Por intermédio da fala é possível distinguir um grupo social (TERRA, 1997).
O surgimento da interdisciplinaridade e a sua expansão	**"**Linguística e Linguagem" A linguística e a interdisciplinaridade estão diretamente relacionadas, isso porque inicialmente a linguística era subordinada a outras ciências**.** (CUNHA *et al*., 2011). **"**Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia" A entrada da interdisciplinaridade voltada para o campo pedagógico se deu com os estudos de Fazenda. Se viu na interdisciplinaridade a oportunidade de modificar a forma como os conteúdos eram passados aos alunos (FAZENDA, 1979). "A interdisciplinaridade no Brasil e o Ensino de História: um diálogo possível" A discussão sobre interdisciplinaridade chegou ao Brasil em 1960 e então passou a ser assunto a construção de uma nova ciência que pudesse modificar a organização já presente nas instituições escolares (LIMA; AZEVEDO, 2013). "Interdisciplinaridade: da totalidade à prática pedagógica" A prática interdisciplinar refere-se à interligação entre diferentes áreas de conhecimentos, isto é, interação onde proporciona a troca de conhecimentos. Acrescenta-se que ao estimular a prática de interdisciplinaridade na escola não está sendo desvalorizado o que cada disciplina pode oferecer. O que se estimula é a interação entre essas áreas. (MARTINS *et al*., 2017). **"**Interdisciplinaridade: A trajetória histórica de um conceito" Compreender a interdisciplinaridade requer bastante estu-

	dos, já que conceituar o termo é bastante difícil. Mas o que deve deixar evidente é que o ponto comum é que aborda o diálogo entre duas ou mais áreas do conhecimento (MELO, 2015). **“**A interdisciplinaridade no ensino de história” Ao introduzir a interdisciplinaridade no campo pedagógico o educador proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno, contribui para uma formação crítica (SILVA, 2020). **“**Reflexões sobre o histórico e caminhos da interdisciplinaridade na educação superior no Brasil” A interdisciplinaridade defendida por Fazenda está voltada para o campo pedagógico, já a defendida por Japiassú tem o enfoque epistemológico. Mas esses autores possuem um ponto em comum que é a discussão sobre superar a fragmentação do conhecimento e “por meio da restauração de um saber unificado” (VILELA, 2019, p. 7).
Percurso da linguística até chegar a ter caráter de ciência.	**“**Estruturalismo” Uma das correntes da lingüista é o estruturalismo que é tida como uma das correntes mais importantes (COSTA, 2018). **“**Estruturalismo e mudança linguística” A corrente estruturalismo foi inaugurada por Saussure. Mas depois dessa corrente outras foram construídas, mas tendo como princípios o legado deixado por Saussure (CRUZ, 2020). **“**Funcionalismo” Outra corrente a ser mencionada é a do Funcionalismo, sua função foi completar as lacunas deixadas por Saussure. Nesse contexto passou a enfatizar no papel da linguagem como ferramenta presente no processo de interação social (CUNHA, 2013). **“**Manual de Linguística” A linguística inicialmente não tinha caráter de ciência individual, era um ciências que era subordinada às outras como filosofia, retórica. A partir do século XX é que essa situação mudou graças às contribuições Ferdinand de Saussure que passou a apontá-la como uma ciência interdisciplinar (MARTELOTTA *et al*., 2011). **“**O funcionalismo e o gerativismo: Principais características e expoentes” Acrescenta-se que o Funcionalismo é derivado da corrente de estudo do estruturalismo proposto por Saussure (MURAD, 2011).

	“O funcionalismo em linguística” Saussure, em seus estudos, preocupava-se com a estrutura da língua, mas não se preocupava com a língua. O funcionalismo possui atenção com funções das formas da língua. A língua é tratada como ferramenta que proporciona a interação social. (PEZATTI, 2004). **“**Curso de linguística geral” “É ao linguista que tal distinção se impõe mais imperiosamente, pois a língua constitui um sistema de valores puros que nada determina fora do estado momentâneo de seus termos”. (SAUSSURE, 2006, p. 6). **“**Estruturalismo, gerativismo e funcionalismo: novas perspectivas para o ensino de gramática da língua portuguesa na escola” Saussure no que toca a língua como sistema foi bastante valiosa. A contribuições desse estudioso proporcionou suporte para outras correntes e proporcionou uma visão sobre essa ciência (SOARES *et al*., 2020). **“**Teorias linguísticas e suas concepções de gramática: alcances e limites” Gerativismo, que derivou do funcionalismo.Ocentro dessa corrente é a descrição da língua como parte do sistema cognitivo do homem (SOUZA, 2014) **“**História Concisa da Linguística” Sobre o contexto histórico destaca-se que a linguística tem como local de nascimento Atenas e Platão o primeiro pensador a fazer reflexões. Posteriormente a linguística foi sendo disseminada para outros locais até ganhar status de ciência (WEEDWOOD, 2002)

O estudo realizado possibilitou verificar que língua, fala e linguagem são termos distintos, mas que estão diretamente relacionados, estão interligados e contribuem com a sociedade. Uma análise da interdisciplinaridade apontou tratar de uma terminologia de difícil definição, com autores diferentes que a defendem, mas que têm em comum o ponto de relacioná-la como a forma de minimizar a fragmentação dos conteúdos e que tratasse da interação de duas ou mais ciências. Quando se fala em linguística como campo interdisciplinar verifica-se que teve contribuições de outras áreas como por exemplo filosofia.

6. Considerações finais

Verificou-se que a linguística, inicialmente subordinada a outras ciências, foi ganhando seu espaço. E considera-se que os estudos de Ferdinand de Saussure como o responsável por permitir que a linguística tenha ganhado uma nova postura. Ademais, ressalta-se que a linguística posteriormente passou a possuir três correntes distintas e nesse ponto pesquisadores diferentes foram contribuindo ainda mais para o desenvolvimento dessa ciência.

Diante das bibliografias analisadas, pode-se concluir que o estudo da linguística possui um caráter interdisciplinar uma vez que para o entendimento de determinados contextos, seja necessário que suas correntes estejam caminhando no mesmo sentido e/ou entrelaçando-se umas com as outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. WEEDWOOD, Barbara. História Concisa da Linguuística. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002. *Revista da ABRALIN*, v. 1, n. 1, 23 maio 2017.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M.E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 113-26

CRUZ, Munirah Lopes. Estruturalismo e mudança linguística. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, v. 2, n. 2, 2020.

CUNHA, Angélica. Furtado. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M.E., *et al*. *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 157-76

CUNHA, Angélica Furtado; COSTA, Marcos Antônio; Martelotta, Mário Eduardo. Linguística e Linguagem. In: MARTELOTTA, M.E. *Manual de Linguística.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca. Consequências de duas definições de la langue no Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure. *DELTA*: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 34, n. 3, p. 799-13, 2018.

LIMA, Aline Cristina Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa. A interdisciplinaridade no Brasil e o Ensino de História: Um diálogo possível. *Revista Educação e Linguagens*, v. 2, n. 3, 7 dez. 2014.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011

MARTINS, Fernando José; SOLDÁ, Maristela; PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto. Interdisciplinaridade: da totalidade à prática pedagógica. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, v. 14, n. 1, p. 1-18, 8 jan. 2017.

MELO, Wilma Aparecida de Castro Ribeiro Alves. Interdisciplinaridade: A trajetória histórica de um conceito. In: X Encontro Regional Nordeste de História Oral. Salvador, 2015.

MINUZZI, Crislaine; FACHIN, Paulo Cesar. *Estudo Sobre Língua e Linguagem:* considerações. 2016.

MOURA, Heronides; CAMBRUSSI, Morgana. *Uma breve história da linguística*. Vozes, 2018.

MURAD, Carla Regina Rachid Otavio. O funcionalismo e o gerativismo: Principais características e expoentes. *Nucleus*, v. 8, n. 2, p. 1-8, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *O que é linguística*. Brasiliense, 2017.

PETTER, Margarida. *Linguagem, língua, linguística.* Introdução à linguística, v. 6, p. 11-24, 2007.

_____. *Linguagem, língua, linguística.* Introdução à linguística, v. 6, p. 11-24, 2002.

PEZATTI, Erotilde Goretti. O funcionalismo em linguística. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs). *Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 165-218

ROSENSTOCK, Huessy, Eugen. *A origem da Linguagem*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral.* São Paulo, 1969.

_____. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, F. M. As dicotomias saussureanas e suas implicações sobre os estudos linguísticos. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG*, v. 3, n. 2, p. 38-55. INHUMAS, 2011.

SILVA, Jair Barbosa. Linguística da língua e linguística da fala: duas abordagens, dois objetos?. Interdisciplinar – *Revista de Estudos em Língua e Literatura,* v. 4, 2013.

SILVA, Paulo Cesar Garré; DE SOUSA, Antonio Paulino. Língua e Sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural. *Revista Educação e Emancipação*, n. 1, p. 260-85, 2017.

SILVA, Luis Antônio. A interdisciplinaridade no ensino de história. *Revista Santa Rita de Ciências Humanas***.** v. 15, n. 34, de 2020.

SOUZA, Francisco Elton Martins de. *Teorias linguísticas e suas concepções de gramática:* alcances e limites. 2014.

SOARES, Nathália Leite de Sousa; LEITE, Nathália; DUARTE, Mariane dos Santos Monteiro; DE HOLANDA, Karla Araújo Pinheiro. *Estruturalismo, gerativismo e funcionalismo: novas perspectivas para o ensino de gramática da língua portuguesa na escola.* 2020. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/71977. Acesso em: 3 jul. 2021.

SOLTES, Vania; RAUPP, Eliane Santos. *A intencionalidade na propaganda publicitária*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de graduado em Letras Português/Espanhol. UEPG. Ponta Grossa, 2014.

TERRA, Ernani. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997.

VILELA, Marcos Vinícius Ferreira. Reflexões sobre o histórico e caminhos da interdisciplinaridade na educação superior no Brasil. *Journal Health NPEPS*, v. 4, n. 1, p. 6-15, 2019.

A CONSTITUIÇÃO DE APARATO CRÍTICO EM TEXTOS LITERÁRIOS DE TRADIÇÃO IMPRESSA

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

RESUMO

O aparato crítico em edições críticas ou genéticas de textos literários é sempre um desafio editorial e por isso é relegado frequentemente às margens de tais edições ou consecutivamente à própria obra. Mas, não é por isso que deixa de ser um dos objetivos prementes de tais edições filológicas. Assim, a proposta do presente é discorrer sobre os exemplos de aparatos críticos de obras de tradição impressa que possam demonstrar as variações e/ou revisões identificadas na obra cotejada. Isto porque se entende que cada texto possui suas peculiaridades quanto à tradição de seus testemunhos que vão interferir nas fases de composição da edição crítica (recensão, colação, estemática) ou genética e, com isso, na constituição do seu aparato crítico e apresentação textual. Desta maneira, pretende-se com a exposição dos tipos de edições críticas e genéticas exemplificar algumas metodologias de apresentação de seus aparatos críticos.

Palavras-chave:
Aparato crítico. Crítica Genética. Crítica Textual.

ABSTRACT

The critical apparatus in critical or genetic editions of literary texts is always an editorial challenge and that is why it is often relegated to the margins of such editions or consecutively to the work itself. But that is not why it ceases to be one of the pressing objectives of such philological editions. Thus, the present proposal is to discuss the examples of critical apparatus of works of printed tradition that can effectively demonstrate the variations and/or revisions identified in the collated work. This is because it is understood that each text has its peculiarities regarding the tradition of its testimonies that will interfere in the phases of composition of the critical edition (review, collation, aesthetics) or genetics and, with that, in the constitution of its critical apparatus and textual presentation. In this way, it is intended, with the exposition of the types of editions and their critical apparatus, to exemplify some methodologies for presenting critical apparatus.

Keywords:
Critical apparatus. Genetic Criticism. Textual Criticism.

1. Introdução

Desde a tradição manuscrita, os textos eram passados adiante com reduções ou incorporações de elementos distintos a seu exemplar original, seja por vontade ou por entendimentos alheios do copista ou da es-

criptoria do qual era integrante. A própria ação do tempo sobre o suporte textual e a matéria de escrita, além do distanciamento linguístico entre obra e o copista, tevea sua pegada registrada nas composições textuais que são ainda hoje um desafio para o filólogo ou o crítico textual.

Esse desencontro textual apurado pelo crítico textual também é concernente aos textos escritos de tradição impressa, pois também sofrem com os mesmos problemas já anotados quanto aos textos manuscritos. Atentando ainda que à tradição impressa em geral é atribuída uma falsa sensação de estabilidade do texto.

Assim, é função do crítico textual ir além da aparente estabilidade do texto impresso, isto é, investigar a sua tradição, identificar as relações entre os diferentes testemunhos, selecionar o modelo mais adequado para a sua fixação; a fim de editar um texto que melhor comunique a forma originária ou a vontade autoral com o intuito de resgatá-lo ou resguardá-lo do esquecimento.

Para tanto, há diferentes recursos editoriais que podem ser empregados aos textos, que devem se adequará realidade de um texto escrito, isto quer dizer que levem em conta na sua tradição, os testemunhos que foram possíveis de serem identificados e suas relações, quando for o caso.

Logo, podemos fazer uso dos seguintes tipos de edições, sobretudo para os textos que possuem apenas um testemunho, segundo Cambraia (2005): fac-similar (reprodução mecânica do texto), diplomática (reprodução pelo crítico texto de todos os elementos), semidiplomática ou paleográfica (reprodução dos elementos com a certo grau de intervenção do crítico textual, a fim de auxiliar o leitor à legibilidade do texto).

Estas edições não só servem aos testemunhos textuais de único modelo, como auxiliam aos estudos genéticos, que muitas das vezes optam para uma edição fac-similar ou diplomática, tendo em vista que o seu objetivo é explorar o labor autoral na fase primária de composição.

E no caso das edições com mais de um testemunho, além dos tipos já mencionados de apresentação textual, podemos ter a edição crítica ou genética que trará coligidos e estruturados os testemunhos identificados na recensão. São nessas etapas que toda a tradição de uma obra textual será identificada, coletada, hierarquizada para aferição de um modelo sobre o qual incidirão o rol de variantes ou de revisões textuais distinguíveis.

Substancialmente, a edição crítica genética de tradição impressa cuidará tanto dos textos que foram impressos como de suas versões primárias, ou seja, os seus rascunhos (manuscrito; datiloscrito; versão das provas, impressas ou não).

O estudo sobre as versões primárias pode nos fornecer dados preciosos não só sobre o processo de criação autoral como podem desvelar o que pode ter sido perdido entre essa fase e o da publicação.

E, ainda, observa-se que a atualização gramatical tanto nas edições semidiplomáticas quanto nas edições críticas devem seguir aos objetivos da edição, isto porque as condições linguísticas de um texto que podem ser consideradas, por um lado, como elemento distanciador do público leitor a que se pretende alcançar com a edição; por outro lado, pode ser valioso e contextualizador para um público mais especializado. Assim, para satisfazer ambos lados se poderá ter diferentes edições de um mesmo texto.

De qualquer forma, a rigor, busca-se em qualquer um dos tipos de edição tecer considerações sobre a história do texto, sua tradição e as opções metodológicas da elaboração da edição, pois, o trabalho do crítico textual não é permanente ou estático e pode ser refeito. Isto se deve ao fato que a edição atribuída ao um texto, com o objetivo de seu estabelecimento na tradição escrita, seja para resgatá-lo ou resguardá-lo, pode ser complementada com outros tipos de edição, ou ainda pode precisar de revisão por conta do surgimento de novos testemunhos ou novas perspectivas metodológicas que melhor a recomponham no cenário científico-cultural em voga.

Logo, percebe-se que a forma que lidamos com o texto contribui muito para como o editamos e o preservamos ao longo do tempo. Por isso, é muito mais comum que textos históricos e literários sejam objetos de edições filológicas ou críticas, tendo em vista poucos recursos humanos e financeiros empregados para tal tarefa. Embora, devido à importância da ciência, a atividade de elaboração de edições crítica devesse ser incentivada mais frequentemente às produções editorias no país.

2. O aparato crítico de edições críticas

O aparato crítico é pertinente em edições politestemunhais, já que apresentam variações entre si, que frequentemente é acompanhada do texto crítico que é o modelo reconstituído pelo crítico no momento de

sua elaboração, a fim de fixar a forma textual que seja inteligível para o público leitor ao mesmo tempo que busca atingir a melhor expressão da-vontade de composiçãoautoral.

É no aparato crítico em que se espera encontrar os registros dos diferentes testemunhos sobre um texto para que possamos entender os movimentos de alteração e revisionistas que foram realizados ao longo do tempo. Lembrando que as alterações podem ter ocorrido acidental ou intencionalmente e as revisões podem ser autorais ou de terceiros.

Por isso, a constituição do aparato crítico é tão importante, muito embora a sua localização espacial na edição não lhe favorece o destaque, já que frequentemente é posto ao final ou às margens da página de uma edição crítica. Da mesma forma, também se apresentam os comentários editoriais específicos sobre as variantes, ou de ordem cultural e eventuais traduções. E ao centro, especialmente editado, encontrar-se-á o texto crítico, cuidadosamente restituído a partir do texto base.

Classificam-se a apresentação dos dados dos aparatos críticos como positivo e negativo, sendo o primeiro aquele que apresentam todas as variantes identificadas, independentemente se foram adotadas; e o segundo modo, mais frequentemente adotado, apenas registra as variantes não adotadas ao texto base. Os manuais, usualmente, recomendam a seguinte estrutura básica de apresentação, tendo em vista Cambraia (2005): um localizador espacial, normalmente numérico, o lema variante do texto crítico, um separador e, depois, põe-se a sigla identificadora dos testemunhos das variantes não adotadas que virão igualmente entre separados.

Todavia, há formas diferentes de apresentação dos aparatos críticos, constituídas em razão da necessidade de apresentação do texto crítico e das variantes de uma edição ou edições, no caso de coleções editoriais que preparam edições críticas de diferentes obras literárias. Além disso, podem vir imediatamente antes ou após o aparato observações ao texto ou culturais pontualmente realizada pelo crítico textual.

2.1. Exemplos de composição de aparatos críticos em edições críticas

Trataremos a seguir de algumas edições críticas para exemplificar formas de composição de aparatos críticos de textos de tradição impressa, identificando a descrição geral dos testemunhos eleitos e a metodologia de apresentação dos seus respectivos aparatos críticos.

A) Edição crítica de "Memórias de um sargento de milícias", de Manoel Antônio de Almeida, que foi organizada por Cecília de Lara (1978), aonde se constatou as seguintes redações públicas em vida do autor: 1ª redação pública: publicação em periódico "Pacotilha", do cap. I ao XLVIII (27 jun. 1852-31 jul. 1853); 2ª redação pública: em livro em 2 volumes, tomo I com 23 capítulos (1854) e II com 25 capítulos (1855).

Nesta edição se optou pela numeração crescente das linhas do texto crítico, reiniciada em cada novo capítulo com grupos de 5 linhas cada, com a transcrição das variantes ao final, em lista própria "Variantes e comentários". E para a identificação da primeira edição que foi publicada em folhetim, chamou-se de "F". Assim, após o romance estão dispostos por capítulo, número de página e numeração da linha, a letra que identifica a primeira edição (F) e a variação anotada, conforme o recorte realizado abaixo:

> Capítulo II
> PRIMEIROS INFORTÚNIOS
> Passemos por algo sobre os anos que decorreram desde o nascimento/ e batizado do nosso memorando, e vamos encontrá-lo já na idade de sete/ [8]anos. Digamos unicamente que durante todo este tempo o menino não/ desmentiu aquilo que anunciara desde que nasceu: atormentava a vizinhan-/ça com um choro sempre em oitava alta; era colérico; tinha ojeriza parti-/cular à madrinha, a quem não podei encarar, e era estranhão ate não/ poder mais. (LARA, 1978, p. 9)

As variantes estão na seção "Variantes e comentários" como a seguir (Cf. LARA, 1978):

> Capítulo II
> página 9
> 3. F. que decorrerã[o] desde.
> 4. F. de 7 anos Digamos. (Faltou o ponto final)
> 5. F. tempo [o] menino.
> 5. F. menino nunca desmentiu.
> 6. F. anunciar [a] desde que nasceu.
> 6. F. vizinhança co[m] um choro.
> 7. F. tinha zanga particular da madrinha
> 9. F. mais. Logo que (Não abre parágrafo) (LARA, 1978, p. 213)

Observa-se que desta maneira o leitor pode ler o texto do romance sem a preocupação com as anotações críticas, que podem ser consultadas separadamente.

---

[8] Precedendo ao vocábulo "anos" está inscrito, à esquerda da edição crítica, o número "5", que indica a quantidade de linhas de cinco em cinco disposto ao texto crítico a cada capítulo.

B) Edição crítica de "Dom Casmurro", de Machado de Assis, que foi organizada por Maximiano de Carvalho e Silva que considerou a edição de 1899 para a composição do texto crítico e a publicação do conto "Um agregado" no jornal República, em 15 de novembro de 1896, para a composição dos capítulos III-V e VII, tendo em vista a adoção do romance de várias de suas passagens. Também foi identificada 2ª edição do romance, publicada em 1900, mas que não foi revista pelo autor, tendo em vista os seus numerosos erros tipográficos.

Nesta edição crítica também o aparato é apresentado após o texto crítico, disposto por capítulo e com a identificação numérica do parágrafo, respeitando o grupo de cinco parágrafos. Neste caso, o crítico textual enumerou os parágrafos do texto, excetuando-se o título e subtítulos do romance em cada grupo de cinco parágrafos. Logo, ao consultar o "cotejo de textos", estarão identificados entre colchetes o capítulo em algarismo romano, como está no romance, e a numeração dos parágrafos com número cardinal. Assim, segue o capítulo IV do texto crítico do romance "Dom Casmurro", estabelecido na edição crítica de Silva (2014):

> IV
>
> UM DEVER AMARÍSSIMO!
>
> José Dias amava os superlativos. Era um modo de dar feição monumental às ideias; não as havendo, servir a prolongar as frases. Levantou-se para ir buscar o gamão, que estava no interior da casa. Cosi-me muito à parede, e vi-o passar com as suas calças brancas engomadas, presilhas, rodaque e gravata de mola. Foi dos últimos que usaram presilhas no Rio de Janeiro, e talvez neste mundo. Trazia as calças curtas para que lhe ficassem bem esticadas. A gravata de cetim preto, com um aro de aço por dentro, imobilizava-lhe o pescoço; era então moda. O rodaque de chita, veste caseira e leve, parecia nele uma casaca de cerimônia. Era magro, chupado, com um princípio de calva; teria os seus cinquenta e cinco anos. Levantou-se com o passo vagaroso do costume, não aquele vagar arrastado dos preguiçosos, mas um vagar calculado e deduzido, um silogismo completo, a premissa antes da consequência, a consequência antes da conclusão. Um dever amaríssimo! (SILVA, 2014, p. 50)

Em relação ao trecho acima, na seção "Cotejo de textos", da edição crítica, segue as anotações de Silva (2014):

> IV – UM DEVER AMARÍSSIMO!
>
> [Cap. IV, 1] José Dias amava os superlativos. Era um modo de dar feição monumental às ideias; não as havendo, servir a prolongar as frases. Levantou-se para ir buscar o gamão, que estava no interior da casa. Cosi-me muito à parede, e vi-o passar com as suas calças brancas engomadas, presilhas, rodaque e gravata de mola. Foi dos últimos que usaram presilhas no Rio de Janeiro, e talvez neste mundo. Trazia as calças curtas para que lhe ficassem bem esticadas. A gravata de cetim preto, com um aro de

> aço por dentro, imobilizava-lhe o pescoço; era então moda. O rodaque de chita, veste caseira e leve, parecia nele uma casaca de cerimônia. Era magro, chupado, com um princípio de calva; teria os seus cinquenta e cinco anos. Levantou-se com o passo vagaroso do costume, não aquele vagar arrastado dos preguiçosos, mas um vagar calculado e deduzido, um silogismo completo, a premissa antes da consequência, a consequência antes da conclusão. Um dever amaríssimo!
>
> [§24] José Dias amava os superlativos. Era um modo de dar feição monumental às ideias; não as havendo, serviam a esticar as frases.
>
> José Dias caminhou para a porta com as suas calças brancas e engomadas, presilhas, rodaque e gravata da moda. Foi dos últimos que usaram presilhas no Rio de Janeiro, e talvez neste mundo. Trazia as calças curtas para que lhe ficassem bem esticadas. A gravata de cetim preto, com um aro de aço por dentro, imobilizava-lhe o pescoço. Juntai a isso um passo vagaroso, não do vagar arrastado dos preguiçosos, mas daquele outro vagar solene, calculado e deduzido, um silogismo completo, a premissa antes da consequência, a consequência antes da conclusão, e tereis a pessoa do nosso agregado. Um dever amaríssimo! (SILVA, 2014, p. 241-2)

Esta edição conta ainda com um glossário de vocábulos em desuso, históricas, geográficas e culturais.

C) Edição crítica de "Recordações do Escrivão Isaías Caminha", de Lima Barreto, que foi organizada por Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo e Ceila Maria Ferreira (2017): 1ª redação pública, publicada parcialmente na revista *Floreal* (Rio de Janeiro, 1907); 2ª redação pública, 1ª edição em livro (Lisboa, 1909); 3ª redação pública, 2ª edição em livro (Rio de Janeiro, 1917).

Das três edições foi escolhida a terceira, publicada em vida do autor, como sendo o modelo para o texto crítico cuja grafia foi atualizada, permanecendo apenas as marcas linguísticas e outros condicionantes identificados pelas organizadoras do volume.

A apresentação do aparato escolhido foi ao pé de página em ordem de ocorrência da variação. Ou seja, a cada ocorrência foi inserido uma nota de rodapé sobre o qual há a descrição ou a inserção da variante encontrada. Para ilustrar segue a reprodução de trecho do romance e como estão dispostas as notas:

> Li-o a primeira vez com ódio, tive desejos de rasgar as páginas e escrever algumas verrinas[15] contra o autor.
>
> Considerei melhor e vi que verrinas nada adiantam, não destroem; se, acaso, conseguem afugentar, magoar o adversário, os argumentos deste ficam vivos, de pé.
>
> O melhor, pensei[16], seria opor argumentos a argumentos,[17] pois se uns não destruíssem os outros, ficariam ambos face a face, à mão de adeptos de um e de outro partido.

15. No texto-base: “alguma verrinas”.
16. Na edição *Floreal*: “O melhor, pensei eu”.
17. No texto-base, a vírgula está um pouco apagada. (FIGUEIREDO; FERREIRA, 2017, p. 127)

Nesta edição também há um glossário com vocabulário do romance e uma lista de vocábulos que foram atualizados, conforme as páginas em que o texto crítico do romance foi estabelecido.

Com os exemplos descritos esperemos a apreensão das diferentes maneiras de representar as variantes, que embora possam mudar conforme o projeto metodológico da edição, conserva em si o objetivo de traçar as variações do objeto diante de um *corpus* determinado.

A leitura de edições críticas serve de guia para a compreensão de que os textos, mesmo os impressos, não são estáticos e necessitam de revisões para que o mesmo possa ser estabelecido e fixado com menos obliterações possíveis; o que só exequível a partir dos estudos sobre a tradição do texto, sua forma e a sua apresentação adequada.

3. O aparato crítico de edições crítico-genéticas

As edições genéticas de obras textuais de tradição impressa são baseadas em manuscritos, datiloscritos e digitoscritos, considerados como as fases primárias da composição de um texto, incluindo as suas provas. Assim, para apresentação de tais edições se utilizam frequentemente os tipos mecânicos fac-símile, diplomática e semidiplomática na preparação do texto. Nesta fase da redação, busca-se salientar o processo de escrita de composição, as variações aqui podem ser tratadas como revisões.

Para ilustrar as obras de cunho genéticos, citamos *Objeto gritante: Um manuscrito de Clarice Lispector* (2016), de Ana Claudia Abrantes, que traz a lume uma das fases de composição do livro “Água viva”, de Clarice Lispector, que foi publicado em 1973, a fim de assinalar os caminhos revisionistas da autora. Já que o manuscrito *“*Objeto gritante” se trata de um datiloscrito com comentários e revisões autorais composto provavelmente a partir da década de 1970.

Os trabalhos críticos realizados sobre o espólio intelectual e literário de Eulálio Motta, interessados sobretudo na publicização do legado do autor, são exemplos de formas de apresentação do texto por meio da mídia informatizada em que o leitor pode ler o texto em fac-símile, por

meio de uma transcrição diplomática ou semidiplomática e modelo de texto apresentado com chaves de *hiperlinks* para notas culturais ou linguísticas, em uma hiperedição que contempla no espaço digital todas essas combinações de edições.[9]

O formato não comparativo em relação ao demais testemunhos de um mesmo texto do autor Eulálio Motta, neste caso, não afastam a sua relevância para a fixação do texto no decurso do tempo e por isso, é um exemplo de esforço filológico na conservação do patrimônio cultural do país.

Diferentemente, as edições crítico-genéticas buscam aliar à edição crítica, contemplando todas as fases que lhes são atinentes: de triagem de testemunhos e de suas associações editoriais, de eleição do texto base e de cotejo com os demais testemunhos encontrados na tradição de uma obra textual; às revisões proporcionadas pelas fases primárias de composição de um texto. Desta maneira, neste tipo de edição é demonstrado junto às variações encontradas na sua transmissão impressa as revisões realizadas pelo autor ou por terceiros.

Castro (2001) propõe orientações gerais para a constituição do aparato em razão do qual devem-se contemplados: a composição (apresentar minúcias acerca do autógrafo, revisões dispostas cronologicamente), a localização (ao final da edição, subjacente ao texto crítico ou transcrito, ou se assume como parte da transcrição diplomático-genética), a redação (das revisões de forma curta que podem recorrer a símbolos) e a tipologia composição figurativa, aparato descritivo, aparato formalizado). Algumas dessas características poderão ser reconhecidas nos trabalhos que será exemplificado a seguir.

3.1. Exemplos de composição de aparatos críticos em edições críticas genéticas

Indicaremos a seguir de algumas edições ou estudos crítico-genéticas e seus aparatos em relação à tradição impressa, identificando a descrição geral dos testemunhos eleitos e a metodologia de apresentação dos seus respectivos aparatos críticos para ilustração de formas de apresentação deste tipo de edição.

---

[9] Vide o *site* dedicado ao trabalho crítico sobre a história e obras de Eulálio Motta. Disponível em: http://www.eulaliomotta.uefs.br/. Acesso em: out. 2021.

A) Edição crítico-genética de "As três Marias", de Rachel de Queiroz, que foi organizada por Mendes (1998) e possui identificado os seguintes testemunhos que foram cotejados, com descrição material e ampla caracterização espacial das revisões encontradas nos rascunhos autorais, observando-se que as edições apontadas foram publicadas pela editora José Olympio: Manuscrito A – manuscrito datado por 19 de fevereiro de 1937; Manuscrito B – datiloscrito, datado de 7 de janeiro de 1939; Manuscrito C – versão enviada à editora desaparecida, que se estima ser semelhante à edição príncipe; 1ª redação pública – D (1939); 2ª redação pública – E (1943); 3 redação pública – F (1956) (texto base para o texto crítico); 4 redação pública – G (1960, sem revisão autoral).

Para o texto crítico, foi escolhido a terceira redação pública, por ter sido a última revista pela autora, que foi cotejada aos demais testemunhos. A identificação no aparato crítico, disposto à direita do texto crítico, deu-se por A e B para os manuscritos, e por D e E para as duas primeiras edições, respectivamente. Optou-se pela numeração dos parágrafos em relação ao texto base, reiniciada a cada nova capítulo do romance.

Para a demonstração das rasuras foram empregados sinais ao aparato genético, a fim de melhor representar as emendas, adições e exclusões realizadas no testemunho autógrafo e datiloscrito. Os sinais empregados ao trecho abaixo foram: # sem espaço parágrafo; <> supressão de elementos; [ ] acréscimo de elementos; ← margem esquerda; ↑ entrelinha superior; o espaço vazio significa elementos ilegíveis; ( ) indicação de elementos da edição que foi substituído pelos subjacentes. Quanto ao exemplo a seguir, observa-se que na edição crítica o aparato está à margem direito do texto crítico:

I

[...]
4. Papai, comovido e pálido, fora embora. Madrinha fora embora. O parlatório, onde eu esperava, estava àquela hora vazio e silencioso; ouvia-se apenas, através dos corredores, como ruído abafado de mar distante.
msA: # O colegio enorme A2: <> [estava como morto. Só um] A: ruido abafado de mar distante que vinha ressoando pelos corredores.
msB: B2: [←Madrinha fora embora. Papai fôraembora.]<Naquela hora o colegio enorme estava como morto.> [↑O parlatorio,/ vazio;] <vinha> [↑ouvia-se] B: apenas (B): <um ruido abafado de ma>B: [através dos corredores, um ruído]
D: Papai comovido e pálido fôra (MENDES, 1998, p. 85)

B) Edição crítico-genética do conto "A linha reta e linha curva", escrita no princípio como peça em dois atos "As forcas caudinas", de Machado de Assis, que foi organizada por Silva (2003) contemplou os

seguintes testemunhos, distribuídos com a indicação dos dois títulos empregados:

> – "As forcas caudinas": Manuscrito A – sendo considerada três as fases de sua escrita (A, texto concluído; A1, a revisão autoral; A2, revisão de terceiro); redações públicas em G (em *Contos sem data*,[20--]) e H (*Teatro completo*,1982);
> – "A linha reta e linha curva" publicado no *Jornal das Famílias*, out. 1865 - jan. 1866, B (1ª redação pública) e no volume *Contos Fluminenses*: *C* (2ª redação pública, editora B. L. Garnier, 1970); 3ª redação pública D (1899), E (reimpressão de D em 1899); F (edição crítica, 1ª ed.,1975).

Diante de tantos testemunhos, optou-se que o texto crítico seria baseado na primeira publicação que saiu no volume "Contos fluminenses" (1870) e não na última redação pública em vida do autor (1899), tendo em vista a quantidade de erros tipográficos identificados que sugere não ter havido correção de provas pelo autor.

Na edição crítico-genética em relação ao texto crítico impresso, ao centro da mancha tipográfica, os aparatos críticos foram divididos e posicionados: à esquerda, as revisões do manuscrito; à direita, as variantes editoriais; e na parte inferior os comentários do crítico textual. A pesquisadora também utilizou os seguintes símbolos para a anotação de operações de escritura do autor Machado de Assis.

Seguem abaixo um exemplo da edição citada:

> III
> […]
> — Dizer-lhe o que senti quando apanhei esta carta, é impossível. Nunca tremi na minha vida! Mas quando li isto, não sei que vertigem se apoderou de mim. Ando tonto! A cada passo como desmaio… Ah!
> — Ânimo! disse Adelaide. (SILVA, 2003, p. 86)

Estando à direita e à esquerda, respectivamente, os seguintes aparatos críticos:

> F: Ah!.../ — Ânimo
> ms: Dizer-lhe
> ms: carta é
> ms: tremi nem mesmo na Criméa, e olhe que estava feio! Mas
> ms: isto não
> ms: mim. Fez-me o effeito de um Ukase de destêrro para a Siberia. Ah!
> aSiberia é um paraiso à vista de Petropolis neste momento. Ando
> ms: Ah!.../ Margarida/ Animo!

E não é só isso; na mesma edição, "As forcas caudinas" também teve a sua publicação fac-similada e o seu texto estabelecido, de forma alternada. Ao texto transcrito foram-lhe reproduzidas as supressões, as

substituições e as adições, por exemplo; além do registro, à direita, de revisões e variantes identificadas durante a colação.

C) Edição crítico-genética de "O Almada", de Machado de Assis, que foi organizada por Flávia Barretto Corrêa Catita (2019), incluindo a apresentação do fac-símile do poema (manuscrito, 1901) e sua transcrição diplomática.

Logo, a apresentação da impressão do fólio do poema facsimilado e sua transcrição diplomática logo em seguida, incluindo as operações de revisão identificadas ao texto e comentários sobre a materialidade à direita da transcrição, a fim de melhor representar o percurso de elaboração do manuscrito e de forma a complementar a edição crítica realizada pela Comissão Machado de Assis acerca do volume "Poesias completas", de Machado de Assis. Um exemplo de transcrição do manuscrito seria em respeito à imagem do fac-símile de nº 191, em que há ainda na lateral informações sobre a cor da tinta (azul) e tipo de papel (Smith & Meynier Fiume):

> Nota (Canto II)
> Para o baço espraiar do grande Almada ... pag.
> Espraiar o baço é ~~tr~~traducção de <u>epanouir la</u>
> <u>rate</u>, não *hu/mi*nha, mas de Filinto Elysio, que assim
> se exprime n'uma nota~~.~~ : ~~A~~

Mas, observa-se que o poema tem sua elaboração e transmissão complexa, pois seus fragmentos foram publicados nos seguintes poemas, conforme Catita (2019, p. 28): "A assuada" (em *Revista Brasileira*, 15 out. 1879), "Trecho de um poema inédito" (em *A Estação*, 15 ago.1885), "Velho fragmento" (em *Poesias completas*, 1901) e, finalmente, a versão mais completa, intitulada "O Almada" (em "Outras relíquias", 1910); por isso ao longo do trabalho crítico, a pesquisadora identifica as relações internas entre as respectivas obras. Como por exemplo, remarca que na publicação de "A assuada" o seguinte trecho do conto II:

> Era alta e fina, senhoril e bela.
> **Olhos, tinha-os da cor incerta e vaga**
> **Que não é puro azul nem branco puro,**
> **Antes combinação de ambas as cores.**
> Delicada e sutil. Nunca mais vivo
> Transparecera em rosto de donzela
> Vergonhoso pudor, agreste e rude (CATITA, 2019, p. 68-9)

Enquanto que em "Velho fragmento": "Era alta e fina, senhoril e bela, Delicada e sutil. Nunca mais vivo/ Transparecera em rosto de donzela/ Vergonhoso pudor, agreste e rude, (...)". Já no manuscrito "O Al-

mada" segue com mais variação o respectivo trecho em destaque: " É alta e fina, senhoril e bella./ Olhos, tem n'os da côr incerta e vaga/ Que não é puro azul nem alvo puro,/ Antes combinação de ambas as cores,/ Mas tão subtil no entanto, e tão perfeita,/ Que não ha decidir. Garçons lhes chamam,/ E se não mentem fabulas gentias,/ Minerva os tinha assim. Nunca mais claro vivo/ Transpareceu em rosto de donzella/ Vergonhoso pudor, agreste e rude,".[10]

4. Considerações finais

As impressões em uma página de papel passam a figurar para o leitor, muitas das vezes, que o texto ali representado só pode ser igual ao que seu autor almejou. Por isso, esta experiência com o texto, natural para um filólogo ou crítico textual deve tanto quanto possível ser ampliada ao público em geral, que não sejam estudiosos da área, a fim de conscientizar que o texto enquanto registro também testemunha as diferenças que o próprio tempo e técnicas lhe submetem ou lhes restituem.

Ao mesmo tempo que é importante que todo o conjunto metodológico aplicado a uma edição que se pretenda restituir a representação mais fidedigna ao texto autoral, possa auxiliar o leitor ou pesquisador refazer seu cominho, a fim de revisá-la se for o caso.

Para tanto, são observadas as seguintes fases de constituição de uma edição crítica: recenseamento, colação, estemática e a apresentação do texto e aparato crítico.

Sendo o aparato crítico, no qual são elencadas as variações identificadas de um texto através do exame de seus testemunhos no decurso do tempo. Observa-se que o aparato genético também pode ser entendido como crítico-genético, tendo em vista, como lembra Castro (2001), que o mesmo tem a função do aparato reconhecido como crítico para as edições que não contemplam as etapas inicias de elaboração de um texto.

As formas de apresentação do aparato crítico se diferenciam entre si, para fazer caber da melhor forma possível a tradição do texto e por isso mesmo não se esgotam na amostragem citada que foram os trabalhos críticos e genéticos em relação às seguintes obras: "Memórias de um sargento de milícias", de Manoel Antônio de Almeida; "Recordações do escrivão Isaías Caminha", de Lima Barreto; "As três Marias", de Rachel de

[10] Vide a descrição diplomática completa em Catita (2019, p. 241).

Queiroz; “D. Casmurro”, “A linha reta e linha curva”/“As forcas caudinas”, o “O Almada”, de Machado de Assis. Entre os quais pudemos verificar que foram empregados outros recursos de apresentação nas edições crítica e genéticas, como o fac-símile, por exemplo.

Além disso, foram citadas outras formas de testemunhar o percurso de um texto com o exemplo de “Objeto gritante” (estágio inicial de “Água viva”), de Clarice Lispector e os estudos críticos sobre os textos de Eulálio Motta.

Assim, com a intenção de arrolar alguns exemplos metodológicos acercada da representação das variações e/ou revisões aos textos literários brasileiros de tradição impressa que foi objeto de trabalhos críticos ou da crítica genética que deverão ser consultadas, já que ao recortar os exemplos e na tentativa de representá-los a fidelidade da apresentação pode ter sido comprometida, se não quanto ao conteúdo, certamente quanto à sua materialização na página.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. Contos fluminenses. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1977. (Edições críticas de obras de Machado de Assis, v. 1)

ABRANTES, Ana Cláudia. *Objeto gritante*: um manuscrito de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Objeto_Gritante/-8cOEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=objeto+gritante&printsec=frontcover. Acesso em: 24 out. 2021.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual.* São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção leitura e crítica)

CASTRO, Ivo. Metodologia do aparato genético. In: SIMÕES, M. *et al*. *Memórias dos afetos*. Lisboa: Colibri, 2001, p. 69-81 (texto repaginado de 1-9). Disponível em: http://clul.ulisboa.pt/files/ivo_castro/2001_aparato_gentico.pdf. Acesso em: mar. 2021.

CATITA, Flávia Barretto Corrêa. *Antes e depois de “O Almada”*: percurso editorial e transcrição diplomática do manuscrito do poema heróicômico de Machado de Assis. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. 575f. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/

disponiveis/8/8149/tde-02032020-170124/ pt-br.php. Acesso em: 2020.

EULÁLIO MOTTA (*site* de estudos filológicos). Disponível em: http://www.eulaliomotta.uefs.br/. Acesso em: out. 2021.

FIGUEIREDO, Carmem Lúcia Negreiros de; FERREIRA, Ceila Maria (Org.). *Lima Barreto, caminhos de criação*: Recordações do escrivão Isaías Caminha. São Paulo: EDUSP, 2017.

MOREIRA, Ana Cláudia Abrantes. *Novas formas de escrita de Clarice Lispector*: o manuscrito *Objeto gritante* e a ficção tardia clariciana. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. Rio de Janeiro: 2012. 129f. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/6448/1/Dissertacao_Ana%20Claudia%20Abrantes%20Moreira.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

LARA, Cecília de. *Edição crítica de Memórias de um sargento de milícias.* Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978.

MENDES, Marlene Gomes. *Edição crítica em uma perspectiva genética de "As três Marias" de Rachel de Queiroz.* Niterói-RJ: EDUFF, 1998.

SILVA, Ana Cláudia Suriani da. *Linha reta e linha curva*: edição crítica genética de um conto de Machado de Assis. Campinas-SP: UNICAMP, 2003.

SILVA, Maximiano de Carvalho e. *O romance dom Casmurro de Machado de Assis.* Niterói: UFF, 2014. (Edição crítica e comentada, com estudos bibliográficos)

A CONTRADIÇÃO DA NATUREZA HUMANA NA CONSTRUÇÃO DAS PERSONALIDADES DOS GÊMEOS PEDRO E PAULO NA OBRA MACHADIANA "ESAÚ E JACÓ"[11]

Elizangela Tonelli (IFES e UENF)
eliztonelli@gmail.com
Giovanna Tonelli Clevelares (São Camilo-ES)
gvnntnll@gmail.com
Carlos Herinque Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

Esse artigo objetiva entender e identificar os aspectos do discurso narrativo na obra "Esaú e Jacó", que sustentam as características psicológicas e contraditórias dos gêmeos Pedro e Paulo. Em meio às citações bíblicas e eruditas que reforçam justificam o embate entre os duplos, o resultado que se obtém é a tentativa de fusão dos opostos por meio do triângulo amoroso Pedro–Flora–Paulo. Considerando o caráter indeciso da moça e do seu desfecho trágico conclui-se que a unidade é efêmera e que a rejeição de uma das partes se revela como uma não aceitação da vida do ponto de vista humanitário, uma vez que a contradição, o conflito e as escolhas são essenciais para a evolução do homem.

Palavras-chave:
Rivalidade. Dualismo-Unidade. "Esaú e Jacó".

ABSTRACT

This paper aims to understand and identify the aspects of the narrative discourse in the work "Esaú e Jacó" which support the psychological and contradictory characteristics of the twins Pedro and Paulo. Amidst the biblical and erudite quotes that reinforce it, they justify the clash between the doubles, what is obtained and the attempt to fuse the opposites through the Pedro – Flora – Paulo love triangle. Considering the indecisive character of the girl and her tragic outcome, it is concluded that the unity is ephemeral and that the rejection of one of the parties is revealed as a non-acceptance of life from a humanitarian point of view, since the contradiction, the conflict and choices are essential for man's evolution.

Keywords:
Rivalry. Dualism-Unity. "Esau and Jacob".

1. Introdução

O ser humano é dotado de forças opostas que constantemente, colocam em evidência a essência do seu comportamento contraditório. O

[11] Este estudo foi desenvolvido com fomento da CAPES/FAPERJ.

conflito vem do fato de que o ser humano tem desejos e necessidades que se contrapõem e, consequentemente, os angustiam. Entretanto, é relevante aceitar o fato de que não estamos diante somente de um conflito, e, sim, de uma dualidade, que é a condição da coexistência pacífica de princípios opostos como vida e morte, amor e ódio, paixão e razão e outros.

Entre os séculos XVI e XVII, ensejando alcançar uma síntese entre a razão e a fé, o homem buscava o equilíbrio entre o espiritualismo e o materialismo. Essa preocupação foi tão forte que se tornou um traço distintivo das manifestações culturais e artísticas denominada como barroco. Todavia, o discurso envolvendo a dicotomia antropológica ressurge com toda força no final do século XIX, nas obras realistas. Focado em personagens marcadas pelo contraste entre essência *versus* aparência, o escritor realista buscou penetrar em suas consciências e analisar-lhes o funcionamento, em virtude do meio social que os circuncidavam. De acordo com Bosi (2015, p. 169) "o escritor realista tomará a sério as suas personagens e se sentirá no dever de descobrir-lhes a verdade, no sentido positivista de dissecar os móveis do seu comportamento".

Enquanto para alguns escritores a análise desses problemas se limitava à camada exterior, centrada nos cenários e nas atividades dos personagens, para Machado de Assis, tais fatos não passavam de pretextos para atingir definitivamente a camada interna da personalidade e do caráter humano, e explorar suas vicissitudes e percalços.

Machado de Assis admirava o homem não como espécie, mas como indivíduo. Por isso, tornou-se um mestre em abstrair a complexidade da alma e dos mistérios que envolvem a existência. Não obstante o vasto conhecimento adquirido ao longo de sua vida, o autor constantemente buscava em textos bíblicos, implicações plausíveis para o entendimento inextrincável da dualidade humana e romper com o maniqueísmo que exalta ou demoniza o comportamento dos indivíduos.

Considerando a peculiaridade da estética machadiana, que desloca a sua trama para a exploração da subjetividade da psicologia dos personagens, destacando suas vontades, necessidades, defeitos e qualidades, elegeu-se como objeto de análise o romance "Esaú e Jacó", pertencente ao conjunto de obras da segunda fase.

Embora não seja um dos livros mais conhecido do autor, a obra é considerada o ápice de sua maturidade realista de sondagem moral e psicológica das reações e comportamento humano. Mais do que as reações simplesmente incidentais, a obra visa, principalmente, explorar a psico-

logia do desejo junto ao obstáculo à unidade pessoal ante a disparidade de tentações ou, até mesmo, condições impostas pela vida que atraem o homem ao sabor das circunstâncias quase sempre contraditórias.

Segundo Massaud (2015), a análise literária nos permite desmontar o texto literário com vistas a conhecê-lo nos ingredientes que o estruturam. Assim, o objetivo dessa análise foi desvelar a natureza dual humana a partir dos excertos que enredam o romance machadiano, e do diálogo intertextual com o discurso bíblico e erudito de obras clássicas, que são citadas ao longo da narrativa, tendo como aporte teórico autores que retratam a complexidade da *psique* humana. Portanto, a partir do diálogo entre a psicanálise e a crítica literária, entrelaçados às ações e reações dos gêmeos Pedro e Paulo, em "Esaú e Jacó", buscou-se evidenciar a condição contraditória do sujeito que, inconsciente de sua clivagem, deseja e enseja a unidade.

A relevância desse estudo se encontra no entendimento entre as relações da essência–aparência–rivalidade, interiorizada no homem e que, constantemente, promovem um embate em situações cotidianas que exigem escolhas ou tomadas de decisão.

2. A dualidade como condição humana

Em meio a diversos estudos e teorias aplicadas à dicotomia interiorizada não ser, pode-se denotar uma proeminente herança psicológica, filosófica e literária que converge em mais entendimento para os conflitos que regem nossa existência.

O termo dualismo é uma transliteração da palavra latina *dualis*, aquilo que 'contém dois'. No dualismo cartesiano de Descartes, o ser humano é constituído de duas substâncias: externa (corpo) e pensante (alma) que são realidades dicotômicas, irredutíveis entre si e incapazes de uma síntese final. Dessa ideia também se origina a separação do homem em corpo e alma presentes nas tradicionais crenças religiosas.

Sob o viés da psicanálise, Freud, na obra *Além do princípio do prazer* (1920), se apropria da mitologia grega e dos nomes *Eros* e *Thanatos* para exemplificar as teorias das pulsões, que explica a formação psíquica dos indivíduos. Freud considera a condição humana regida por um dualismo pulsional nomeados como pulsão de vida (*Eros*) e pulsão de morte (*Thanatos*). *Eros* é o instinto regido pelo amor e da sobrevivência da vida comunitária, que conserva as unidades e pensa o outro de modo

gregário, proporcionando o convívio harmonioso entre os seres humanos. *Thanatos* é o instinto de morte e pode ser percebido nas manifestações agressivas e na discórdia, o que proporciona, consequentemente, a desagregação da vida em unidade (Cf. GIACOIA, 2008).

Apesar das pulsões se apresentarem de forma maniqueísta, como se forças do bem e do mal estivessem em um embate constante, na qual o "mal" deve sucumbir ao "bem", essa rivalidade é ilusória, uma vez que, segundo Lima (1995):

> O caráter criador da pulsão de morte reside no oposto do que *Eros* efetua. Eros massifica, não deixando transparecer diferenças entre os elementos em questão. É *Thanatos* que promove estas diferenças produzindo um corte sobre organizações e sistemas já estabelecidos, possibilita, com isso, o aparecimento do novo. (LIMA, 1995, p. 68)

No texto *Por que a guerra?* (1932), baseado nas correspondências entre Einstein e Freud, ao ser questionado por Einstein sobre a existência de alguma forma de livrar a humanidade da ameaça de guerra e possíveis soluções para a paz mundial, Freud diz que a pulsão de poder ou de crueldade é irredutível, considerando que é mais antiga do que os princípios e que por essa razão nenhuma política poderá erradicá-la.

Em síntese, Freud é veemente em dizer que essas pulsões são intrínsecas à *psique* humana e vitais para a evolução e manutenção da vida. Por isso aconselha a que não se alimente nenhuma esperança ante a irrevogável existência das pulsões de ódio (morte) e de destruição. O que se faz necessário é lidar com elas de maneira indireta sem intenção de extirpá-las. Freud esclarece que,

> [...] não devemos ser demasiado apressados em introduzir juízos éticos de bem e de mal. Nenhum desses dois instintos é menos essencial do que o outro; os fenômenos da vida surgem da ação confluente ou mutuamente contrária de ambos. (FREUD, 1932 *apud* VENTURA; SEITENFUS, 2005, p. 38)

Nesse sentido, tem-se que *Eros e Thanatos* representam a significação dos opostos que regem a nossa existência e as dualidades vividas pelo ser, quer seja relativo à temática do existencial: masculino/feminino, homem/animal, espírito/corpo, vida/morte, ou aos místicos: deus/diabo, anjo/demônio, céu/inferno, entre outros, desde os primórdios da civilização (BRAVO, 2000).

Entende-se que o paradigma do duplo, em meio às divergências existenciais e à fragmentação do ser, desencadeia um contínuo movimento no qual, confundindo-se e contrapondo-se, o indivíduo deixa de ser ele

mesmo para ser o resultado de sua transformação ou transmutação.

Na Literatura o duplo é retratado como uma entidade que desdobra o 'eu' e que nem sempre suas partes coexistem de forma pacífica. Ao definir o verbete 'duplo', Caia (2009), ressalta que ambos são o espelho de si mesmos, que se vê e se revê no outro. Considerando que a perspectiva é subjetiva, só o julgamento tridimensional do 'eu' poderá efetuar o reconhecimento do outro 'eu' enquanto seu duplo, assistindo-se de novo, a um processo de identificação ou de oposição.

Uma das primeiras denominações literárias de 'duplo' (*Doppelgänger*) foi feita pelo poeta alemão Jean-Paul Richter[12] (1796), que definiu essa característica como um 'alter ego', ou seja, as pessoas que se veem a si mesmas, seja pela semelhança física ou por características psicológicas que resultam em atitudes geradas pela mesma ordem de ideia, conhecida também pela expressão 'almas gêmeas', que trata das duas faces complementares do mesmo ser.

Na perspectiva psicanalítica de Rank (2013), o que o desencadeia o duplo é um conflito psíquico, uma perturbação íntima. Em estudos sobre os diferentes aspectos do duplo em obras literárias, o autor diz que quando a duplicação aparece em textos, as personagens, ou personalidades, podem ameaçar-se ou proteger-se ou podem executar as duas ações simultaneamente.

Brunel (2000) citando Keppler (1970) diz que o sósia (duplo) é caracterizado pela existência de dois indivíduos fisicamente idênticos, mas que possuem personalidades contrárias. No duelo dos sósias, a presença do igual destrói o sentido de identidade particular e instaura o medo da equivalência dos desejos. É como se dois corpos tivessem de ocupar o mesmo espaço. Brunel (2000) explica que, ao mesmo tempo, o duplo é igual e diferente, podendo ser até mesmo o seu oposto, causando no duplicado sensações emocionais extremas de atração e repulsa, o que resulta na ideia de completude ou rivalidade.

3. A dualidade humana em textos bíblicos

De acordo com Proença (2012), a Teologia e a Literatura têm se

[12] Jean-Paul Richter, poeta alemão do Século XVIII, foi um dos precursores da tensão entre os opostos que caracterizou o Movimento do romantismo e cunhou o termo *Doppelgänger*, que se traduz por "duplo".

entrelaçado em diversos estudos linguísticos, no quais a Bíblia se apresenta como um artefato literário que traz indicações de como uma determinada cultura e época conceberam Deus, que é antes de tudo, representado como uma criação literária.

No que se refere à apropriação da realidade e do discurso, Fiorin (2006, p. 167) explica que os homens não têm acesso direto à realidade, pois nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem e pela forma como nosso discurso se relaciona como outros discursos que semiotizam mundo. Isso significa que o real se apresenta para nós semantizados por meio dos discursos e não pelas coisas que representam a realidade.

No discurso bíblico a origem primordial do dualismo se mostra presente no Antigo Testamento, no livro do Gênesis, em que, o homem começa sendo um, depois Deus o corta em masculino e feminino, dando-lhe uma natureza dupla, um ser desdobrado em si (Cf. BRAVO, 2000).

> Então, o senhor Deus adormeceu profundamente o homem; e enquanto ele dormia, tirou-lhe uma de suas costelas, cujo lugar preencheu de carne. Da costela que retirara do homem, o senhor Deus fez a mulher e conduziu-a até o homem. (BÍBLIA, *Gênesis*, 2, 21-22)

A ambiguidade na constituição humana, um ser masculino e um ser feminino, causa a desobediência a Deus e, consequentemente, o exílio de seu paraíso original, uma vez que rejeitou a plenitude da vida eterna ao comer do fruto da árvore do conhecimento e ganhar o livre arbítrio. "O Senhor disse: aqui está o homem, que pelo conhecimento do bem e do mal, se tornou como um de nós." (BÍBLIA, *Gênesis*, 3, 22).

A partir do momento em que é quebrada a unidade entre Criador e criatura, se inicia o conflito que rege a vida do indivíduo, que passou a buscar, inconscientemente, o equilíbrio entre as duas forças intrínsecas em sua essência que, por vezes, o faz evoluir e, por outras, o destrói. Embora seja portador da essência divina, o homem sustenta como um nexo o estigma da humanidade, ou seja, sua finitude, que marca, indelevelmente, a dualidade como condição humana, inerente a sua vontade e escolha. Essa complexidade e esse mistério que envolve a existência do sujeito é uma constante no homem de todos os tempos e lugares, tornando-o submisso a uma força superior que o exalta e o sucumbe.

Ainda no Antigo Testamento o paradigma da dualidade se repete em Esaú e Jacó, filhos de Isaac. Sua esposa Rebeca, já com idade avançada e contrariando as leis da natureza, gerou duas crianças que brigavam pela primogenitura ainda em seu ventre:

> Isaac pediu a proteção do Senhor para a sua mulher que era estéril. O Senhor ouviu-o e Rebeca, sua mulher, concebeu. As crianças lutavam no seu seio, e ela disse: Se isso devia conceder, para que havia eu de conceber? (BÍBLIA, *Gênesis*, 25, 21-2)

O que nasceu primeiro foi Esaú, que se tornou forte e agressivo, vivia pelo campo e era o preferido de Isaac. Agarrado em seu calcanhar, nasceu Jacó, que era frágil e dissimulado, gostava de ficar em casa com a mãe. O favoritismo dos pais agrava ainda mais o conflito entre os gêmeos: Jacó era o preferido do pai, enquanto a mãe demonstrava mais amor por Esaú.

A escolha soberana de Deus deveria prevalecer sobre a vontade de Isaac, mas a astúcia de Jacó, fortalecido pela preferência da mãe, destina-o a suplantar seu irmão e apropriar-se de seus direitos, que fora sucumbido por Jacó com um prato de lentilhas. A impulsividade de Esaú em aceitar rapidamente a troca de sua primogenitura revela uma personalidade impulsiva e ingênua de alguém que se mostra descomprometida com as responsabilidades da escolha.

4. A dualidade e a tentativa de reversão nos gêmeos Pedro e Paulo na obra "Esaú e Jacó"

Publicado em 1904, quatro anos após a sua morte, "Esaú e Jacó" foi o penúltimo livro de Machado de Assis. Apesar de não figurar entre as obras mais lidas do autor, é vista como parte de seu apogeu literário. A obra traz à tona temas polêmicos que remetem à reflexão sobre a dualidade humana, como: a questão da religiosidade, a instabilidade emocional, crises existenciais, integridade do caráter humano, entre outros.

De acordo com Gomes (1958), as obras machadianas não se limitam em traduzir os gestos visíveis, mas ensejam explorar o movimento interior do pensamento dos seus personagens em *status nascendi*, ou seja, não somente o que 'é', mas o que 'vai sendo'. Assim, ao vasculhar o comportamento dos seus personagens com seu olhar minucioso o grande escritor realista traz à superfície as ideias contidas no íntimo do ser, o que nos permite encontrar em sua arte o entendimento para o conflito interno que rege a vida dos seres humanos.

O romance narra a histórias dos gêmeos Pedro e Paulo, semelhantes na essência e opostos na existência, cuja rivalidade fora iniciada ainda no útero da mãe e se estendendo por toda a vida. Em meio as adversidades, os irmãos tinham algo em comum: o amor pela mãe Natividade e a

paixão por Flora. Contudo, na mesma intensidade em que o amor pela mãe os mantinha unidos, a paixão por Flora os separava. Durante toda a narrativa, nos deparamos com as divergências entre os dois, sobretudo no triângulo amoroso Pedro–Flora–Paulo. No romance os fatos existentes estão interligados por reflexões profundas que remetem as características da personalidade dos protagonistas, ora descritas sob olhar onisciente do Conselheiro Aires, ora focadas nas ações e no caráter das personagens.

Acerca dos aspectos discursivos que aludem a ambiguidade humana no romance machadiano, o título e os nomes dos gêmeos explicitamente remetem a textos bíblicos que aludem o embate entre pares: "Esaú e Jacó", os filhos gêmeos de Rebeca, que brigavam ainda no ventre e, Pedro e Paulo, os apóstolos que eram rivais porque um pregava para os Judeus o outro evangelizava os gentios.

Na construção da narrativa a essência dual se mostra depreendida logo no prefácio da obra nomeada de *Advertência*, na qual descreve sobre os títulos que foram lembrados e que poderiam ser escolhidos, por exemplo, Ab *ovo*, que significa 'desde o princípio' e o que nos remete à gênese da criação.

> Quanto ao título, foram lembrados vários, em que o assunto se pudesse resumir, *Ab ovo*, por exemplo, apesar do latim; venceu, porém, a ideia de lhe dar estes dois nomes que o próprio Aires citou uma vez:
>
> ESAÚ E JACÓ
>
> *Dico, che quando, l' anima mal nata*
>
> Dante (EJ, p. 13)

A epígrafe *Dico, che quando l'anima mal nata*, (Digo, que quando a alma (é) *mal* nascida), trecho do Canto V do *Inferno*, em *Divina Comédia*, de Dante Alighieri (1265–1321), ad anirtuod à zart idiced ratse áj avamrifa euq anivid oãçanitsederpdo, antes mesmo do nascimento, a salvação ou não de uma alma (Cf. SILVA, MADALLENO, 2019). O discurso traz implícito a marca do indivíduo clivado (divino e terreno), que busca incessantemente pelo equilíbrio, persistindo na reestruturação do ser uno e ser salvo.

No romance, Natividade é a personagem na qual se alude o arquétipo maternal que luta pelo fim da rivalidade e a tentativa de unidade. Diante da incerteza do futuro dos filhos, Natividade busca no falar dobrado da cabocla acalentar suas angústias, contentando-se apenas em saber que as coisas futuras o tornariam felizes e gloriosos.

> Serão grandes, oh grandes! Deus há de dar-lhes muitos benefícios. Eles hão de subir, subir, subir...
>
> Brigaram no ventre de sua mãe, que tem? Cá fora também se briga". (EJ, p. 17)

O embate e as contradições entre os duplos também podem ser interpretados a partir das disputas políticas das quais os gêmeos são atraídos pelos aspectos de cada regime da época. O narrador diz que os dois nasceram no dia 7 de abril de 1870, por isso Paulo Afirma: "Nasci no aniversário do dia em que Pedro I caiu do trono". E Pedro afirma: "Nasci no aniversário do dia em que Sua Majestade subiu ao trono" (EJ, p. 48).

Na percepção de Natividade, Paulo era agressivo, operava por pancadas e tinha mais brutalidade em seus atos, por isso se ajustava à república. Já Pedro era dissimulado e tinha toda sutileza e sofisticação, ajustando-se à monarquia. Para Gledson (2007) as tendências políticas também podem ser observadas na escolha das profissões: Pedro estudava medicina, a visão do império como uma influência sanativa, unificadora, e Paulo seria advogado, que assim como a república, era briguento e rebelde.

O espírito de inquietação de Paulo e o espírito de conservação de Pedro, aludida na sinuosa situação política dos fins do século XIX, é um modelo de desenvolvimento dialético que conduz à reflexão sobre a o movimento que desencadeia a evolução da humanidade e a sinuosa situação psicológica das personagens em toda a narrativa.

Entre as citações eruditas, o autor retoma a poesia épica de "Ilíada" e "Odisseia" para definir o caráter dos gêmeos rivais. Com a mesma intensidade heroica com que Paulo é comparado ao espírito de luta de *Aquiles*, Pedro é exaltado com astúcia de Ulisses.

> Aires deu-lhes uma citação de Homero, aliás duas, uma para cada um, dizendo-lhes que o velho poeta os cantara separadamente, Paulo no começo da *Ilíada*: "Musa, canta a cólera de Aquiles, filho de Peleu, cólera funesta aos gregos, que precipitou à estância de Plutão tantas almas válidas de heróis, entregues os corpos às aves e aos cães..."
>
> Pedro estava no começo da Odisseia:
>
> — "Musa, canta aquele herói astuto, que errou por tantos tempos, depois de destruída a santa Ílion..." (EJ, p. 80)

Quanto à eficácia das palavras para exprimir o comportamento humano, a obra machadiana, deixa transparecer um progressivo ceticismo, no que se refere à essência e a aparência dos gêmeos, uma vez que

ora se mostram visível e decifrável e ora se torna intocável, misterioso e obscuro, conforme descritas nas alucinações de Flora no capítulo *Fusão, difusão, confusão*, em que a moça não consegue distinguir Pedro de Paulo:

> Era um espetáculo misterioso, vago, obscuro, em que as figuras visíveis se faziam impalpáveis, o dobrado ficava único, o único desdobrado, uma fusão, uma confusão, uma difusão...” (EJ, p.136)

O discurso paradoxal predominante em toda a narrativa, por vezes, deixa transparecer uma tentativa de reversão da dualidade em unidade por meio do amor dos gêmeos pelas mesmas mulheres: Natividade e Flora. Por amor à mãe eles prometeram não brigar mais. Porém, o período de paz não passou de uma trégua, e a rivalidade, naturalmente, prevaleceu.

> Nisto as duas se parecem, — uma os concebeu, outra os recolheu. Agora, como é que se dá ou se dará a escolha de Flora, nem o próprio Mefistófeles no-lo explicaria de modo claro e certo. O verso basta:
>
> Ai, duas almas no meu seio moram! (EJ, p. 137)

Objeto do amor dos dois gêmeos, Flora, a protagonista feminina, é uma *inexplicável*, na definição do conselheiro Aires. Ela é a síntese personificada da ambiguidade, *tão etérea e tão ambiciosa ao mesmo tempo,*não os encoraja nem os rejeita, e tem estranhos delírios nos quais as figuras dos dois irmãos se fundem.

> Flora ria com ambos, sem rejeitar nem aceitar especialmente nenhum; pode ser até que nem percebesse nada. Paulo vivia mais tempo ausente. Quando tornava pelas férias, como que a achava mais cheia de graça. Era então que Pedro multiplicava as suas finezas para se não deixar vencer do irmão, que vinha pródigo delas. E Flora recebia-as todas com o mesmo rosto amigo. (EJ, p. 65)

Flora era *uma Beatriz para os dois*. O único e inexplicável elo que poderia imbricar o ímpeto de Paulo à sutileza de Pedro: coração e espírito, corpo e alma. A moça era um doce sinal de esperança, de piedade e de perfeição, que, no eterno feminino, corresponde a diferentes e confusas expressões de idealidade. Herdeira do subjetivismo machadiano, a moça representa o mito da hesitação, que não aceitando outra vida senão a plenitude, morre de tanto esperar um momento ideal: “Pensou enganar-se, mas não; era uma só pessoa, feita das duas e de si mesma, que sentia bater nela o coração (EJ, p. 142).

Para Flora o ideal estaria na fusão impossível dos dois opostos: sintetizar em um só corpo as virtudes eminentes de cada rapaz.

> No valor e no ímpeto podia comparar o coração ao gêmeo Paulo; o espírito, pela arte e sutileza, seria o gêmeo Pedro. Foi o que ela achou no fim de algum tempo, e com isso explicou o inexplicável! (EJ. p. 156)

Para Flora, Faminta de perfeição, Flora torna-se presa de um espetáculo obscuro e vago no qual passou a sua curta vida tentando amalgamar Pedro e Paulo, duas forças vitais e contrárias, que com seus desejos a confundia. Escolher Paulo, seria negar as qualidades de Pedro, e escolher Pedro seria fazer injustiça às virtudes de Paulo. Em suma, escolher seria mutilar-se ou rejeitar a outra parte do ser.

A conclusão de Aires de que a moça era uma 'inexplicável' deve-se ao fato de que sua alma era impenetrável e enigmática até mesmo para ela própria que, entregue a uma luta íntima constante, nem saberia dizer o que sentia. No entanto, aceitar um dos gêmeos seria extirpar todo o encanto e reflexo da indecisão.

5. Conclusão

Os gêmeos Pedro e Paulo, figuras representativas do duelo entre os duplos, apresentam características distintas e radicais que, em meio a situações da vida, às vezes se protegem e se unem em prol de um interesse comum: o amor da mãe, e em outras, frente a um desejo individual: a paixão por Flora, se tornam aversivos e se sentem ameaçados pela presença do outro. Nesse sentido, tanto trégua quanto a luta, podem ser entendidas como uma interação entre os opostos, seja a favor de um ideal de vida e de uma coletividade, ou por um desequílibrio que se faz necessário para que as diferenças, os interesses e as particulares se sobresaem.

Além da descrição da personalidade dos gêmeos, a ênfase machadiana na dualidade humana pode ser interpretada em toda construção narrativa do romance: nas tensões dos regimes políticos da época (Monarquia *versus* República) na nomeação dos capítulos (*Melhor que de descer do que subir; desacordo no acordo; Fusão, difusão e confusão* e outros), sobretudo, na intertextualidade com textos bíblicos e com os clássicos da Literatura (Dante Alighieri, Goethe e outros).

O ápice do conflito dual encontra-se no triângulo amoroso Pedro – Flora – Paulo. Em Flora alude-se a esperança do equilíbrio e da razão, na qual a idealização da unidade e do amor perfeito se realizaria na fusão das qualidades particulares dos gêmeos, ou seja, sintetizar em um só cor-

po as virtudes eminentes de cada rapaz. Por essa razão, escolher um dos gêmeos seria mutilar-se em sua essência, sendo preferível perecer na dúvida e manter todo o encanto do mistério da indecisão que envolve a personalidade inexplicável da moça.

Em suma, a morte de Flora simboliza a impossibilidade de permanência da unificação entre as pulsões, ou de extirpação das mesmas, uma vez que a antítese habita, radicalmente, na *psique* do homem e que a plenitude se encontra em sua natureza multifacetada. A duplicação do 'eu', retratada nos gêmeos não se constituem entidades autônomas, mas simbolizam a complexidade da psique humana em que as pulsões de vida e morte se mostram emaranhada em cada indivíduo. Segundo Freud (1920), essas pulsões precisam coexistir para que a humanidade possa evoluir e perpetuar-se.

A partir desses olhares, entende-se que as vissitudes da vida e as relações dos individuos, (intrapessoal e interpessoal) se desdobram em transformações, que quase sempre, são geradoras de perplexidade que nos colocam constantemente em situações de duelos que envolvem amor/ódio e guerra/paz, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. *Esaú e Jacó*. Coleção Grandes Mestres da Literatura Brasileira. V. 19. São Paulo: Escala, 1984.

BÍBLIA, Português. *Bíblia Sagrada*. Trad. de Difusora Bíblica dos Missionários Capuchinhos de Portugal. 8. ed. São Paulo: Santuário, 1978.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 4. ed, São Paulo: Cultrix, 2015.

BRAVO, Nicole. Duplo. In: BRUNEL, P. *Dicionário de mitos literários.* Trad. de Carlos Süssekind. *et al*. São Paulo: José Olympio, 2000.

BRUNEL, Pierre. *Dicionários de Mitos Literários*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2000.

CAIA, Carlos. *E-Dicionário de termos literários*. 2009. Disponível em: https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/duplo/Acesso em 11 de ago. 2021.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

GOMES, Eugênio. *Machado de Assis*. Rio de Janeiro: São José. 1958.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Além do princípio do prazer*: um dualismo incontornável. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. (coleção: para ler Freud)

GLEYDSON, John. *Machado de Assis – Ficção e História*.Trad. Sonia Coutinho, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LIMA. Alcimar de Souza. *Pulsões*: uma orquestração psicanalítica no compasso entre o corpo e o objeto. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MASSAUD, Moisés. *A análise literária*. 17. ed. São Paulo: Cultrix, *2015*.

PROENÇA, P. S. Literatura, Bíblia e teologia: Machado de Assis em foco. *Teologia e sociedade*, v. 9, p. 26-43, São Paulo, 2012.

RANK, Otto. *O duplo*: um estudo psicanalítico. Trad. de Erica Luísa Sofia Foerthmann Schultz. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

SILVA, Teresinha Vânia Zimbrão da; MADDALENO, Izabella. Machado de Assis e a Divina Comédia. *Machado de Assis em linha [online]*. 2019, v. 12, n. 26, p. 181-98. https://doi.org/10.1590/1983-68212019122610.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima; SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. *Um diálogo entre Einstein e Freud*: por que a guerra?. Santa Maria: FADISMA, 2005.

A CRISE DA MORALIDADE MODERNA E AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO A PARTIR DE UMA ÉTICA DO DISCURSO

Rodolfo Moura Pereira (UENF)
rodolfom.ifes@gmail.com

RESUMO

Com o fim do período medieval, a chegada da modernidade acalentou a sociedade com um discurso que atribuía à racionalidade a tarefa de conduzir a humanidade ao seu estado de plenitude científica, filosófica e moral. No entanto, a partir do século XIX, o homem se deu conta de que essa razão nos conduziu para um labirinto espinhoso onde nos perdemos. O presente texto apresenta reflexões que se desenvolvem a partir das ideias do professor Manfredo Araújo de Oliveira em seu artigo intitulado "A crise da racionalidade moderna: uma crise de esperança". Tomando essas ideias como fio condutor, procuramos edificar nossas discussões em torno da crise da moralidade, que pode ser compreendida como um desdobramento inevitável e paralelo à crise da racionalidade. Depreende-se que a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas pode ser um caminho possível para conduzir à sociedade em direção à autorrealização, ao autoconhecimento e à autodeterminação, no entanto, é preciso atentarmo-nos para questões contemporâneas que podem comprometer os esforços para a assunção de uma perspectiva sustentada pela razão comunicativa e pela ética do discurso.

Palavras-chave:
Moralidade. Razão comunicativa. Ética do discurso.

ABSTRACT

With the end of the medieval period, the arrival of modernity nourished society with a discourse that attributed to rationality the task of leading humanity to its state of scientific, philosophical and moral plenitude. However, from the 19th century onwards, man realized that this reason led us to a thorny labyrinth where we got lost. This text presents reflections that develop from the ideas of Professor Manfredo Araújo de Oliveira in his article entitled "The crisis of modern rationality: a crisis of hope". Taking these ideas as a guiding thread, we seek to build our discussions around the crisis of morality, which can be understood as an inevitable and parallel development to the crisis of rationality. It appears that Jürgen Habermas's theory of communicative action may be a possible path to lead society towards self-realization, self-knowledge and self-determination, however, it is necessary to pay attention to contemporary issues that can compromise efforts for assumption of a perspective supported by communicative reason and discourse ethics.

Keywords:
Morality. Communicative reason. Discourse ethics.

1. Considerações iniciais

Razão e moral sempre foram temas nevrálgicos para a filosofia. Estas, até o fim da idade média, encontraram seu esteio principalmente na reordenação dos discursos de Platão e Aristóteles, até alcançarem seu ápice no pensamento teológico. Notadamente, com a queda do império romano oriental, a igreja sofreu um duro golpe de seu domínio abrangente sobre todas as dimensões da natureza humana. Esse processo de secularização abriu caminho para movimentos humanistas como o Renascimento que tinham como pressuposto o homem como referência para todas as coisas.

Foi nessa atmosfera otimista que a razão, agora destituída dos grilhões teocráticos, encontrou o terreno fértil para uma semeadura que prometera gerar os frutos humanistasnecessários para emancipação do ser humano. Na vereda desse otimismo, a partir do fim do século XV, as artes, a ciência e a filosofia desenvolveriam seus potenciais, ora reprimidos,que poderiam conduzir a humanidade até sua pretensa plenitude. Soma-se a este momento, um movimento contínuo de expulsão de trabalhadores feudais, que começaram a subsistir nos entornos dos feudos, tendo como meio de sobrevivência o comércio, especialmente baseado nas trocas de poucas mercadorias (Cf. HEILBRONER, 1996).

Como o passar dos anos essas trocas foram monetizadas e a circulação de moedas tornava-se cada vez mais significativa. Fadado ao fracasso, paulatinamente o sistema de feudos foi superado pelo comércio promovido por camponeses e artesãos que, a partir da acumulação de dinheiro e mercadorias, geraram uma nova classe social: a burguesia. Os desenlaces dessa história são bem conhecidos: revolução industrial e revoluções burguesas redefiniram o modo de vida da sociedade, erigindo o capitalismo como o modelo econômico legitimado nos princípios iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade. Aqui começava o declínio da razão moderna; ao constatar-se que o novo sistema não era capaz de gerar riqueza suficiente para todos, notadamente pelo acúmulo e má distribuição de renda, constatou-se também que os valores iluministas que fundamentaram as revoluções foram transgredidos. Liberdade, igualdade e fraternidade, portanto, só existiam no embelezamento dos discursos revolucionários.

Já no século XIX, a razão passou a ser objeto de críticas de filósofos de grande envergadura como Nietzsche, e encontrou sua maior contraposição na jovem escola de Frankfurt. Foi na obra “Dialética do escla-

recimento" que Adorno e Horkheimer, baseando seus estudos no Marxismo, nomearam a razão de "razão instrumental", acusando-a de subversão dos seus propósitos modernistas, alinhando-se a propósitos de dominação e opressão do homem; assim o conservava em seu estado servil e consumista, necessário ao projeto capitalista. Adorno e Horkheimer concluem que as condições de emancipação humana estariam, então, bloqueadas pela história, e posicionam-se de forma pessimista sobre o futuro da humanidade (Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1986).

Foi dentro da edificação acadêmica da própria escola de Frankfurt que a esperança renasceu. Em sua segunda geração de pensadores destaca-se a figura de Jürgen Habermas que refutou a tese do bloqueio levantada pela geração antecessora. Olhando sobre os ombros de grandes pensadores como Wittgenstein, Heidegger, Edgar Morin, entre outros, ele propõe que os mesmos caminhos que conduziram a razão para uma configuração instrumental, também trouxeram consigo a possibilidade de uma razão comunicativa (Cf. HABERMAS, 1989).

No entanto, é preciso reconhecer que a razão instrumental também fundamentou uma moral com viés teleológico, gerando um mecanismo de retroalimentação mútuo. Nesse sentido, a fim de superar os efeitos perversos da razão instrumental, acreditamos na premente necessidade de quebrar esse mecanismo de retroalimentação, *i.e.*, aquele que estabelece uma relação de coexistência entre a razão instrumental e uma moral teleológica.

Salienta-se que a moral, em ritmo diferente da razão, não tardou a manifestar sua crise, que chegou com o próprio advento da modernidade, uma vez que,assim como a razão, a moral também encontrava sua fundamentação ontológica em preceitos teológicos (Cf. HABERMAS, 2002). Além do exposto, acredita-se que uma intervenção filosófica, tendo como ponto de referência a razão, seja insuficiente para lidar com questões ulteriores à discussão promovida pelo professor Manfredo (Cf. OLIVEIRA, 1989).

Neste ponto de nosso percurso introdutório, assentam algumas reflexões mais específicas que se fazem necessárias: Considerando que a razão comunicativa possa ser uma possibilidade palatável para reconduzir a razão a uma direção humanista, uma vez que é embasada na filosofia eurocêntrica, ela pode promover um movimento de reconhecimento das ontologias decoloniais? Como a razão comunicativa pode lidar com problemas contemporâneos como o neofascismo e a propagação de in-

formações falsas (*fakenews*)? É possível almejar um redirecionamento da razão, em direção à emancipação humana, em meio a uma estrutura social onde as visões teleológicas da ética encontram mais espaço do que a visão deontológica (dever ser)iniciada pelo movimento de Immanuel Kant?

Desse modo, ampliando a complexidade dos olhares sobre essas questões, entende-se que a crise da razão moderna merece ser examinada, em primeiro lugar, sob a perspectiva da moralidade. Essa tese se apoia nas ideias de que: sob a perspectiva de uma moral deontológica, dificilmente a razão teria se desviado dos propósitos modernistas tornando-se razão instrumental; sob a perspectiva da moral deontológica, dificilmente o pensamento cosmopolita teria relegado às ontologias decoloniais uma posição à margem da filosofia; sob a perspectiva de uma moral deontológica, dificilmente o fascismo teria espaço novamente em nossa sociedade, assim como a propagação indiscriminada de notícias falsas na internet. Aqui encontramos o cenário ideal para um melhor aproveitamento da teoria do agir comunicativo de Habermas, a saber, seu uso para o redirecionamento da razãoamparado por uma ética do discurso. Uma vez alcançada a superação de entraves como estes, que nada são senão frutos de uma razão instrumental alimentada por éticas teleológicas, a razão comunicativa encontrará o terreno ideal para a busca da emancipação humana.

Diante desses apontamentos, destarte, o problema que emerge não seria outro senão o questionamento da possibilidade de fundamentação da moral pela razão, a fim de lhe proporcionar algum grau de objetividade. Afinal, busca-se aqui uma nova configuração do mecanismo de retroalimentação que se estabelece entre a razão e a moral, porém, desta vez, entre uma moral fundamentada na ética do discurso e uma razão comunicativa.

Diante do exposto, o objetivo precípuo desse trabalho se concentrademonstrar como Habermas defende que a moral pode ser fundamentada cognitivamente, para então, questionarmos sobre como esse paradigma de uma ética comunicativa pode redirecionar a razão para a emancipação humana, levando em consideração os novos desafios que lhe são impostos pelo século XXI.

Destaca-se que a discussão promovida por este trabalho se situa no âmbito de um ensaio, onde procuramos estabelecer reflexões que são ordenadas especialmente sob o caráter de questionamentos e apontamen-

tos de caminhos possíveis do que propriamente o aprofundamento teórico dessas questões.

2. *A fundamentação cognitivista de uma ética comunicativa*

Diante da pretensão de estabelecer uma ética deontológica objetiva, que não se direcione para o fomento de uma razão instrumental, urge demonstrar como é possível a fundamentação da moral pela razão. Assim, na busca dessa fundamentação, nos apoiaremos na ideias de Habermas (1989), para enfim consideramos os desafios da contemporaneidade para a prática de uma razão comunicativa.

Considerando que Habermas é um filósofo/sociólogo que atualmente está em plena produção intelectual, e ainda, considerando a envergadura de seu pensamento, pode-se afirmar, inequivocamente, que suas teorias dialogam com os pensamentos filosóficos/sociológicos mais relevantes que já foram produzidos até hoje. Nesse sentido, nossas reflexões vão ao encontrodas ideias apresentadas pelo professor Manfredo quando aponta a teoria da ação comunicativa de Habermas como um caminho promissor para o "ajuste das velas" da razão, colocando-a novamente na direção da emancipação humana. No entanto, como mencionamos, esse ajuste passa por uma superação do paradigma da razão instrumental para a razão comunicativa, que, como afirmou Oliveira (1989), será alcançado pela prática da teoria do agir comunicativo de Habermas. Outrossim, "ajustar as velas" requer um conhecimento complexo que vai além das estruturas da embarcação (Cf. MORIN, 2011). É preciso conhecer a variação dos ventos, a orientação dos pontos cardeais e lidar com a imprevisibilidade do mar. Portanto, o ajuste das "velas da razão" requer o reconhecimento de sua imanente relação com a ética e outros desafios, sendo o primeiro deles a fundamentação racional da moral, a fim de que compor uma ética comunicativa que estabeleça uma relação de coexistência com a razão comunicativa.

Em primeiro lugar, é imperativo pontuar que essa fundamentação não foi tarefa simples. Afinal, para Habermas estabelecer seu ponto de vista cognitivista, foi preciso lidar com gigantes não-cognitivistas com Kelsen e Wittgenstein, que afirmavam a impossibilidade fazer afirmações verdadeiras sobre a moral, uma vez que se encontram no campo valorativo, não se constituindo, portanto, objetos científicos (Cf. HABERMAS, 1989).

É bem verdade que é possível emitir juízos verdadeiros sobre a descrição dos valores dominantes em uma determinada realidade social, contudo essa descrição será tratada apenas como enunciados sobre as crenças e normas que são praticadas em determinado grupo e nada dirá sobre a validade objetiva dessas normas. O que a filosofia busca é justamente um caminho para fundamentar objetivamente a validade dessas crenças e normas, não se interessando por sua identificação. Nesse sentido, o cognitivismo habermasiano ocupar-se-á em fazer, objetivamente, afirmações verdadeiras sobre a validade normativa (Cf. HABERMAS, 1989).

Para elucidar melhor a posição não-cognitivista, voltemos nossa para a análise do "ser" e do "dever-ser", sendo o ser tomado em sentido metafísico, *i.e.*, quando apresenta correspondência com a realidade. Já o dever-ser, é tomado como uma prática descritiva, ou, como afirma Habermas (1989, p. 68), "'*Dever* fazer algo' significa '*ter razões* para fazer algo'" (grifos do autor). Nesse sentido, afirmações sobre a realidade podem ser verdadeiras ou falsas, ao passo que uma afirmação de dever-ser não visa à descrição da realidade, mas sim, implica em uma tentativa de influenciar os outros a adquirirem uma conduta, apelando para a razão. Ao afirmarmos que um quadro é verde, estamos nos referindo a uma qualidade do quadro. Assim, essa afirmação pode ser verdadeira ou falsa. Mas, ao afirmar que é bom ajudar pessoas, não é possível extrair verdade desse enunciado, pois ser bom depende de juízos de valoração predeterminados. Atos bons podem ser válidos, mas não verdadeiros, já que não apresentam correspondência com a realidade empírica.

A partir dessas ideias, o cognitivismo de Habermas se vê diante de um desafio: como validar a avaliação racional dos juízos deônticos? Superar esse desafio significa dizer que as escolhas morais podem ser fundamentadas racionalmente. O primeiro passo para essa superação viria por um apoio nas ideias de Strawson, quando da refutação dos pressupostos não cognitivistas (Cf. HABERMAS, 1989).

Compreender, por exemplo, um sentimento de culpa ou angústia ao contar uma mentira, só pode ser vivenciado por um indivíduo que está dentro de um sistema moral – e todos vivemos dentro de um sistema moral, já que não é possível o desvencilhamento de nossas crenças. Portanto, quando um não cognitivista diz que não existe obrigação moral objetiva é uma contradição, pois, estando todos dentro de uma realidade moral, logo, torna-se possível falar dela objetivamente. Quando dizemos que matar é errado, acreditando ser um juízo unicamente subjetivo, é preciso

reconhecer que existe aí uma pretensão de objetividade, portanto, as afirmações de obrigações não são unicamente subjetivas. Em síntese, a moral somente admite fundamentações internas, e não do lado de fora da moralidade (Cf. STRAWSON, 1974 *apud* HABERMAS, 1989).

Continuando seu percurso, o filósofo do agir comunicativo percebe que, para fundamentar o cognitivismo, é preciso superar algumas críticas já apontadas a partir de um duplo percurso: 1 – Encontrar um princípio que fundamente decisões morais racionalmente. 2 – A possibilidade de afirmar que os enunciados morais podem ser verdadeiros ou falsos, e não simplesmente válidos com relação a uma regra superior; neste caso, existe a crítica de que um enunciado moral sempre se fundamenta a partir de um enunciado moral superior. O caminho tomado para sobrepujar essas críticas foi o da reformulação da pergunta sobre a possibilidade de posicionamentos morais serem verdadeiros e falsos para a possibilidade da validade deôntica de uma proposição a partir de enunciados verdadeiros (Cf. HABERMAS, 1989).

Deslocando o foco da discussão tradicional, Habermas busca então validar objetivamente os enunciados morais. Admitindo que foram falhas todas as tentativas de afirmar que a validade é uma propriedade imanente do enunciado moral, parte, assim, para a busca de uma fundamentação por meio do diálogo, extraindo essa validade da argumentação moral (Cf. HABERMAS, 1989). O autor completa que por meio do agir comunicativo é possível tanto validar as proposições deônticas (normativas) quanto resgatar a verdade de proposições assertóricas (relativas ao ser e comprovadas segundo a realidade).

De fato, para resgatar a verdade de uma posição assertórica, basta buscar a sua confirmação na realidade. A validade de uma norma não é tão simples, pois essa tarefa requer um olhar multidimensional, passando pelos campos da eficácia, legitimidade e vigência. Uma norma pode ser ao mesmo tempo eficaz (reconhecida intersubjetivamente) e ilegítima (não é digna de ser reconhecida). Para Habermas (1989) o maior entrave se encontra na legitimidade. Para sua superação é preciso fazer com que a norma seja aceita por um grupo, por uma argumentação que leve em conta os valores desse grupo, por meio do agir comunicativo.

Essa argumentação também exige um novo paradigma que a fundamente. Não há possibilidade de apropriação de uma argumentação que se oriente por princípios de indução e dedução, já que, para os valores, não há comprovação empírica. Quando lidamos com valores, o fato de

três pessoas acreditarem que mentir é ruim, não permite resultar uma regra geral de que mentiras são sempre ruins. Para resolver esse problema paradigmático, Habermas recorre à noção de imperativo categórico de Kant, concatenando o princípio da universalização à sua teoria do agir comunicativo, a fim de buscar a validação dos enunciados normativos (Cf. HABERMAS, 1989).

Para o princípio da universalização, somente o consentimento de todos os pertencidos pode validar uma norma, i.e., deve tratar do interesse comum de todos, que conhecerão também suas consequências e efeitos colaterais. Diferentemente de Kant e de seu sucessor no campo da ética, Raws, podemos dizer que o "ponto de mutação" de Habermas se situa na refutação da ideia de que as normas podem ser analisadas monologicamente. Portanto, faz-se necessário acrescentar um princípio ético-discursivo (Cf. HABERMAS, 1989).

Esse princípio ético-discursivo proposto pelo autor, parte da constatação de que as normas morais possuem uma função específica nas práticas comunicativas das pessoas, qual seja, restaurar padrões de convivência que foram ameaçados ou perturbados. Parte do reconhecimento de que em um contexto de tensão surgem oportunidades para a argumentação moral visando um consenso que só pode acontecer mediante um esforço genuíno de cooperação de todos (Cf. HABERMAS, 1989). Esse esforço requer o reconhecimento das diferenças nos valores entre os indivíduos para que assim haja a possibilidade de uma solução que atenda aos interesses de todos os partícipes. Nesse sentido, o autor fala que é preciso a convergência dos interesses em uma convicção comum e destaca que o Imperativo Categórico precisa ser reformulado no seguinte sentido:

> Ao invés de prescrever a todos os demais como válida uma máxima que eu quero que seja uma lei universal, tenho que apresentar minha máxima a todos os demais para o exame discursivo de sua pretensão de universalidade. O peso desloca-se daquilo que o indivíduo pode querer para sem contradição como lei universal para aquilo que todos querem de comum acordo reconhecer como norma universal. (HABERMAS, 1989, p. 88)

Nessa passagem fica evidente a pretensão de Habermas de superar a fundamentação monológica por meio de uma argumentação discursiva. Para isso é necessário que haja um sentido cognitivo nas pretensões de validade de uma norma, a fim de fundamentá-las racionalmente. Desse modo, mesmo assumindo a assimetria entre validade e verdade, é preciso demonstrar que entre esses termos existe uma similaridade conceitual para possibilitar uma analogia que vá ao encontro da justificação racional

das posições morais.

Retornando à questão da argumentação, vimos que Habermas (1989) enxergou que era preciso uma mudança de paradigma nesse campo, já que a elaboração de uma cadeia dedutiva não se apresenta metodologicamente como um meio possível. Porém, rejeitando uma concepção reducionista de uma argumentação dedutiva, o autor sustenta a possibilidade de que o princípio da universalização pode ser o elemento de ligação entre proposições sem relação dedutiva. Assim, abre-se a possibilidade de passarmos de uma situação de norma aceita por todos para uma situação de norma válida.

Para fundamentar o princípio universal de forma não dedutiva o filósofo da segunda geração da escola de Frankfurt se apoia nas ideias de Apel (1976 *apud* HABERMAS 1989) sobre contradição performativa. Esse conceito de Apel pretende ser uma via que supere o trilema de Münchausen, uma vez que esse tipo de pensamento admite unicamente uma fundamentação dedutiva de suas proposições. Com isso, segundo Habermas, Apel tem "o mérito de ter desobstruído a dimensão entrementes soterrada da fundamentação não dedutiva das normas éticas básicas. Apel renova o modo da fundamentação transcendental com os meios fornecidos pela pragmática linguística" (HABERMAS, 1989, p. 102).

Para demonstrar seu raciocínio, Apel (1976) parte da ideia do *Cogito ergo sum*, reconstruindo o argumento de Descartes com auxílio da contradição performativa. Assim, consideremos a afirmação de que "Eu não existo". Ao levantar essa ideia o falante traz consigo uma pretensão de verdade, porém, ao mesmo tempo traz consigo uma ideia contraditória de que "eu existo", já que para duvidar da própria existência, primeiramente, é preciso existir. Prova-se assim a validade do pensamento de Descartes a partir da ideia de contradição performativa (Cf. HABERMAS, 1989).

Da mesma forma, Apel aponta para a contradição performativa quando o cético ético contesta a

> [...] possibilidade de fundamentação de princípios morais, apresentando o trilema mencionado acima. Apel caracteriza o estado da discussão por meio da tese do proponente, que afirma a validade universal do princípio da universalização e pela objeção do oponente, que se apóia no trilema de Münchausen (t) e, de (t), infere que as tentativas de fundamentar a validade universal de princípios são desprovidas de sentido: tal seria o princípio do falibilismo (f). Mas o oponente comete uma contradição performativa no caso em que o proponente pode comprovar-lhe que, ao engajar-se nessa argumentação, ele faz certas pressuposições inevitáveis em todo jogo

> da argumentação voltado para exame crítico e cujo conteúdo proposicional contradiz o princípio (f). Tal é efetivamente o caso, pois o oponente, ao apresentar sua objeção, pressupõe inevitavelmente a validade pelo menos daquelas regras lógicas que não podem ser substituídas, caso compreenda o argumento apresentado como uma refutação. Mesmo o criticista ao participar de uma argumentação, já aceitou como válido um acervo mínimo de regras irrecusáveis da crítica. E essa constatação é incompatível com (f) (APEL, 1976 *apud* HABERMAS, 1989, p. 102-3)

Decorre, assim, que o oponente fica em uma situação extremamente difícil, *i.e.*, quando afirma que não é possível fundamentar cognitivamente princípios morais, levanta uma pretensão de validade que, somente pode ser comprovada por meio do reconhecimento de que quando fazemos uma afirmação, partimos do princípio de que há critérios que as comprovem, logo, apoiar-se nesse pressuposto é cair em contradição performativa.

Comprovada a existência da contradição performativa no cerne da argumentação não cognitivista, Habermas acredita ter a atmosfera apropriada para seguir adiante de forma mais autônoma com sua argumentação. Assim, para fundamentar sua ética do discurso parte de uma contradição mais generalista, onde coloca que qualquer indivíduo que usa do discurso para fundamentar ou rejeitar a fundamentação das normas morais, aceita a conjectura de que o discurso é capaz de produzir conclusões válidas, ou seja, aceitar de que o discurso é um meio de convencimento da fundamentação de algumas afirmações (Cf. HABERMAS, 1989). Nesse sentido, mesmo uma argumentação no campo do ser, que foi comprovada pela realidade, requer a aceitação universal dessa verdade (validação). Afinal, mesmo quando Galileu comprovou empiricamente as proposições heliocêntricas de Copérnico, restava ainda um exercício discursivo de convencimento da população dessas provas.

Portanto, a teoria habermasiana permite fundamentar objetivamente as normas e valores morais, no entanto, é imperativo colocar que: todo aquele que se insere em uma discussão racional sobre moral deve admitir a possibilidade de fundamentação desse discurso pela racionalidade; é preciso reconhecer que o discurso apresenta mecanismos de seleção e exclusão que precisam ser superados para que todo aquele que ingresse em uma proposta de razão comunicativa, tenha as mesmas oportunidades de fala e ingresso na discussão; para que haja consenso acerca de uma colocação, é necessário a aceitação universal da argumentação que sustenta essa afirmação.

Alcança-se, enfim, a possibilidade de fundamentação racional da

moral por uma ética discursiva, abrindo o caminho para a estabelecimento de um renovado sistema de retroalimentação, desta vez, constituído pela razão comunicativa e pela ética do discurso.

3. Desafios contemporâneos para a prática de um agir comunicativo

Diante da exposição estabelecida até aqui, acreditamos que o leitor, conduzido por nossas reflexões e em consonância com a argumentação outrora encadeada pelo professor Manfredo, tenha em mente que a teoria do agir comunicativo de Habermas seja uma via promissora para superaçãodos efeitos perversos de uma razão instrumental. Isto posto, é imperativo enfatizar que na última década a sociedade atravessa por uma crise que perpassa por uma complexidade que não pode ser desconsiderada. É preciso analisaros novos cenários que se estabelecem diante de um movimento antirracional ou era da pós-verdade; movimentos extremistas que promovem segregações sociais (etnia, gênero e antissemita); além da posição da teoria do agir comunicativo no cenário das identidades dos pensamentos decoloniais.

Como parte dessa estrutura complexa pós-moderna, consideremos a emergência de um movimento antirracional, caracterizado por uma postura negacionista diante de questões de natureza científica. Esse negacionismo pode ser compreendido como parte das consequências nefastas da difusão de notícias falsas (*fakenews*), facilitadas especialmente pelo potencial de alcance da internet e suas redes sociais, configurando o que alguns autores chamam de era da pós-verdade (Cf. LINS E HORTA; COSTA, 2017). O agravante vislumbrado aqui para a prática da teoria do agir comunicativo é que, hoje, percebe-se a existência de uma "ética da convicção", que pode ser definida como uma busca amoral materializada na forma de uma imposição de ideias nos discursos; nesse sentido

> [...] o caráter íntimo de uma convicção está justamente atrelado à relação de identificação entre o sujeito, os seus valores e paixões com os argumentos que se mostrem familiares para si em termos de posicionamento. Desse modo, a relação que se tem é sempre uma relação erística e combativa, na medida em que haverá sempre, por parte do sujeito, um movimento "natural" de manutenção da "chama de sua convicção" e, logo, de resistênciaao ponto de vista do outro, porquanto é uma resistência aos valores desse outro que, frequentemente, são antagônicos aos seus (SEIXAS, 2019, p. 133-4)

Nesse cenário de pós-verdade constituído pelas *fakenews* é inevitável pensar em como a teoria do agir comunicativo, que possui entre

seus pressupostos a adoção de uma argumentação comprometida com a verdade e a sinceridade, pode perecer em decorrência da incapacidade de manutenção dos seus princípios básicos. Afinal, como a filosofia pode lidar com uma massa de indivíduos que deliberadamente escolhem sustentar uma argumentação a partir de inverdades? Nesse caso, trata-se de uma inequívoca postura de negação da racionalidade e da moralidade.

Na teia dessa complexidade contemporânea, salienta-se, ainda, a emergência de um pensamento neofascista, observado em discursos políticos que sequer se preocupam em esquivar-se do peso de suas palavras, em um cenário desafiador até mesmo para teóricos de grande envergadura como Foucault (1996), desafio este que pode ser demonstrado quando o pensador pontua que

> [...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOCAULT, 1996, p. 8-9)

O mais assustador é que, mesmo proclamados sem eufemismos ou qualquer outro mecanismo atenuante, esses posicionamentos com viés neofascista são seguidos por multidões, o que pode ser verificado pela reprodução desses discursos em redes sociais e, por exemplo, em manifestações de racismo, misoginia, homofobia e antissemitismo, notadamente em eventos competitivos como, por exemplo, os esportivos.

Na busca da compreensão desse problema, recorremo-nos às ideias de Hannah Arendt situadas naquilo que a autora indica como banalidade do mal. Afinal, para Arent (1999), o mal é superficial, ou seja, basta que as pessoas pratiquem ações irrefletidas para que sua manifestação se concretize. Já o bem é radical e profundo; requer esforço de pensamento e, muitas vezes, enfrentamentos que demandam a abstenção de zonas de conforto, além da possibilidade de causar tensões sociais.

Do mesmo modo, remetemo-nos às ideias de Bauman, e de seu diagnóstico daquilo que nomeia de pós-modernidade, acusando a sociedade contemporânea de renunciar à juízos morais diante do cumprimento das tarefas inerentes à vida cotidiana, onde a humanidade se coloca em estado de movimentação constante e irrefletida. Uma sociedade que se declara livre e, portanto, desobrigada ao cumprimento de valores morais, subjugando-se cegamente aos ditames das leis do mercado (Cf. BAUMAN, 1998).

Bauman (1997) também reconhece uma crise da modernidade que teria inevitavelmente nos lançado na obscuridade da era pós-moderna; esta crise teria sido desencadeada pela própria natureza do pensamento moderno. Dessa forma, questiona inclusive o esforço de permanecermos presos a essas ideias, uma vez que essa crise, a partir de seu reconhecimento, abre espaço para mudanças. Segundo o autor a humanidade está diante de uma encruzilhada, onde, de um lado, temos um caminho vazio e sem sentido; do outro temos uma oportunidade que pode nos conduzir à nossa emancipação.

Logo, concebendo uma abordagem a partir do reconhecimento dessafragilidade social, na busca da emancipação humana, acredita-se que o método habermasiano possua fluidez para lidar com essa questão. No entanto, é preciso reconhecer a falência de um sistema educacional frequentemente atacado em sua base propedêutica humanista. Sob pena de maior fracasso, faz-se necessário, portanto, a ampliaçãodo peso de disciplinas que proporcionem uma maior formação crítica, conduzindo os aprendizes para o autoconhecimento, autodeterminação e autorrealização autênticos.

Outro desafio em relação ao pensamento de Habermas se coloca no sentido do reconhecimento da pluralidade de identidades dos pensamentos decoloniais. Afinal, reconhecer o pensamento de Habermas, gestado sob o esteio dos pensamentos cosmopolitas mais significativos da história da filosofia, como aquele capaz de reorientar a sociedade para o caminho da emancipação humana, é também reconhecer um grande problema: elevar a razão comunicativa ao posto de um pensamento capaz de promover a redenção da razão e da moral, coloca a pluralidade das perspectivas decoloniais à margem da filosofia.

O fato de que existem povos que não se alinham a nossa visão de mundo. Latoir (2001) já coloca essa perspectiva habermasiana *sob judice*, afinal, o que está em crise é uma perspectiva eurocêntrica de vida. Em outras palavras, tomemos como exemplo o modo de vida dos povos ameríndios ou africanos. Habermas, tampouco Heidegger ou qualquer outro grande pensador da malha eurocêntrica encontrariam algum espaço na perspectiva mundana desses povos. Como salvar de uma crise de moralidade e racionalidade povos com ontologias autênticas, em que seu maior problema é justamente a opressão física e intelectual promovida em decorrência da arrogância das pretensões universalizantes do pensamento eurocêntrico?

4. Considerações finais

Sem dúvida a sociedade contemporânea encontra-se em um cenário de escuridão. No entanto, ao contrário do pessimismo observado pela primeira geração da escola de Frankfurt, uma nova esperança surge no horizonte do pensamento habermasiano. Apesar dos desafios que nascem na contemporaneidade, nenhum deles escapa ao enlace de uma discussão sob o esteio de uma ética do discurso.

Portanto, a proposição do reajuste da razão para seu propósito originário, qual seja, de atender aos anseios de uma sociedade emancipada, deve ser fundamentada em uma ética que rejeite uma ressonância com uma razão instrumental. Afinal, as éticas teleológicas fornecem o substrato moral que sustenta essa razão.

Apoiada em uma ética discursiva, o único caminho possível para a razão será a sua conformação comunicativa. Amplia-se, portanto, a possibilidade de uma epistemologia que reconheça a complexidade da constituição do conhecimento, admitindo a historicidade dos princípios lógicos, bem como, nessa conjuntura de produção de saberes, o reconhecimento do papel fundamental de cada indivíduo como sujeito do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém*: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAUMAN, Z. *Ética pós-moderna*. Trad. de João Resende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. *Modernidade e holocausto*. Trad. de Marcus Penchel. São Paulo: Jorge Zahar, 1998.

FOCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HABERMA, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *A inclusão do outro*: estudos de teoria política. Trad. de George

Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

HEILBRONER, R. *A história do pensamento econômico*. Trad. de Therezinha M. Deutsch. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

LATOIR, B. Guerre des mondes – offeres de paix. In: BENETTO, J.V. (Ed.). Volume special de l'Unesco. Paris: UNESCO, 2001.

LINS E HORTA, R. de; COSTA, A. A.Vieses na decisão judicial e desenho institucional: uma discussão necessária na era da pós-verdade. *Cadernos Adenauer*, [s.l.], v. XVIII, n. 1, p11-34, 2017. Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=46b87cc1-e2e1-8e81-0473-8c391fbdb3a4&groupId=265553.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

OLIVEIRA, M. A. de. Crise da racionalidade moderna: uma crise de esperança. *Sintese: Revista de Filosofia*, v. 16, n. 45, p. 13-33, [s.l.], 1989. Disponível em: https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1872/2177.

SEIXAS, R. A retórica da pós-verdade: o problema das convicções. *Revista Eletrônica de estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, v. 1, n. 18, p. 122-38, [s.l.], 2019. Disponível em: file://C:/Users/INFO2/Downloads/pós-verdade artigo.pdf.

A DÉCIMA CLASSE DO *SCHOLA AQUITANICA* (1583): COMENTÁRIOS SOBRE O ENSINO DE LATIM

Melyssa Cardozo Silva dos Santos (UFF)
cardozomelyssa@id.uff.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Historiografia da Linguística, apresentados por Pierre Swiggers, a décima classe do documento conhecido por *Schola Aquitanica* (1583), regimento interno do Colégio de Guiena, redigido pelo humanista português André de Gouveia (1497–1548). O modelo de educação linguística era inspirado no círculo intelectual de Erasmo de Roterdã e no desenvolvimento da corrente de pensamento do humanismo renascentista, pautado pelo ensino das línguas clássicas, no modelo dos colégios trilíngues. A décima classe era a classe educacional inicial do colégio, e o plano de estudos registra a alfabetização latino-francesa da época. Por fim, o documento é tema de estudos da Linguística Missionária, tendo em vista que o conteúdo de alfabetização era relacionado à matéria de cunho catequético, como parte da doutrinação cristã, no clima intelectual quinhentista. O humanista André de Gouveia contribuiu para a fundação do Real Colégio das Artes de Coimbra (1548), em Portugal, e o *Schola Aquitanica* assim teria influência na recepção do humanismo renascentista nesse contexto.

Palavras-chave:
Gramaticografia renascentista. Linguística missionária. Schola Aquitanica.

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif analyser, à partir des fondements théorico-méthodologiques de l'historiographie de la linguistique, présentés par Pierre Swiggers, la dixième classe du document connu comme *Schola Aquitanica* (1583), règlement intérieur du Collège de Guyenne, rédigé par l'humaniste portugais André de Gouveia (1497–1548). Le modèle d'éducation linguistique était inspiré du cercle intellectuel d'Érasme de Rotterdam et du développement du courant de pensée de l'humanisme de la Renaissance, guidé par l'enseignement des langues classiques, sur le modèle des collèges trilingues. La dixième classe était la classe d'enseignement initiale du collège et le plan d'études enregistre l'alphabétisation latin-française de l'époque. Le document fait l'objet d'études de la Linguistique Missionnaire, étant donné que le contenu de l'alphabétisation était lié aux matières catéchétiques, dans le cadre de l'endoctrinement chrétien, dans le climat intellectuel du XVIe siècle. L'humaniste André de Gouveia a contribué à la fondation du Real Colégio das Artes de Coimbra (1548), et le *Schola Aquitanica* aurait ainsi une influence sur la réception de l'humanisme de la Renaissance dans ce contexte.

Mots clés:
Linguistique missionnaire. *Schola Aquitanica*. Grammaticographie de la Renaissance.

1. *Introdução: o regimento interno do colégio de guiena*

Apresentado na XVI Jornada Nacional de Linguística e Filologia de Língua Portuguesa de 2021, este artigo objetiva analisar, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Historiografia Linguística, apresentados por Pierre Swiggers, a décima classe do documento conhecido por *Schola Aquitanica* (1583), regimento interno do Colégio de Guiena (*Collège de Guyenne*), situado em Bordeaux, Franca, redigido pelo humanista português André de Gouveia (1497–1548).

É ainda um recorte da dissertação de mestrado[13], defendida em fevereiro deste ano, integrante do projeto *Regna Brasilica* e dos trabalhos do grupo de pesquisas Filologia, Línguas Clássicas e Línguas Formadoras da Cultura Nacional (CNPq/UFF), que atua nos campos de Historiografia Linguística, Linguística Missionária e Gramaticografia renascentista, tendo por objeto de investigação e análise a corrente intelectual do humanismo renascentista português, em sua recepção na América portuguesa, durante o período colonial e missionário.

O plano de estudos do Colégio de Guiena determinava a organização da instituição de ensino, seu calendário escolar e o conteúdo programático de acordo com a organização das turmas. As turmas eram divididas de acordo com critérios como: idade, nível de conhecimento e grau de dificuldade aplicado a cada turma e disciplina. De acordo com Kaltner e Santos, "A educação humanística renascentista europeia era centrada no estudo das *humanitates*, sobretudo da *latinitas*, isto é, da gramática latina, sendo o grego e o hebraico, desenvolvidos como estudos posteriores ao aprendizado da língua de Roma" (KALTNER; SANTOS, 2021, p. 4). No total, o regimento descreve dez turmas[14] do colégio, dedicadas ao ensino das humanidades, com ênfase na gramática latina.

Neste artigo, trataremos da *decima classis* "décima classe" descrita no documento, turma destinada à alfabetização dos estudantes da instituição de ensino.

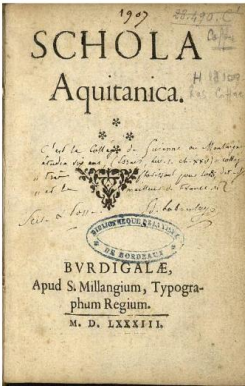
---

[13] Título da dissertação: Schola Aquitanica (1583): edição bilíngue e comentários à luz da Historiografia da Linguística. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/22330.

[14] Essas turmas são chamadas de classes de gramática.

2. O plano de estudos e sua estrutura

Imagem 1: frontispício do *Schola Aquitanica* (VINET, 1583).


SCHOLA
Aquitanica.

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

A ordem dos estudos no colégio de Bordeaux (*Docentiratio in ludo burdigalensi*), ou *Schola Aquitanica*, é um documento de grande prestígio na área da educação humanística renascentista francesa. O regimento foi elaborado por André de Gouveia, planejava reorganizar o Colégio de Guiena por meio dos grandes colégios parisienses e também dos colégios trilíngues da europa, como por exemplo o colégio trilíngue de Lovaina. Desta modo, Gouveia redigiu o programa de estudos com base na *lectio, disputatio* e *repetitiones*, projetando o ensino latinidades.

O plano de estudos indica a divisão das turmas direcionadas ao ensino de gramática em dez classes, as chamadas classes de gramática. Desta forma, a turma inicial era a décima classe, dos chamados *alfabetários*, e a primeira classe, a terminal, com alunos aptos para ingressar na universidade. No trecho a seguir apresentamos a divisão das classes no colégio:

> Decimus ordo (a décima classe de gramática, dedicada às crianças em idade de alfabetização).
>
> Nonus Ordo (a nona classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na décima classe).
>
> Octavus Ordo (a oitava classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na nona classe).
>
> Septimus Ordo (a sétima classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na oitava classe).

> Sextus Ordo (a sexta classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na sétima classe).
>
> Quintus Ordo (a quinta classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na sexta classe).
>
> Quartus Ordo (a quarta classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na quinta classe).
>
> Tertius Ordo (a terceira classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na quarta classe).
>
> Secundus Ordo (a segunda classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na terceira classe).
>
> Primus Ordo (a primeira classe de gramática, final, dedicada aos aprovados na segunda classe). (SANTOS; KALTNER, 2020, p. 754)

Pensando no ensino das latinidades[15], Gouveia reúne obras clássicas de diversos autores, compêndios adaptados e uma gramática de latim como manuais didáticos para o ensino no colégio. Ainda que o objetivo do diretor fosse o ensino das latinidades em todas as turmas, somente a partir da sétima classe que a *Commentarii Grammatici*, ou a gramática latina de Despautério, foi introduzida como material didático.

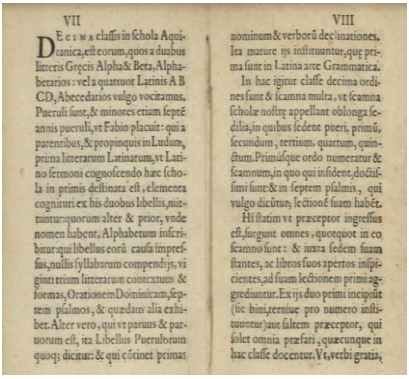
A décima e a nona classe são as turmas iniciais, de alfabetização, introdução à leitura e a escrita, o ensino era desenvolvido através da memorização. A partir da oitava classe, eram iniciadas tradução de trechos de textos em francês e latim, selecionados pelo professor. A sétima e sexta classes foram as turmas iniciantes da gramática língua latina de Despautério, ampliando o preparo dos estudantes na arte versificatória e nas preleções públicas, que eram iniciadas na quinta classe. Na quarta e terceira classe são desenvolvidos o discurso e a versificação. E por fim, o estudo da retórica na segunda e na primeira classe.

No próximo capítulo, apresentamos um trecho da tradução da décima classe apresentada no documento, com a finalidade de tecer comentários sobre a alfabetização dos estudantes e o ensino de latim na inicial do Colégio de Guiena.

[15] Segundo Faria, a latinidade é a língua latina em toda sua pureza (FARIA, 2003, p. 551).

3. *A décima classe do schola aquitanica: tradução*

Imagem 2: Trecho do documento Schola Aquitanica – Descrição da *Decima classis* (1583, p. VII e VIII).



VII

DECIMA classis in schola Aquitanica, est eorum, quos a duobus litteris Græcis Alpha & Beta, Alphabetarios: vel a quatuor Latinis A B CD, Abecedarios vulgo vocitamus. Pueruli sunt, & minores etiam septem annis pueruli, vt Fabio placuit: qui a parentibus, & propinquis in Ludum, prima litterarum Latinarum, vt Latino sermoni cognoscendo hæc schola in primis destinata est, elementa cogniturí ex his duobus libellis, mittuntur: quorum alter & prior, vnde nomen habent, Alphabetum inscribitur: qui libellus eorũ causa impressus, nullis syllabarum compendijs, vi ginti trium litterarum contextum & formas, Orationem Dominicam, septem psalmos, & quædam alia exhibet. Alter vero, qui vt paruus & paruorum est, ita Libellus Puerulorum quoq; dicitur: & qui cõtinet primas

VIII

nominum & verborũ declinationes, Ea mature ijs instituuntur, quę prima sunt in Latina arte Grammatica.

In hac igitur classe decima ordines sunt & scamna multa, vt scamna scholæ nostræ appellant oblonga sedilia, in quibus sedent pueri, primũ, secundum, tertium, quartum, quintum. Primusque ordo numeratur & scamnum, in quo qui insident, doctissimi sunt: & in septem psalmis, qui vulgo dicũtur, lectionẽ suam habẽt.

Hi statim vt præceptor ingressus est, surgunt omnes, quotquot in eo scamno sunt: & iuxta sedem suam stantes, ac libros suos apertos inspicientes, ad suam lectionem primi aggrediuntur. Ex ijs duo primi incipiũt (hic bini, ternive pro numero instituuntur) aut saltem præceptor, qui solet omnia præfari, quæcunque in hac classe docentur. Vt, verbi gratia,

A décima classe do colégio da Aquitânia é composta pelos chamados alfabetários, de duas letras gregas alfa e beta, ou geralmente abecedários, das quatro letras latinas A, B, C, D. São criancinhas, com menos de sete anos, como quer Quintiliano. Seus pais e tutores os enviam ao colégio para aprender os primeiros elementos das letras latinas, já que o principal objetivo deste estabelecimento é o conhecimento da língua latina. Nós ensinamos esses elementos por meio de dois livretos. O título do primeiro é o *Alphabetum* (Alfabeto), de onde eles tiram seus próprios nomes. O impresso é direcionado a eles, sem abreviaturas, ele contém a sequência e as figuras de vinte e três letras, a *Oratio dominica* (Oração dominical), os sete Salmos penitenciais etc.

O segundo livreto também se chama *Libellus Puerorum* (Livreto das Crianças), porque ele é reduzido, e para os pequenos. O livreto contém as primeiras flexões dos nomes e verbos. É assim que eles são ensinados, desde cedo, sobre os elementos da gramática latina.

Nesta décima classe, portanto, há muitas fileiras e bancos. Nós chamamos de bancos em nosso colégio os assentos longos, em que as crianças se sentam: há a primeira, a segunda, a terceira, a quarta e a quinta fileiras. Os alunos da primeira fileira, ou do primeiro banco, são os mais instruídos: os sete salmos penitenciais, como costumamos dizer, são o objeto das lições deles.

Assim que o mestre entra, esses alunos se levantam, tantos quantos estiverem em seus bancos. Em seguida, cada um, em frente ao seu lugar, olhando para os livros abertos, começa as primeiras lições. Dois dentre eles começam primeiro (nós os emparelhamos, assim, dois a dois ou três a três, conforme o número deles); ou melhor, é o mestre que começa. Como de costume, ele é o primeiro a dizer tudo o que se aprende nessa classe.

4. Comentários sobre a décima classe

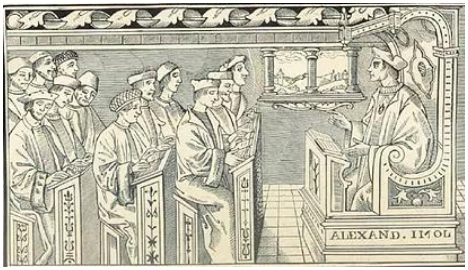
A décima classe é apresentada com o rótulo dos estudantes de tal turma: os alfabetários. São meninos, pois não havia espaço para meninas na instituição de ensino, de até sete anos de idade que deveriam ser alfabetizados, de acordo com a indicação educacional de Quintiliano, que influenciou o modelo educacional humanístico.

O primeiro passo para um contato com a tradição letrada foi por meio da alfabetização. O conceito de elementos de letras latinas representa em síntese o conteúdo dessa classe de estudos. O *Alphabetum* e o *Libellus Puerorum* são os livros empregados na fase inicial de letramento em latim. Segundo Kaltner e Santos, o *Alphabetum* apresenta:

> Os textos catequéticos iniciais, como as orações cristãs em latim, faziam parte da rotina social e espiritual do período renascentista, logo seriam os primeiros textos a serem utilizados no processo de alfabetização em língua latina, na educação humanística. O segundo livro, o *Libellus Puerorum*, continha as tabelas das declinações nominais, de substantivos e adjetivos latinos, assim como as tabelas dos tempos verbais. Eram recitados e memorizados, juntamente com as orações cristãs, nessa primeira fase de alfabetização. (KALTNER; SANTOS, 2021, p. 12)

O espaço em que as aulas eram ministradas é descrito como um grande espaço, com fileiras e bancos. Os alunos são separados de acordo com o nível de aprendizado, estando mais à frente os mais adiantados. O conteúdo era dividido conforme a dificuldade e, sucessivamente, as atividades de leitura eram repetidas. Os estudantes deveriam assistir às aulas sentados, com seus livros abertos. O professor iniciava a leitura e, em seguida, os estudantes repetiam. André de Gouveia descreveu todo o método de ensino da leitura e do vocábulo latino. O professor lê a palavra, integralmente, depois a dissocia em letras e sílabas, imitando-o os alunos, na sequência.

Imagem3: “Une lecture à la Faculté de Droit Civil” (Gaulier, 1874, p. XXX).



A gravura acima intitulada “Une lecture à la Faculté de Droit Civil”, da obra *Histoire du Collège de Guyenne*, representa a forma como os estudantes da décima classe eram divididos na turma. De acordo com o desempenho dos estudantes, eram substituídos de fileiras e poderiam estar aptos para avançarem à nona classe, após uma avaliação acerca do abordado na classe voltada a alfabetização: a leitura do sistema latino de escrita, a compreensão das orações cristãs e salmos penitenciais, e o domínio do sistema de declinação nominal latino e de conjugação verbal. Esses seriam, por fim, os elementos das letras latinas que os tornariam aptos para o ingresso na disciplina de gramática.

5. Considerações finais

Buscamos apresentar um recorte do processo de alfabetização em latim no período renascentista descrito pelo documento, segundo a corrente de pensamento humanística, a partir do *Schola Aquitanica*. O plano de estudos, que necessita de uma edição crítica em língua portuguesa, além de ser um objeto de estudos da Historiografia Linguística, é também objeto da Linguística Missionária, por seu cunho catequético, ao apresentar a doutrina cristã como matéria para alfabetização, o que define também o clima intelectual europeu quinhentista.

O plano de estudos apresenta as fases de formação gramatical no *gymansium* renascentista francês, que influiria na introdução da educação humanística em Portugal, no Real Colégio das Artes e Humanidades de Coimbra e no início da política missionária na América portuguesa. Pensando na educação e a alfabetização das crianças indígenas na América portuguesa quinhentista, no contexto de atuação de missionários como Anchieta, dariam continuidade, em certa medida, ao modelo educacional renascentista, alinhados à corrente de pensamento humanística

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BASSETO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica: História Externa das Línguas Românicas*. V. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Christian. *Uma história das ideias linguísticas*. Trad. de Jacqueline Léon, Marli Quadros Leite. São Paulo: Contexto, 2017.

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

DOLET, Etienne. A*lphabetum Latinum cum plerisque aliis ad christianam iuuentutem pie sancteque instituendam apprime utilibus*. Lyon: *Apud* Doletum, 1540.

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

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

_____; _____. A Decima Classis do *Schola Aquitanica* (1583): educação humanística renascentista à luz da Linguística Missionária. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 4, p. e501, 11 set. 2021.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia da Linguística. *Revista da Anpoll*, n. 2, p. 45-70, 1996.

MASSEBIEAU, L. *Schola Aquitanica*: programme d'études du Collège de Guyenne au XVIe siécle. Paris: Delagrave, 1886.

MORPAIN, François. *Alphabetum puerorum*. Bordeaux: 1542-1552.

SANTOS, Melyssa C. S. dos. *Schola Aquitanica* (1583): edição bilíngue com comentários à luz da Historiografia Linguística. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, 2021.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organi-

zação. *Confluência*, n. 44-45, p. 39-59, 2013.

VINET, Élie. *Schola Aquitanica*. Bordeaux: Simon Millanges, 1583.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM EDUCACIONAL NO TEMPO – DO ASSISTENCIALISMO A CONTEMPORANEIDADE

Mariana Nogueira Pereira (UENF)
marianapereiar@gmail.com
Cristiana Barcelos da Silva (UENF)
cristianabarcelos@gmail.com

RESUMO

O debate a respeito da educação infantil no Brasil permeia questões históricas, socioeconômicas e culturais. Quando relacionado a evolução da linguagem educacional, percebe-se a existência de uma mudança de parâmetros e compreensão a respeito do entendimento das fases da infância próprias do período da educação infantil, em especial a fase do desenvolvimento das capacidades da criança de tão pouca idade. Objetiva-se construir uma linha de raciocínio acerca do caráter histórico assistencialista inerente ao que se entendia como educação nos anos iniciais e seu progresso enquanto processo de formação, prática escolar e linguagem de tratamento. O tema se mantém sob a premissa de que há uma demanda social a ser atendida e se justifica diante da problemática envolta ao reconhecimento da necessidade de profissionalização daqueles que se apresentam frente a classes infantis como educadores. Quanto a metodologia, o trabalho se desenvolverão por meio da análise bibliográfica de artigos científicos e periódicos de autores que tratam os temas em questão. Contribuições de Freire (1993), Fuly e Veiga (2012) conduziram a discussão no que tange o profissional da educação infantil e, o enfrentamento a uma ótica assistencial. A pesquisa é qualificada como qualitativa, uma vez que, seu principal meio de obtenção de resultados e argumentação será a revisão literária.

Palavras-chave:
Assistencialismo. Educação Infantil. Linguagem educacional.

ABSTRACT

The debate about early childhood education in Brazil permeates historical, socioeconomic and cultural issues. When related to the evolution of educational language, it is noticed the existence of a change in parameters and understanding regarding the understanding of childhood phases typical of the period of early childhood education, in particular the phase of development of the abilities of children at such a young age. The objective is to build a line of reasoning about the historical assistance character inherent to what was understood as education in the early years and its progress as a training process, school practice and treatment language. The theme remains under the premise that there is a social demand to be met and is justified given the problem surrounding the recognition of the need for professionalization of those who present themselves to children's classes as educators. As for the methodology, the work will be developed through the bibliographic analysis of scientific articles and periodicals by authors who deal with the themes in question. Contributions from Freire (1993), Fuly and Veiga (2012) led the discussion regarding the professional of

early childhood education and the confrontation from a care perspective. The research is qualified as qualitative, since its main means of obtaining results and argumentation will be the literary review.

Keywords:
Welfare. Child education. Educational Language.

1. Introdução

Segundo Ariès (1986) os primeiros atos educacionais eram desenvolvidos através do contato com a experiência de outros adultos em espaços ofertados por grupos clérigos. Neste contexto, a educação era pensada como transmissão de conhecimentos religiosos, dignificação do homem, e segurança. Posteriormente, Gonçalves (2012) retrata a história das creches no Brasil como uma medida médico-assistencialista voltada à contenção de epidemias. A partir da oferta destes espaços, surgem as primeiras reivindicações para a institucionalização educacional, ou seja, as creches como espaço de desenvolvimento cognitivo. A Educação Infantil se desdobra diante da oferta e demanda e é reconhece como atendimento especializado, modalidade de ensino, direito de todos.

A linguagem assistencialista inerente a Educação Infantil se dá em razão dos processos histórico, cultural, e socioeconômicos que atravessaram a trajetória nacional. Este sentido se desdobrou historicamente nos contextos; religiosos, institucionais e posteriormente educacionais. A reflexão acerca das questões que estimularam a manutenção do caráter assistencial está relacionada a permanência das diversas carências sociais.

Ao longo da história o caráter assistencial se manteve diante da complexidade das questões político-sociais. No entanto, há uma atemporalidade em relação às problemáticas contemporâneas, que refletem,dessa forma, na preservação de tais processos. A linguagem é um fenômeno cultural, e se mostra atrelada a realidade das diferentes culturas. Dessa forma, apesar do direito a educação, as instituições ainda são idealizadas e procuradas como um espaço de amparo e complemento familiar, portanto, o dialeto ou jargão popular tende a permanecer.

2. A Educação Infantil no Brasil

No Brasil, a Educação Infantil (EI) deve ser analisada em suas diversas faces; histórica, social e cultural. O atendimento especializado a criança em anos iniciais surge há pouco mais de um século em razão de

uma demanda social. Estudos voltados a análise do progresso desse sistema ao longo dos anos, demonstram que há uma ruptura no entendimento acerca do significado de criança e infância. Compreende-se que, a partir deste fenômeno uma nova ótica passa a atravessar o contexto histórico da EI, relacionando-a não só a critérios como saúde, segurança e alimentação, mas a educação.

Philippe Ariès (1986), em *História Social da Criança e da Família*, expõe a problemática envolta na trajetória das crianças durante Idade Média. Neste período, não havia um padrão etário, portanto, o sujeito era integrado a sociedade ainda em idade mínima. A depender da necessidade, os filhos pertencentes a famílias menos abastadas passavam a compor a força de trabalho e ajudar na produção assim que julgados capazes. Esta prática culminava na adultização precoce, inibindo o desenvolvimento físico e mental e por vezes, contribuindo para o aumento no percentual de mortalidade infantil.

Ariès (1986) demonstra as circunstâncias educacionais possíveis na época, à qual a criança seria submetida. As classes ministradas por grupos clérigos, reuniam crianças a partir dos dez anos de idade juntamente a todos que tivessem interesse em aprender algo, sem distinção etária. Entende-se que, não havia uma preocupação ou separação do universo adulto, as turmas eram mistas e abertas ao público. A intenção educacional presente nestas classes, ia além de transmitir algum conhecimento, mas de proporcionar um espaço seguro e uma atividade ocupacional.

Esta modalidade de atendimento é pensada em sua essência para acolher e prestar um serviço assistencial àqueles que, por alguma circunstância, estivessem desamparados. Além disso, era visto como uma forma de disciplinar e dignificar. A passagem do ambiente familiar para a vida escolástica marcava também o início da vida adulta.

A prática de assistência por grupos religiosos também se deu através da necessidade em resgatar as crianças geradas por famílias ou mães sem condições de criá-las. O sistema chamado roda dos expostos consistia no ato de deixar a criança em frente às igrejas para que fosse acolhida.

> [...] Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou

> das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82)

Renata Gonçalves (2012), em *A História das Creches*, esclarece que a ideia inicial surge inspirada em ações médico-assistencialistas. Este aspecto se dá em razão, da necessidade em combater os altos índices de mortalidade e desnutrição infantil, que dessa vez, se desdobravam devido às desigualdades sociais. Intencionando a oferta de amparo as famílias operárias que precisassem deixar o lar para adentrar aos meios de produção. Outra face desta problemática se apresenta nas longas jornadas de trabalho com baixa remuneração, que por sua vez não permitiam uma maior atenção às crianças ainda em anos iniciais. Em uma perspectiva a qual a classe operaria não tivesse condições de oferecer alimentação e segurança as suas famílias, a creche se torna um projeto por parte dos detentores dos meios de produção para conter esta demanda.

A desnutrição se mostra como resultado aos baixos recursos das famílias que mostravam impedidas de oferecer uma alimentação completa. Segundo Gonçalves (2012), Medidas sanitaristas também estão presentes nessa iniciativa, uma vez que, a falta de saneamento na época era uma das principais causas de surtos epidêmicos. Na intenção de diminuir estas ocorrências, a creche era compreendida como um espaço ao qual as crianças receberiam o devido cuidado e estariam em segurança. Este espaço é pensado como método de combate a todas as problemáticas até aqui citadas.

Outra face da história das creches no Brasil se dá na entrada da mulher no mercado de trabalho e como provedora de subsistência para o lar. Este momento abarca uma série de conflitos uma vez que, sem a mãe a principal responsável pelo lar na época, as crianças deveriam ser entregues em tempo integral a tais instituições. Há segundo Paschoal e Machado (2009) uma revolta em razão da longa jornada de trabalho e baixa remuneração que, resultavam na falta de recursos para mantimento do lar e tempo para cuidado das crianças.

Diante dessas circunstâncias, desdobram-se movimentos operários em prol de melhores condições de vida e trabalho. Como resposta e contenção de revoltas, os donos dos meios de produção ofertam a abertura de novas creches que pudessem atender aos filhos destes operários. No entanto, intenciona-se prioritariamente a melhora na qualidade da produção

frente a um amparo aos trabalhadores.

> [...] procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18)

De acordo com Finco, Gabbie Faria (2015) um período no qual as leis trabalhistas promoviam o direito a mães de crianças pequenas a creche. Este ato objetivava a abertura de espaços por parte do contratante como um direito trabalhista, ou seja, uma obrigação. Estas não possuíam fins educativos, mas de promoção da assistência. Apesar das iniciativas, o projeto não teve total aderência.

É importante ressaltar que, para além das crianças deixadas por famílias mais pobres, também havia uma perspectiva de acolhimento a crianças abandonadas por mulheres que passassem por uma gravidez indesejada. Rizzo (2003) aponta historicamente a necessidade de mulheres pertencentes à corte de abandonar os filhos ao nascimento para evitar um sentimento de constrangimento. A autora também reflete acerca da facilidade no descarte de uma criança.

Teles (2015) retrata no capítulo “A participação feminista na luta por creches!”, do livro *Creche e Feminismo*, o reflexo dos movimentos feministas estadunidenses na luta pelo direito da mulher em quaisquer circunstâncias em ter a opção de deixar o seu filho na creche. Foi durante a ditadura militar no Brasil, nas décadas de sessenta e setenta, que mulheres trabalhadoras pertencentes ao movimento feminista ergueram a bandeira em prol da creche para todos. Acreditava-se que essa era uma demanda da mulher e estaria relacionada à liberdade e independência.

A creche se torna uma demanda pública ao passo que o discurso tende a se apresentar como uma necessidade e direito da criança em anos iniciais e não somente da mulher. Neste momento, há o reconhecimento da infância enquanto período de desenvolvimento e, portanto, detentor de atenção e estímulos. As creches passam então a ser reconhecidas como espaço socializador e pedagógico. São pontuados como alguns dos jargões feministas:

> [...] creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas. Assim as feministas e o movimento de mulheres politizaram a creche. (TELES. 2015. p, 25)

Percebe- se então a partir das pautas em questão, que o discurso assistencialista envolto a história da creche no Brasil, passa a ser ressignificado. A tomada por um sentido pedagógico no qual o desenvolvimento da criança é o pilar principal da filosofia deste espaço, remete a novas mudanças. No entanto, para compreende-se que o reflexo da linguagem assistencialista ao longo dos anos atravessa também aspectos culturais.

É importante ressaltarmos que, a linguagem assistencialista perpassa a história e essência da Educação Infantil, por vezes, em razão de questões culturais particulares a cada época. Como citado ao longo da pesquisa e mais explicitado na próxima sessão; a criança enquanto sujeito passa por um período de anulação da sua identidade e direito a infância. Este período reflete- se numa iniciativa médico-higienista na abertura de espaços de combate à desnutrição e mortalidade infantil; posteriormente, a mulher enquanto sujeito passivo a uma cultura patriarcal e que, portanto, se submete ao descarte do seu filho em instituições assistencialistas (ressalta-se o alto índice de crianças em orfanatos); novamente a mulher ressurge, desta vez adentrando ao mercado de trabalho e tendo que recorrer às creches.

A partir do direito a creche, muitos outros são conquistados ao longo da trajetória da EI. Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos já promulgava sobre os direitos essenciais de todos e versava sobre a figura da criança. A Constituição de 1988 aborda o dever do Estado em promover as direitas da criança e do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 tem sua primeira publicação e nele são expostos artigos em prol da vida, educação, saúde, respeito, dignidade, convivência em família, liberdade. As Leis de Diretrizes e Bases reconhecem a EI como parte da educação básica.

Compreende-se, portanto, que a EI contemporânea não mais apresenta a assistência como um de seus objetivos, uma vez que é reconhecida como modalidade educacional. Ressalta- se apesar do novo padrão, a preservação de uma linguagem popular que carrega consigo a essência da prestação de serviços de apoio a família. Este ponto de reflexão deve ser analisado através de uma ótica a qual sejam esclarecidos os principais fatores que levaram a manutenção da linguagem assistencialista no tempo.

3. A evolução da linguagem educacional no tempo

A linguagem educacional ou discurso educacional quando relacionado à Educação Infantil (EI) ao longo da história, se mostra parte dos processos sociais, econômicos e culturais, os quais determinados grupos atravessaram. A forma atemporal a qual alguns jargões da língua se mantiveram pode ser compreendida a partir da análise da manutenção dos fenômenos sociais, como a luta de classes e por igualdade nos papéis desenvolvidos pelos diferentes gêneros e condições de trabalho.

A consolidação legislativa da EI enquanto modalidade de ensino não foi e atualmente não se mostra como sinônimo de mudança no sentimento de amparo o qual as instituições ainda transmitem. Esta questão tende a se relacionar durante toda a história da EI as condições as quais famílias de classes menos favorecidas buscam no ambiente escolar. Por vezes a possibilidade a alimentação e segurança sobressaem a questões educativas.

Como exposto por Ariès (1986) na sessão anterior, a linguagem assistencialista surge num contexto de comunhão de grupos religiosos e apoio àqueles que não pudessem estar junto ao ceio familiar. Esta ideia se estende ao acolhimento das pessoas em situação de rua, ou seja, se mostra também como uma medida de segurança. Tampouco eram valorizados a transmissão de conhecimento por ela mesma, mas a oferta de um espaço de acolhida.

Posteriormente, com o surgimento das creches há uma tendência médico- assistencialista se formando, em prol do controle dos índices de mortalidade infantil e desnutrição. Desta vez, é proposto um espaço idealizado para contenção de demandas sociais. No entanto, vale a reflexão acerca dos grupos que estavam sujeitos a tais situações; de acordo com Gonçalves (2012), as famílias operárias que prestavam longas jornadas de trabalho e recebiam remunerações insuficientes para maiores cuidados, eram o alvo de tais projetos e os que mais procuravam estes espaços. Esta que também era uma via de escape para mulheres trabalhadoras, manteve seu caráter assistencialista.

A tomada por um teor educacional se deu com a oferta de creche para todos e não só as crianças de famílias operárias. A oferta e demanda de espaços também suscetível à capitalização do seguimento. Mas os objetivos que levavam aqueles grupos a recorrerem às creches anteriormente, permaneceram o mesmo. Neste momento, a reflexão nos aponta dos eixos; os grupos que recorriam a estes espaços visando o desenvolvimen-

to e educação; e os grupos que apesar de desejarem o desenvolvimento e educação, tinham como principal preocupação a oferta de um espaço seguro no qual as crianças fossem também nutridas.

> [...] Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84)

Neste ínterim, a linguagem assistencialista tende a se prender a um padrão econômico à medida que, que ocorrem tentativas de órgãos públicos em suprir problemáticas sociais como a fome, em espaços escolares; neste ponto compreende- se que, a oferta de merende escolar é essencial, no entanto, é preciso que esta não seja uma necessidade, ou a única opção de refeição do aluno. A procura por assistência em instituições educacionais vai além da realidade de longas jornadas de trabalho, é também uma falha institucional, na qual a falta de políticas públicas ainda reitera as más condições de alimentação familiar.

4. Considerações finais

Compreende-se que, a linguagem educacional quando voltada ao assistencialismo na Educação Infantil (EI), se apresenta como reflexo histórico e estrutural do sistema educacional brasileiro. Este fenômeno presente na linguagem popular advém de questões socioeconômicas e, portanto, se mantém.

A quebra deste jargão poderia ser pensada num paradigma no qual o espaço escolar fosse pensado somente a educar, mas para tanto, as demandas relacionadas às desigualdades deveriam ser supridas em programas especializados. Nesta utopia, a oferta e demanda se desdobrariam por outros objetivos, e a linguagem assistencialista estaria remetida a de fato instituições assistenciais.

A linguagem como fenômeno cultural se apresentou ao longo da pesquisa como resultado dos impasses atravessados ao longo dos anos. É importante ressaltar a relevância em compreender os processos resultantes da língua; a história da educação e o espaço educacional são políticos

e devem ser contextualizados como tal. A EI tem sua trajetória pautada na luta de classes, e, portanto, é refletida na contemporaneidade através da atemporalidade presente nas questões sociais.

> [...] Creche é uma política pública de fortalecimento da sociedade e da cidadania. Deve ser um equipamento laico, com profissionais qualificados para um trabalho social de fundamental importância. Deveria sempre contar com a participação de órgãos públicos sob a perspectiva de equidade de gênero, raça/etnia e direitos humanos na construção de suas diretrizes de modo a assegurar uma base sólida para a educação democrática e não violenta numa perspectiva de se alcançar uma sociedade digna e plural. (TELES, 2015, p. 31)

Ao tratar o tema a EI no Brasil e a evolução da linguagem educacional no tempo, deve- se analisar o contexto que levou a consolidação deste padrão, uma vez que a formação dele não se deu de maneira isolada. O percurso traçado até a contemporaneidade é repleto de lutas e estigmas, por isso, a importância em compreender a criança, os tipos de infância e o papel da família nas diferentes épocas. De certo, a formação de professores e a conquista de políticas públicas que reconheçam a EI como atendimento profissional especializado, são também algumas medidas de contenção destes fenômenos. Vale reiterar a importância em tornar a ótica popular a respeito das instituições educacionais para um espaço de reflexão e desenvolvimento, e para tanto tende a ver estratégias externas de assistência e enfrentamento das desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeira: Guanabara, 1986.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: jan. 2018.

FINCO, Daniela; GABBI, A. Marcia; FARIA, G. L. Ana. *Creche e feminismo desafios atuais para uma educação descolonizadora*. São Paulo: Leitura Crítica, 2015.

GONÇALVES, Renata. *A história das creches*. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-historia-das-creches.htm.

PASCHOAL, D. Jaqueline; MACHADO, G. C. Maria. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional. *Revista Histedbr On-line*, p. 78- 95. Campinas. 2009.

TELES. A.; AMÉLIA, Maria. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, D.; GABBI, A.M.; FARIA, G.L. *Creche e feminismo desafios atuais para uma educação descolonizadora*. São Paulo: Leitura Crítica, 2015.

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. do (Orgs). *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2007.

_____. *O papel social da educação infantil*. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_ Educacao_Infantil.pdf.

Outra fonte:

Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26. out. 2021.

A EFICÁCIA DO TREINAMENTO AUDITIVO NA FLUÊNCIA DA LEITURA

Elizabeth Matilda Oliveira William (UENF)
fgabethwilliams@hotmail.com
Daniela Pereira da Silva (UENF)
danipsilva1@hotmail.com
Moniki Aguiar Mozzer Denucci (UENF)
moniki_denucci@hotmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

Uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo e muitas habilidades estão envolvidas nesse processo, caso estejam alteradas interferem na fluência leitora. O treinamento auditivo promove estratégias utilizadas para desenvolver ou reabilitar habilidades auditivas alteradas. O objetivo deste trabalho foi relatar a importância da fluência leitora e a relevância do treinamento auditivo para indivíduos com alterações na aprendizagem, tendo como dificuldade a fluência da leitura. Apresentando um estudo de caso de um indivíduo do sexo masculino, 9 anos de idade, com transtorno de desenvolvimento da linguagem e comorbidade com TDAH. O método utilizado foi o treinamento auditivo musical, sendo aprovado pelo comitê de ética e pesquisa (CEP) com 12 sessões sendo uma vez por semana presencialmente e diariamente em casa como atividade reforço. O resultado foi considerado satisfatório. Não houve melhora na fluência, porém o indivíduo apresentou menos trocas, omissões e adições de letras e fonemas, assim como obteve melhora na prosódia e compreensão.

Palavras-chave:
Fluência. Leitura. Treinamento auditivo.

ABSTRACT

A quality reading represents the opportunity to broaden the view of the world and many skills are involved in this process, if altered interfere in the reading fluency. Auditory training promotes and strategies used to develop or rehabilitate altered auditory skills. The aim of this study was to report the importance of reading fluency and the relevance of auditory training for individuals with learning alterations, with reading fluency as difficulty. Presenting a case study of a male individual, 9 years old, with language development disorder and comorbidity with ADHD. The method used was musical auditory training, being approved by the ethics and research committee (CEP) with 12 sessions being once a week in person and daily at home as a reinforcement activity. The result was considered satisfactory. There was no improvement in fluency, but the individual presented fewer exchanges, omissions and additions of letters and phonemes, as well as better obtained the in prosody and comprehension.

Keywords
Fluency. Reading. Auditory training.

1. Introdução

A leitura fluente é habitualmente descrita como a habilidade de ler textos com velocidade, precisão e prosódia, de maneira fácil, suave e espontânea, sem problemas com o reconhecimento automático de palavras (Cf. ANDRADE; CELESTE; ALVES, 2019).

Segundo Ribeiro (2020), para termos uma boa fluência da leitura dependemos de um conjunto de habilidades que vão desde o reconhecimento de letras até a compreensão do texto.

O desenvolvimento da habilidade de fluência de leitura não é algo que evolua com o tempo, essa habilidade depende de prática e de alguns requisitos. O primeiro é a capacidade de decodificação (CF. STANOVICH 1991 *apud* INSTITUTO ALFA E BETO, 2018). Sendo assim é fundamental transformar letras em sons sem dificuldades, e como qualquer habilidade quanto mais praticamos melhor realizamos.

Segundo Samuels (2002 *apud* Instituto Alfa e Beto, 2018), um bom conhecimento de morfologia, especialmente de prefixos e sufixos, conhecer sobre regras de pontuação e sintaxe e próprios conhecimentos pertinentes ao sentido do texto, são pontos necessários para ter uma boa leitura e compreensão. Sendo importante o quanto antes identificar e intervir no comprometimento das habilidades em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, cabe pontuar a questão da neuroplasticidade que, segundo Oliveira *et al.* (2019), é a capacidade que o cérebro tem de se reorganizar e se adaptar a novos estímulos, sejam eles positivos ou negativos. As sinapses ou conexões entre neurônios modificam-se ao longo do processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da memória e ao adquirirmos novas habilidades.

Dentre as habilidades consideradas requisitos para a leitura, Zanchetta (2003) descreve a capacidade de perceber informações acústicas para decodificar e codificar os fonemas. A dificuldade nas habilidades referentes à decodificação tem relação com falha na discriminação de aspectos fonêmicos. As habilidades referentes à codificação interferem na associação de informações auditivas com as informações das demais áreas sensoriais. Assim, *déficits* observados em tais habilidades, podem impactar na compreensão da mensagem falada. A alteração das habilidades relacionadas à integração auditiva pode causar dificuldade no planejamento, organização e na sequencialização de estímulos acústicos asso-

ciando-os a outras áreas sensoriais, ocasionando lentidão na leitura e, consequentemente, prejuízo na compreensão leitora.

A metodologia utilizada nesse estudo, portanto, foi a revisão bibliográfica e o estudo de caso numa pesquisa experimental com o paciente M.M.B, 09 anos de idade, pós alfabetizado, diagnosticado com transtorno de desenvolvimento da linguagem e comorbidade com TDAH, acompanhado em consultas realizadas na clínica Conecta Williams em Macaé, no período de janeiro até junho de 2021, sendo aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisacobe CAAE: 39982420.0.0000.5583. O treinamento auditivo ocorreu de forma presencial, com a duração de 40 minutos, uma vez por semana,totalizando 12 sessões; além disso, o paciente foi orientado a realizar diariamente, atividades de escuta do método T.A.M. (Treinamento Auditivo Musical), que apresenta validação científica junto aindivíduos com alteração nas habilidades auditivas.

Para o estudo, foi realizado a avaliação formal do processamento auditivo central (PAC), seguindo o guia de orientação do Conselho Federal de Fonoaudiologia.

Os testes comportamentais do PAC foram elaborados visando oferecer ferramentas para avaliar as habilidades auditivas.

Foi aplicado o protocolo PROLEC – Provas de avaliação dos processos de leitura – composto de diferentes tarefas que rastreiam todos os processos que interferem na leitura, com variados graus de complexidade. Segundo Capellini (2014), por meio do PROLEC, é possível compreender as dificuldades de leitura, bem como ter auxílio na análise do diagnóstico dos transtornos de aprendizagem.

Também foi usado o ADFLU – Avaliação do desempenho em fluência de leitura. Trata-se de um procedimento com apresentação de textos sequenciados em três níveis de dificuldades, nível 1 (azul): muito fácil com 82-123 palavras; nível 2 (amarelo) intermediário com aproximadamente 64-85 palavras; nível 3 (vermelho) fácil com 127-194 palavras. A leitura foi feita por M.M.B em voz alta no nível azul, sendo avaliadas as palavras lidas de forma correta e incorreta por minuto.

Como proposta de intervenção terapêutica foi utilizado o Treinamento Auditivo Musical, 01 sessão por semana durante 12 sessões, com continuidade das atividades de escuta para fazer em casa diariamente.

O T.A.M. é composto por estímulos não verbais caracterizados pelos sons de quatro instrumentos musicais, associados a imagens, propi-

ciando a estimulação e interação de áreas variadas do sistema nervoso central, como auditivas, motoras e visuais, que irão proporcionar melhor desempenho das habilidades auditivas (T.A.M, 2020).

Foi verificado como problema do trabalho, analisar, de forma objetiva, de que maneira o treinamento auditivo interferiu na fluência leitora.

O presente estudo justificou-se com base atual das dificuldades de aprendizagem, como a falha na fluência leitora que é uma habilidade essencial e merece atenção, pois tem representado prejuízos recorrentes observados no ambiente da sala de aula.

Esta pesquisa teve como objetivo geral expor a relevância do treinamento auditivo para os indivíduos com alterações de aprendizagem, tendo como dificuldade a fluência leitora; os objetivos específicos consistiram em relatar a dificuldade na fluência da leitura, descrever o método empregado para o treinamento auditivo, enfatizar o efeito do treinamento sobre o problema relatado e constatar a eficácia da intervenção fonoaudiológica.

2. Leitura

Segundo Coelho e Machado (2015), a leitura tem o propósito de levar o indivíduo a descobrir novos mundos, a interpretar a escrita de forma organizada e conclusa. Então, o incentivo é muito importante desde cedo, é na infância que a criança começa a descobrir o mundo da imaginação.

Uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo, é através do habito da leitura que o ser humano pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e a do mundo (Cf. DUTRA, 2011).

Segundo Viana e Borges (2016), é a leitura que constitui a base de todas as aprendizagens escolares, motivo pelo qual é uma preocupação constante da escola, mas também dos governos e da sociedade em geral. Ela é uma aprendizagem cultural, não é naturalmente adquirida sem ensino formal e esse ensino é um desafio dos professores e pais diante dos jovens na era digital. Mas esse hábito deve ser estimulado, pois esse assunto é incontestável sobre sua importância na educação.

Capellini (2006) sustentou que, para realizar a leitura, é necessário

que a criança obtenha algumas habilidades perceptivo-linguísticas. Habilidades que incluem a capacidade de focalizar a atenção para o seguimento de instruções, para entender e interpretar a língua escrita, memória auditiva e ordenação, memória visual e ordenação, habilidade no processamento das palavras, análise estrutural e contextual da língua, síntese lógica e interpretação da língua e ter um bom desenvolvimento de expansão do vocabulário e fluência na leitura.

De acordo com Cunha e Capellini (2014, p. 34), o desconhecimento do significado de uma palavra, a perda da continuidade e de reflexão entre as ideias, não se saber o que o texto quer dizer, dificuldade para compreender e reconhecer o que já sabe e conectar com o que o texto propõe, incerteza de haver compreendido são problemas ou dificuldades de compreensão.

É importante lembrar que a leitura é uma habilidade que deve ser constantemente monitorada. Após finalizar o processo de aprender a ler, o aprendiz passa a ler para aprender (Cf. CAPELLINI; ALVES, 2012). Sendo assim, podemos dizer que ler contribui para o aumento da imaginação e da criatividade, contribuindo no desempenho escolar e social.

2.1. Dificuldades de indivíduos com alterações na fluência leitora

Seguindo o raciocínio de Cruz (2007), qualquer indivíduo com déficit ao nível da consciência fonêmica – habilidade para percepcionar, identificar e manipular os sons (fonemas) da língua falada - tem dificuldades em relacionar os sons da fala com as letras, fazendo com que os processos de descodificação sejam morosos, e assim a leitura se torna um seguimento lento e com dificuldades de compreensão. A maior parte das dificuldades de leitura pressupõe dificuldades nos processos de descodificação e de reconhecimento de palavras, associados normalmente a défices na consciência fonêmica e a atrasos no desenvolvimento do princípio alfabético.

Os problemas de leitura impedem que a criança desenvolva outras habilidades como o domínio da linguagem, o crescimento do vocabulário, a escrita e o conhecimento das palavras, fato que irá repercutir no desenvolvimento de aprendizagens posteriores (Cf. CALHOON 2005).

De acordo com Santos e Capellini (2020, p. 28) tais indivíduos têm dificuldades em ler palavras e pseudo palavras, dificuldade ortográfica, alteração do processamento fonológico, dificuldade em memória

verbal e curto prazo, dificuldade de decodificação.

Para National Reading Panel (2000), a fluência leitora é um componente essencial para um bom leitor, é definida como habilidade de ler precisamente com rapidez e expressividade adequada. Portanto, qualquer *déficit* nessas habilidades citadas o indivíduo vai ter dificuldade na fluência, que é formada por três elementos:

a) Acurácia: Precisão na decodificação;
b) Velocidade: Número de palavras lidas em um determinado tempo; e
c) Expressividade: Demonstração de atitudes e emoções durante a leitura.

Segundo Rasinski (2004) e Rasinski e Nageldiner (2016), os indivíduos com alterações na fluência não conseguem ler em voz alta sem esforço e com expressão. Sua leitura não é natural como se eles estivessem falando, leem lentamente palavra por palavra tornando sua leitura instável, esses leitores são propensos à falta de motivação para ler e com isso são poucas palavras lidas, vocabulário reduzido e compreensão limitada.

De acordo com Walczyk; Griffith-Ross (2007) a motivação é fundamental, a leitura silenciosa é mais restritiva do que a leitura em voz alta, pois os alunos perdem o foco e muitas vezes não implementam estratégias para ajudá-los a ter sucesso.

A falta de fluência é um dos sintomas mais persistentes na dislexia e um indivíduo com interferência nessa habilidade não é capaz de ler com rapidez, precisão e expressão (Cf. MOUSINHO; NAVAS, 2016).

Então Santos e Capellini (2020) relataram as manifestações da falta de fluência na leitura: Inteligência normal, alterações no processamento auditivo e visual, quadro de alteração de linguagem anterior podem ou não estar presente em nível fonológico (fala) e dificuldade no raciocínio lógico-matemático como organizar, planejar e executar cálculos quando há enunciados.

3. *Habilidades Auditivas*

O sistema auditivo é composto por uma parte periférica e outra central, as quais precisam estar íntegras para um bom funcionamento auditivo (Cf. ENGEL; BUENO; SLEIFER, 2019).

Para Blasi (2018), o desenvolvimento das habilidades auditivas ocorre na seguinte forma: detecção, discriminação, localização, reconhecimento auditivo e compreensão auditiva. Quando existe alguma alteração na aquisição de tais habilidades, o processo de alfabetização pode ser prejudicado, levando-se em consideração que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre na interdependência de fatores auditivos, biológicos, sociais e cognitivos.

No ambiente escolar, determinados fatores acústicos, como níveis de ruído de fundo, de reverberação e relação sinal-ruído, afetam diretamente as condições de comunicação em sala de aula (Cf. CAPELLINI; PINHEIRO, 2009). Diante disso, observa-se o risco iminente da compreensão da fala com consequente prejuízos no processo de aprendizagem.

De acordo com Pinheiro e Capellini (2009), o transtorno do processamento auditivo acontece quando algo afeta, de forma adversa, o processamento da informação auditiva, constituindo risco para a interpretação dos padrões sonoros, o que pode comprometer a compreensão das informações ouvidas e, em decorrência, o fracasso escolar.

A audição é modalidade essencial para a comunicação verbal interpessoal e para a aquisição da linguagem; daí, sua relevância para a aprendizagem (Cf. RIBAS; ROSA; KLAGENBERG, 2007). Portanto, cabe ressaltar que a avaliação do processamento auditivo central é realizada num contexto complementar, após outros exames audiológicos: audiometria tonal, vocal e imitanciometria.

De acordo com Engelmann; Ferreira, (2009) o transtorno do processamento auditivo (TPA) é uma alteração da audição, na qual há um impedimento da habilidade de analisar e/ou interpretar padrões sonoros, podendo ser associado às dificuldades de aprendizagem.

3. Treinamento Auditivo

Segundo Silva e Dias (2014) o treinamento auditivo promove uma reorganização neural do sistema auditivo e das conexões com outros sistemas sensoriais a ele relacionados, consequentemente havendo uma melhora das habilidades que estavam anteriormente alteradas.

De acordo com Bamford (1981 *apud* PINHEIRO, FÁBIO HENRIQUE, 2009), o treinamento auditivo representa um conjunto de estratégias utilizadas para desenvolver ou reabilitar as habilidades auditivas,

sendo que o treinamento envolve, segundo o autor, não só a estimulação da função auditiva como também a orientação a terapeutas, pais e educadores e a melhora do ambiente acústico.

A adequação do ambiente acústico faz uma grande diferença. Segundo Bitar, Sobrinho e Zenari, (2018), o ruído pode interferir na saúde de educadores, crianças e também no processo de ensino–aprendizagem.

Fundamentado com Samelli e Mecca (2010), o treinamento auditivo não pode ocorrer de forma separada da família e da escola e, por este motivo, orientações sobre como melhorar o ambiente acústico e estratégias para melhorar a comunicação são dadas aos pais e professores. Além disso, atividades relacionadas com o que está sendo feito em terapia são passadas para os pais, de modo que haja um treinamento auditivo diário, somado ao trabalho feito pelo fonoaudiólogo uma vez por semana, o que é fundamental para a eficácia do programa de treinamento.

4. Reultados

Após a realização do estudo foram observados efeitos favoráveis na leitura, como pode ser verificado no quadro abaixo a comparação dos resultados do protocolo ADFLU – Avaliação do desempenho em fluência de leitura. Protocolo produzido por Maíra Anelli Martins e Simone Aparecida Capellini (2018):

TÍTULO DO TEXTO	**DATA**	**TEMPO – P.C 1º LEITURA**	**DATA**	**TEMPO/ P.I 2º LEITURA**
Como é uma praia? (88 palavras)	29/04	00:59 – 84	31/05	1:00,72 - 84
Uma aventura no rio. (101 palavras)	29/04	1:24 – 85	31/05	1:05 - 97
As diferenças do campo e da cidade 113 palavras)	29/04	01:11,77 - 83	31/05	1:11,76 - 109

Fonte: Elaboração própria.

Foram usados 3 textos sequenciados no nível azul, a leitura foi feita em voz alta pelo indivíduo e cronometrada pelo aplicador, marcando-se as omissões, acréscimos de letras, fonemas e palavras. No pré treinamento auditivo e pós treinamento auditivo os mesmos textos foram usados para melhor comparação. O primeiro texto com 84 palavras, o tempo de leitura teve uma diferença insignificante comparando ao mes-

mo texto lido pós testagem e manteve o mesmo número de erros e acertos, 4 erros em 84 palavras. Já o segundo texto, conteve 101 palavras e após o treinamento foi lido o texto mais rápido com uma diferença significante de 23 segundos mais rápido e também foram identificados menos erros, totalizando em 12 acertos a mais nos pós treinamento auditivo e com melhora na prosódia. No terceiro texto com 113 palavras, levou o mesmo tempo de leitura com menos erros e melhor entonação, uma diferença de 26 palavras corretas a mais comparadas ao mesmo texto proposto antes do treinamento auditivo.

De acordo com a comparação pré testagem e pós testagem do treinamento auditivo, não se observou melhora na fluência, pois relacionando a média do tempo de leitura foi maior. Porém o paciente teve menos trocas, omissões e adições de letras e fonemas como também obteve melhora na prosódia e compreensão. Sendo assim, pode ser afirmado que nesse estudo, a terapia fonoaudiológica foi favorável, interferindo de forma positiva, visto que a leitura é composta por habilidades que precisam estar em sincronismo.

5. Discussão

A partir desta pesquisa, foi observado uma variedade de estudos no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, relacionando à percepção auditiva com os embaraços na leitura. Outra questão a ser destacada é a melhora do desempenho do paciente após o treinamento auditivo. A fim de investigar melhor essa possibilidade, seria necessária a condução de novos estudos com maior número de sujeitos.

Em um estudo publicado por Vatanabe *et al*. (2014), 20 crianças na faixa etária de 8 anos, sendo dez escolares com dificuldades de leitura, e dez escolares sem dificuldades escolares. Todos os indivíduos foram submetidos à avaliação inicial e reavaliação da resolução temporal auditiva. O grupo de estudo foi submetido a oito sessões de treinamento auditivo.

O resultado desse estudo foi efetivo para a melhora de desempenho nas habilidades auditivas e de leitura em crianças que apresentam dificuldades, concordando com o estudo de Pinheiro e Capellini (2014), que teve como objetivo caracterizar e comparar o desempenho de escolares com e sem distúrbio de aprendizagem em testes de processamento auditivo. Após a aplicação do programa de treinamento auditivo foi cons-

tatado um desempenho superior apresentado pelos grupos submetidos à intervenção por meio do treinamento das habilidades auditivas. O trabalho com as habilidades alteradas pode auxiliar significativamente o aprendizado do escolar em sala de aula, onde o mesmo terá a oportunidade de desenvolver habilidades fundamentais para o aprendizado em leitura e escrita.

Foram encontrados no presente estudo, após o treinamento auditivo, efeitos favoráveis que se somam para ter uma leitura eficaz, os erros diminuíram, menos omissões e adições de fonemas nas palavras e frases, também melhora na prosódia e compreensão.

Sendo assim, os dados desse estudo concordam com resultados encontrados no estudo de Samelli e Mecca (2010), que fizeram estudo com um grupo de pacientes, 10 indivíduos de ambos os sexos, da faixa etária entre sete e 20 anos. Após 10 sessões individuais de treinamento auditivo, nas quais foram trabalhadas as habilidades auditivas alteradas, a avaliação do processamento auditivo foi refeita e concluímos que o programa de treinamento auditivo empregado se mostrou eficaz e determinou diferenças estatisticamente significantes entre o desempenho pré e pós-treinamento na avaliação do processamento auditivo, indicando melhora das habilidades auditivas alteradas.

Nesse estudo piloto foi observado a eficácia da terapia fonoaudiológica, diante de um caso de uma criança com habilidades alteradas. Tais habilidades são essenciais para obter uma leitura de qualidade e assim ter a construção de conhecimentos favorecendo um novo olhar para o mundo.

Em concordância com um estudo feito por Martins Jr. (2006), que teve como objetivo promover uma reflexão sobre a importância da intervenção fonoaudiológica para a estimulação de um sujeito acometido por distúrbio de aprendizagem, associado a distúrbio de linguagem e desordem de processamento auditivo, foram consideradas as habilidades alteradas. Tais habilidades foram identificadas na primeira avaliação do processamento auditivo e comparado com a nova avaliação após um ano de terapia, voltada para a estimulação auditiva das habilidades defasadas, de acordo com os dois relatórios de atendimento fonoaudiológico descritos durante o tempo especificado. Concluíram que a terapia fonoaudiológica foi favorável para a evolução dos sujeitos nos processos de decodificação, organização e prosódia, nas habilidades de fechamento auditivo, figura fundo e ordenação temporal relacionadas com os seus transtornos de

aprendizagem. Esta abordagem proporcionou ganhos nas habilidades auditivas e competências linguísticas do sujeito que demonstrou evolução nos níveis de atenção, concentração e aprendizagem.

6. Considerações finais

Através da abordagem deste tema tão rico de informações, foi possível ter ciência da importância da leitura na vida do ser humano e quantas habilidades estão envolvidas nesse processo, de forma simultânea. Na maioria das vezes, os leitores fluentes não percebem a quantidade de recursos que são usados no ato da leitura.

Tendo em vista o que foi observado através da análise dos resultados obtidos no presente estudo piloto, o treinamento auditivo musical não foi eficaz no que se refere à fluência da leitura desse paciente. Seria necessária a investigação de um número maior de sujeitos.

Entretanto, foi observado melhora em outras habilidades como prosódia, compreensão e diminuição de erros em palavras. Sendo assim, pode-se concluir que o treinamento auditivo tem efetividade.

Os diversos autores citados na revisão bibliográfica, onde consta maiores análises, certificaram a eficácia da terapia fonoaudiológica diante dos casos de alterações de leitura, utilizando o treinamento auditivo como método de intervenção.

Por fim, notamos que o fonoaudiólogo é o profissional capacitado para executar o treinamento auditivo e para desenvolver estratégias para intervir nas habilidades que se encontram alteradas. É ele quem determina a quantidade e tempo de sessões, tipo de estímulos para o treinamento. A família também se faz essencial para colaboração da terapia fonoaudiológica.

Espera-se que as informações obtidas nesta pesquisa possam contribuir para a ampliação do entendimento acerca do tema abordado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Alair Junio Lemos de; CELESTE, Letícia Correa; ALVES, Lucia Mendonça. Caracterização da fluência de leitura em escolares do ensino fundamental II, *Audiol Commun Res.*, n. 24, p. 1-8, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/acr/a/DtXN6jJxZptKd8CMvk5FL5s/?

format=pdf.

BLASI, Helena Ferro. Habilidades auditivas e o processo de alfabetização (2018). Disponível em: https://www.sbfa.org.br/portal/anais2018/ palestras/dce/7-2.pdf.

CAPELLINI, S. A., ALVES, L. M. Plano terapêutico fonoaudiológicos para fluência de leitura. In: Pró fono (ed.). *planos terapêuticos fonoaudiológicos (PTFS)*. barueri: pró fono, 2012.

CHAVES MARTINS, nívea Franklin; MAGALHAES, hipólito virgílio. Terapia de processamento auditivo no distúrbio de aprendizagem. *Revista brasileira em promoção da saúde*, v. 19, n. 3, p. 188-93, Universidade de Fortaleza-CE, 2006. disponível em: https://www.redalyc.org/ articulo.oa?id=40819310

CRUZ, Vitor. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. V. 1. Porto: Porto Lidel, 2007.

CUNHA, Vera; CAPELLINI, Simone. Procomle protoloco de avaliação da compreensão de leitura. V. 3, 2. ed. Ribeirão Preto: Booktoy, 2014.

_____. Leitura: Decodificação ou obtenção do sentido?. *Revista Teias*, v. 10, n. 19, 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/ index.php/revistateias/article/view/24070/17038.

DUTRA, Vânia L. R. Abordagem funcional da gramática na Escola Básica. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralin*. Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.abralin.org.

ENGEL, ana clara; BUENO, claudine devicare; SLEIFER, priscila. Treinamento musical e habilidades do processamento auditivo em crianças: revisão sistemática. *Revista revisão*, n. 24, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/acr/a/rf4zpdnjdmscn7xhcbbpdkj/?lang=pt.

ENGELMANN; FERREIRA. Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Rev. soc. bras. fonoaudiol*. 14 (1), 2009. Disponível em http://www.scielo.br/j/rsbf/a/H6bYJYd3 m56Jp8qB6sGcWNM/?lang=pt.

FREIRE, Katia Guglielmi Marcondes. *Treinamento auditivo Musical: uma proposta para idosos usuários de próteses auditivas*. Tese (Doutorado em ciências) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACHADO; Coelho. *A importância da leitura na educação infantil*: um estudo teórico. 2015. Disponível em: https://fapb.edu.br/wpcontent/ u-

ploads /sites/13/2018/02/especial/4.pdf

MECCA; Samelli. *treinamento auditivo para transtorno do processamento auditivo*: uma proposta de intervenção terapêutica. 2010. disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/mrbpxpqqymndzzcgvq4 mb8v/?lang=pt

MOUSINHO, R.; NAVAS, A. L. S. As mudanças apontadas no DSM-5 em relação aos transtornos específicos de aprendizagem – leitura e escrita. *revista debates em psiquiatria*, v. 6, p. 38-46, 2016.

OLIVEIRA *et al*., Neuroplasticidade e educação: A literacia relacionada do desenvolvimento cerebral. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/ Daniela/Downloads/51536-Texto%20do%20artigo-751375186877-1-10-20191219.pdf

PEREIRA; Godoy; TERÇARIOL. *Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica*: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300013#:~:text=O%20Estudo%20de%20Caso%20oferece,%C3%A0%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20cient%C3%ADfico.

PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. Desenvolvimento das habilidades auditivas de escolares com distúrbio de aprendizagem, antes e após treinamento auditivo, e suas implicações educacionais. *Rev. Psicopedagogia*. v. 26, n. 80, p. 231-41, 2009.

PINHEIRO, Fábio Henrique. Eficácia do programa de treinamento auditivo em escolares com distúrbio de aprendizagem. 2009. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/pinheiro_fh_me_mar.pdf.

RASINSKI, T. Handbook. Assessing reading fluency. *Hawai'i: prel* – pacific resources for education and learning, 2004.

_____; NAGELDINGER, J. K. *The fluency fator*: authentic assessment and instruction for reading success in the commomcore classroom. New york: teachercollege press, 2016.

RIBEIRO, Ana. *Glossário ceale fluência de leitura*. 2020. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura.

SANTOS, Bianca; CAPELLINI, Simone. *Compreendendo a Dislexia*.

V. 41. ed. Ribeirão Preto-SP: Booktoy, 2020.

SILVA; Dias. *Efetividade do treinamento auditivo na plasticidade do sistema auditivo central*: relato de caso. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000401361.

VATANABE, Tatiana *et al*. *Desempenho de crianças com distúrbio de leitura após o treino auditivo*. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/acr/a/qpwBPw89kTgSLMD5chQ8QnC/?lang=pt&format=pdf.

VIANA; BORGES. Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2° ano de escolaridade. 2016. Disponível em: https://www. scielo.br/pdf/er/n62/1984-0411-er-62-00033.pdf.

WALCZYK, J. J.; GRIFFITH-ROSS, D. A. How important is reading skill fluency for comprehension?. *Reading teacher*, 60(6), P. 560-56, 2007.

Outras fontes:

INSTITUTO ALFA E BETO. Você sabe o que é fluência de leitura? (2018) Disponível em: https://www.alfaebeto.org.br/2018/09/27/o-que-e-fluencia-de-leitura/.

NATIONAL READING PANEL. Teaching children to read: na evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions. Tecnical Report. national reading panel (nrp). national institute of child health & human development, 2000.

PISA. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/ artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leituramatematica-e-ciencias-no-brasil/21206.

A ESTRUTURA TEMÁTICA EM INTRODUÇÕES DE ARTIGOS CIENTÍFICOS: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL

Vilma Nunes da Silva Fonseca (UFNT)
vilmanunes@uft.edu.br
Fátima Marinho Fabrício Monteiro (PUC-RJ)
fatimafabricio2007@gmail.com
Rafaela Chaves Guimarães Feijó (UERJ)
rafaella.chaves21@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, analisamos a organização textual da unidade retórica *Introdução* de artigos científicos publicados em periódicos de ciências humanas, ciências da saúde e ciências exatas. Para este recorte representativo do estudo, selecionamos textos das áreas de linguística, medicina e engenharia. O nosso objetivo é investigar a estrutura temática das "Introduções" elaboradas no gênero artigo científico das áreas do conhecimento mencionadas com vistas a descrever e a analisar as regularidades linguísticas evidenciadas na construção de textos desses diferentes campos do saber. Para a realização desta investigação qualitativa de natureza interpretativista, foram tomados aleatoriamente 15 textos (rotulados com as etiquetas LING, MED, ENG), extraídos de revistas com qualis A1, A2 e B1, produzidos no ano de 2020 e no primeiro semestre de 2021. Adotamos a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como suporte teórico-metodológico e apoiamos as nossas análises em Halliday e Matthiessen (2014), Fuzer e Cabral (2014), Gouveia (2009), dentre outros. Os resultados desta investigação preliminar apontaram que, nos artigos científicos de linguística, medicina e engenharia, foram identificadas, respectivamente, os seguintes quantitativos de temas: a) ideacionais ou tópicos (67%, 79%, 73,2%); b) interpessoais (5%, 6%,5,5%); c) textuais (28%, 15%, 21,3%). Com base na análise dos dados, verificamos a maior ocorrência de temas ideacionais nas três categorias de textos, como também a baixa incidência de temas interpessoais e textuais. A partir da análise realizada, constatamos o nível de objetividade no discurso apresentado nas "Introduções" e o emprego pontual de recursos semântico-discursivos de engajamento com o leitor.

Palavras-chave:
Tema. Metafunção textual. Linguística Sistêmico-Funcional.

RESUMEN

En este artículo analizamos la organización textual de la unidad retórica Introducción de artículos científicos publicados en revistas de ciencias humanas, ciencias de la salud y ciencias exactas. Para esta sección representativa del estudio, seleccionamos textos de los campos de la lingüística, la medicina y la ingeniería. Nuestro objetivo es investigar la estructura temática de las "Introducciones" elaboradas en el género de artículos científicos de las áreas de conocimiento mencionadas, con el fin de describir y analizar las regularidades lingüísticas que se evidencian en la construcción de textos de estos diferentes campos del conocimiento. Para llevar a cabo esta investigación cua-

litativa de carácter interpretativo, se tomaron aleatoriamente 15 textos (etiquetados con las etiquetas LING, MED, ENG) de revistas con cualis A1, A2 y B1, producidos en 2020 y en el primer semestre de 2021. Adoptamos La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) como soporte teórico-metodológico y sustento nuestros análisis en Halliday y Matthiessen (2014), Fuzer y Cabral (2014), Gouveia (2009), entre otros. Los resultados de esta investigación preliminar indicaron que, en artículos científicos sobre lingüística, medicina e ingeniería, se identificaron los siguientes temas cuantitativos, respectivamente: a) ideacional o temática (67%, 79%, 73,2%); b) interpersonal (5%, 6%, 5,5%); c) textual (28%, 15%, 21,3%). Con base en el análisis de datos, verificamos una mayor ocurrencia de temas ideacionales en las tres categorías de textos, así como una baja incidencia de temas interpersonales y textuales. A partir del análisis realizado, comprobamos el nivel de objetividad en el discurso presentado en las "Introducciones" y el uso puntual de recursos semántico-discursivos para relacionarse con el lector.

Palabras clave:
Tema. Metafunción textual. Lingüística sistémico-funcional.

1. Considerações iniciais

Através deste texto, analisamos a construção linguístico-textual da seção de "Introdução" de artigos científicos. Os textos-alvo deste estudo compreendem exemplares textuais de divulgação científica (artigos científicos) publicados em periódicos avaliados com qualis A1, A2 e B1, extraídos de revistas das áreas de linguística, medicina e engenharia. Objetivamos investigar a estrutura temática das Introduções elaboradas no gênero artigo científico das áreas do conhecimento mencionadas com vistas a descrever e a analisar as regularidades linguísticas evidenciadas na construção de textos desses diferentes campos do saber.

Para desenvolver a pesquisa em questão, utilizamos o aporte teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925–2018),visando analisar o *corpus* constituído por um conjunto de 15 (quinze) textos selecionados de forma aleatória. Além de recorrermos à obra seminal para a LSF, *Na introduction to functional grammar* (1994, reedições em 2004; 2014), utilizamos-fontes bibliográficas de pesquisadores que atuam neste mesmo campo teórico, tais como: Fuzer e Cabral (2014), Gouveia (2009), dentre outros.

Existe um crescente interesse da academia em discutir os aspectos discursivos, sociais e funcionais do gênero artigo científico, principalmente, quando são problematizados os temas relacionados ao letramento acadêmico e à formação de pesquisadores. Por ser um dos principais gêneros textuais de divulgação científica, o artigo científico é extremamen-

te valorizado no ambiente universitário, contexto sociocultural do qual participam os produtores e os consumidores que se engajam nessa atividade discursiva. Segundo Pereira, Basílio e Leitão (2017, p. 674), "o artigo científico constitui-se, na atualidade, um dos gêneros textuais mais recrutados na divulgação dos resultados de pesquisas científicas", fato acentuado devido à facilidade de veiculação.

Desse modo, compreendemos que o estudo em questão fomenta a discussão e pode contribuir como debate já posto sobre as estratégias de produção de artigos científicos. Com vistas a alcançar o nosso propósito, organizamos este texto em três seções distintas: Fundamentação teórica, Procedimentos metodológicos e Análise temática das Introduções de artigos científicos. Além disso, estão incluídas as Considerações iniciais, as Considerações finais e as Referências.

2. Fundamentação teórica

Para este trabalho, utilizamos a teoria sistêmico-funcional que nos fornece instrumentos necessários para realizar uma análise textual que vai além do aspecto formal, buscando relacionar as escolhas gramaticais com a construção de significados. A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), idealizada por Michael Halliday (1994), considera a linguagem como uma prática social e o contexto e os interactantes como elementos fundamentais na produção de significado. Portanto, a análise de textos, nessa perspectiva, procura compreender de que maneira o contexto e os interlocutores motivaram a seleção das estruturas gramaticais.

Na perspectiva da LSF, a língua é vista como um instrumento de comunicação que desempenha funções que estão relacionadas com cada situação comunicativa. Para cada função da língua, existe um conjunto de possibilidades gramaticais para a construção do significado. O falante/escritor, ao produzir o seu discurso, escolhe formas gramaticais de acordo com o objetivo que deseja alcançar. Conforme Hawad (2011),

> [...] a concepção sistêmico-funcional (Halliday, 1978, 1994) parte do princípio de que a linguagem é uma ferramenta para o trabalho de interação social e, assim como ocorre com qualquer ferramenta criada pelo homem para executar suas atividades, a forma da linguagem foi moldada, ao longo do tempo, pelas funções que ela tem de cumprir na vida em sociedade. Essa abordagem, pois, concebe a linguagem a partirda interação social, e vê a gramática não como um conjunto de regras para a formação de enunciados, e sim como um sistema de opções para a construção de significado. (HAWAD, 2011, p. 154)

Para Halliday e Matthiessen (2014), a língua realiza funções dentro da sociedade e essas funções é que dão forma à língua, e, para cada interação verbal, existe um grupo de possibilidades gramaticais para a construção do significado. Ele observou três funções da língua: usamos a língua para representar a realidade (metafunção ideacional), para interagir (metafunção interpessoal) e para organizar a mensagem (metafunção textual). As três metafunções acontecem concomitantemente. A oração é a realização simultânea desses três significados. De acordo com Fuzer e Cabral (2014),

> [...] metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual). Cada uma das metafunções relaciona-se a uma variável do contexto de situação. As três metafunções da linguagem definem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional: é organizada de acordo com os significados ideacionais, interpessoais e textuais (estrato semântico), em que a oração é vista como uma composição – oração como representação, oração como interação e oração como mensagem. Cada metafunção é realizada por um sistema próprio no estrato léxico-gramatical. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32)

Como já mencionado na Introdução, este trabalho se pautará na metafunção textual, que tem função habilitadora (Cf. SCHLEE *et al.*, 2012), pois possibilita uma articulação dos conteúdos expressos pelas metafunções ideacional e interpessoal. Seguindo Halliday e Matthiessen (2004), Fuzer e Cabral (2014) ponderam que a realização da metafunção em estudo se dá por meio de dois sistemas paralelos e inter-relacionados de análise, que envolvem a organização da mensagem num texto. Na estrutura temática, a mensagem é organizada em Tema e Rema. O Tema é o ponto de partida do texto, e o Rema é o que será desenvolvido sobre o Tema. Na estrutura da informação, apresentam-se os componentes denominados Dado e Novo. A partir desses sistemas, o falante/escritor organiza o texto de acordo com a relevância das informações. Geralmente, a informação dada fica contida no Tema, e a nova, no Rema. Muitas vezes, a informação dada é compartilhada entre os interlocutores, ou pode ser depreendida do contexto.

Para Halliday e Matthiessen (2014), em relação ao *status*, o Tema, classifica-se em marcado, não marcado; e, quanto à composição, em simples e múltiplo. O Tema não marcado é aquele que exerce a função de Sujeito na oração declarativa, ou seja, a frase apresenta os termos na ordem direta: o padrão SVO (Sujeito + Verbo + Objeto) da LP, ou padrão PPC (Participante + Processo + Circunstâncias), na perspectiva da LSF.

Por outro lado, quando o Tema é um processo (verbo) ou uma circunstância, ele é marcado, pois, em posição atípica, ganha destaque na oração. Nas palavras de Gouveia (2009),

> Quando existe uma correspondência entre Sujeito e Tema, e uma vez que é natural e provável que ela ocorra, diz-se que o Tema é não marcado. Mas, como tantas vezes acontece com tudo o que é natural e provável, essa correspondência nem sempre acontece. Ou seja, algumas orações são suficientemente fora do comum para chamarem a atenção sobre si próprias, ocorrendo quando razões contextuais se sobrepõem à escolha não-marcada do Sujeito como Tema. Nessas circunstâncias, e porque foi escolhida uma outra unidade, que não a mesma que funciona como Sujeito, para funcionar como Tema, diz-se que o Tema é marcado, como acontece em "Vida de cão tenho eu, não o meu cão", por oposição a "Eu tenho vida de cão, não o meu cão." (GOUVEIA, 2009, p. 39)

Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que as metafunções realizam-se concomitantemente na oração, por isso o Tema pode ter elementos da metafunção ideacional, da interpessoal e da textual. Quando o Tema é composto por elementos da matafunção ideacional, como sujeito/participante, processo ou circunstância, é chamado de Tema tópico, quando apresenta um elemento interpessoal como adjuntos modais, vocativos e outros, é chamado de Tema interpessoal e, quando tem a função de unir as orações por meio de conjunções, sequencializadores e continuativos, é denominado de Tema textual. Os autores consideram que, quando houver apenas o Tema tópico, ele será simples, quando o tópico for antecedido pelo textual e/ou interpessoal, será múltiplo.

3. Procedimentos metodológicos

3.1. Caracterização da pesquisa

A presente investigação de cunho quantiqualitativo-interpretativista teve início a partir de discussões sobre a análise de textos acadêmicos e profissionais na perspectiva multifuncional da linguagem, considerando a abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional, no contexto de aulas de uma disciplina de Pós-graduação em Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na ocasião, delineamos uma proposta de pesquisa que abarcava um trabalho mais concentrado na análise de gêneros acadêmico-científicos, com interesse particular no artigo científico.

3.2. O artigo científico no sistema de gêneros acadêmico-científicos

No contexto universitário, circula um conjunto diversificado de textos que são produzidos para fins específicos, com vistas a atender os objetivos sociais demandados da necessidade de comunicação interna (comunidade acadêmica) e externa (universidade–sociedade), no que tange à produção e à difusão do conhecimento científico. Existe uma vasta literatura que trata do fenômeno do letramento acadêmico e de suas formas de manifestação na educação básica e no ensino superior.

Na academia, boa parte do trabalho dos docentes consiste em inserir os estudantes em práticas de leitura e escrita que potencializem a apreensão de gêneros acadêmicos (resumo, resenha, artigo científico, relatório de pesquisa etc), visando torná-los proficientes no uso da linguagem científico-acadêmica. Sobre esse aspecto, vale ressaltar que, segundo Bezerra (2017, p. 54 *apud* MEDEIROS, 2019, p. 185), a "(...) inserção/letramento de novos pesquisadores no ambiente acadêmico tem a ver com a familiarização com os gêneros mais prestigiados em seu próprio campo disciplinar". Dentre os gêneros acadêmicos ensinados na universidade, destacamos o artigo científico como espécime genérica catalisadora que sintetiza na sua configuração, mesmo que de forma reduzida, o conteúdo completo de uma pesquisa realizada, obedecendo as convenções impostas na construção do texto, que variam conforme área ou esfera disciplinar.

O artigo científico é um gênero de divulgação de ciência que atende ao propósito de dar publicidade às pesquisas realizadas nos mais diferentes campos do conhecimento. Trata-se de um gênero discursivo altamente difundido no ambiente universitário que envolve uma grande parcela de professores, acadêmicos e pesquisadores engajados nas suas práticas de produção. Ressaltamos que a boa comunicação científica requer que a circulação de informações em textos acadêmicos seja estabelecida por parâmetros linguístico-discursivos (estruturas léxico-gramaticais, padrões de linguagem e organização textual etc.), reconhecíveis pela comunidade de usuários da língua que proporcionem a difusão do pensamento primando pela clareza e pela objetividade na exposição de ideias.

De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p. 65), o artigo científico corresponde a "um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os

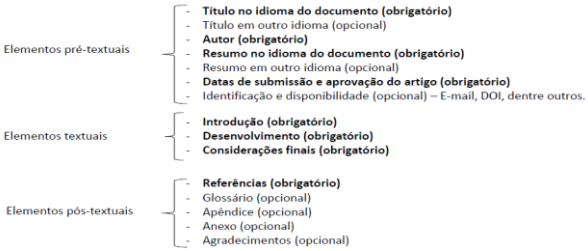
resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico". Tratando mais especificamente do papel do gênero, as autoras destacam sua funcionalidade:

> O artigo científico *tentar e contar* esses três momentos [a) o levantamento de perguntas, hipóteses ou problemas; b) a coleta de dados; c) a análise e interpretação desses dados de maneira clara para que o leitor possa *aprender* com a leitura do estudo e, se for o caso, *replicá-lo* em sua própria pesquisa. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 111) (destaques nossos)

A locução verbal *tenta recontar* e os verbos *aprender* e *replicar* sumarizam a função acadêmico-científica que o gênero discursivo em questão tem, e reafirmam o caráter didático que justifica o *status* do texto frente os demais produtos de projetos de pesquisa.

Sobre a disposição gráfica do texto sobre o papel, Oliveira (2018, p. 200) destaca que esse gênero acadêmico "tem a estrutura de cinco a dez páginas, mas pode chegar a vinte laudas, dependendo dos objetivos, natureza do assunto, espaço para publicação e outros critérios propostos". Conforme recomendação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o artigo científico deve ser composto por elementos *pré-textuais*, *textuais* e *pós-textuais*, como mostramos na figura 1:

Figura 1: Informação e documentação – Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica.



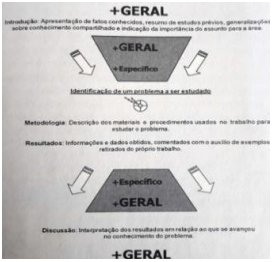
Fonte: NBR 6022/2018.

A unidade retórica Introdução, alvo deste estudo, desempenha um importante papel no conjunto dos elementos que constituem a parte textual do artigo científico. A sua principal função é introduzir o assunto que será tratado nas seções de Desenvolvimento (fundamentação teórica, procedimentos metodológicos e análise/discussão dos dados) e de Considerações finais.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 70), a escrita de um ar-

tigo obedece a uma progressão na organização das informações que partem de uma "transição do geral para o específico, de uma visão ampla da disciplina para a focalização do tópico de interesse, atraindo a atenção do leitor para um nicho no conhecimento da área". Essa orientação do texto é marcada na Introdução que é ponto de partida do tema que se deseja discutir, conforme mostra a figura 2:

Figura 2: Estruturação do artigo científico



Fonte: Motta-Roth e Hendges (2010, p. 69)

A partir da figura 2, podemos inferir que a Introdução é responsável por apresentar ao leitor o tema do texto na progressão do (+ geral) para o (+ específico), de modo a contextualizar os fatos tratados com cauteloso rigor, sob a pena de, caso contrário, ocorrer a dispersão que prejudica a estrutura do texto, podendo gerar a consequente deturpação da mensagem, até chegar ao delineamento do assunto objetivamente. Em linhas gerais, uma *Introdução* deve destacar: o objeto de estudo, a formulação de um problema a ser investigado, o *corpus* de análise, o objetivo, a justificativa para a realização da pesquisa, o recorte teórico e metodológico de base para o desenvolvimento do estudo; e por fim deve apresentar ao leitor um plano de texto que disponha de uma breve explanação sobre as partes textuais que organizam o artigo científico a ler lido.

De acordo com Oliveira (2018, p. 203), além de "expor genericamente o tema, os objetivos, a relevância do trabalho e os argumentos que justifiquem a pesquisa", a Introdução objetiva "proporcionar o interesse suficiente ao leitor, para que este seja motivado a ler o artigo". Desse modo, cabe ao autor/pesquisador definir a estratégia de escrita do texto, seja ele um artigo de revisão ou artigo original, conforme as exigências de sua área de conhecimento e as convenções do gênero, de modo a persuadir o leitor a manter a leitura.

3.3. Seleção do corpus

Para a realização deste estudo, foram selecionados 15 (quinze) *Introduções* de artigos científicos publicados em periódicos com *qualis* A1, A2 e B1, durante o período de 2020 ao primeiro semestre de 2021. Neste sentido, analisamos documentos de domínio público, disponibilizados em sítios da internet e plataformas digitais. Portanto, podemos também situar esta pesquisa como documental.

Optamos por realizar uma seleção aleatória, pois consideramos que o monitoramento do gênero (avaliação por duplo cego utilizada como prática habitual das revistas acadêmicas para a escolha de artigos publicáveis) já selecionava os textos com maior qualidade textual-discursiva. Para justificar o nosso procedimento de seleção do *corpus*, ressaltamos o fato de que as revistas de divulgação científica indicadas estão ranqueadas com os melhores conceitos, segundo os critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para facilitar a identificação, os textos analisados foram rotulados com as seguintes etiquetas: Linguística (LING), Medicina (MED) e Engenharia (ENG). Eles foram organizados conforme uma sequência numérica que aponta, em momento oportuno, para qual exemplar a análise está incidindo, podendo ser indicados, ao longo deste artigo, a partir da rotulação LING1, MED1 e ENG1 ou LING2, MED2 e ENG2 e assim por diante. Quanto aos períodos, eles foram identificados conforme a ordem numérica.

3.4. Procedimentos de análise dos dados

Após a seleção dos textos, realizamos a análise quantiqualitativa das ocorrências léxico-gramaticais para a qual consideramos os seguintes procedimentos teórico-metodológicos: o foco da análise foi o período e não a oração isolada; o sujeito elíptico foi considerado Tema não marcado, visto que pode ser “recuperado pelo processo de coesão textual”, como sugerem Fuzer e Cabral (2014, p. 133).

A partir dessa tomada de decisões, procedemos com a realização da análise do *corpus* e dividimos esta etapa em três momentos distintos:

- Mapeamento das ocorrências de Temas ideacionais, interpessoais e textuais por tipos de artigos, conforme as áreas de linguística, engenharia e medicina;
- Registro dos Temas marcados e não marcados; e
- Análise dos Temas ideacionais, interpessoais e textuais.

4. Análise temática das introduções de artigos científicos

Antes de iniciarmos a análise da estrutura temática de nosso *corpus*, cabe retomarmos algumas colocações teóricas estabelecidas na seção 1. As três metafunções da linguagem idealizadas por Halliday (1985) atuam juntas na construção dos sentidos, por isso, ao separarmos os períodos em Tema e Rema, devemos levar em conta os Temas textual (conectores), interpessoal (modalizadores) e ideacional (participante, processo ou circunstância), sendo apenas o último considerado Tema tópico, aquele que, para a Gramática Sistêmico-Funcional, obrigatoriamente, está presente em toda oração. Em relação ao *status*, o Tema pode ser não marcado quando o mesmo corresponder ao sujeito da oração (Cf. GOUVEIA, 2009), se não houver essa correspondência, o Tema será marcado. Quanto à composição, ocorrerá Tema simples quando houver apenas o ideacional, quando este for precedido por um dos outros dois ou por ambos, haverá Tema múltiplo.

4.1. Características comuns aos artigos científicos analisados

De acordo com o Bezerra (2017), as três áreas em estudo, em suas peculiaridades, obedeceram às normas de produção textual na construção do artigo científico, atendendo ao propósito comunicativo de dar publicidade às respectivas pesquisas em seus diferentes campos do conhecimento. Os pesquisadores, a partir de parâmetros linguístico-discursivos como estruturas léxico-gramaticais, padrões de linguagem, organização textual, expressaram o pensamento primando pela clareza e pela objetividade na exposição das ideias.

Após o mapeamento das ocorrências de Temas ideacionais, interpessoais e textuais por tipos de artigos, conforme as áreas de linguística, engenharia e medicina, passamos à análise com apresentação de dados quantitativos:

Tabela 1: Ocorrências de Temas por área.

Temas ↓	ENG	LING	MED
Textual ►	21,3%	28%	15%
Interpessoal ►	5,5%	5%	6%
Tópico ►	73,2%	67%	79%
Não Marcado ►	44,1%	56%	60%
Marcado ►	55,9%	44%	40%

Fonte: Autoria própria.

Conforme o Tabela 1, podemos observar que, quanto aos elementos linguísticos, as três áreas de conhecimento o apresentam características bastante distintas. Quanto ao Tema textual, a área de Engenharia apresentou uma frequência de 21,3%. Isso demonstra que os autores tiveram uma preocupação em empregar operadores argumentativos na coesão textual, tornando a escrita mais elaborada. Nos artigos de Linguística, o índice registrado foi 28% de emprego de conectores linguísticos nos textos. A área de Medicina, com 15% de ocorrência, comprovou que houve uma opção pelo uso de períodos curtos para facilitar a compreensão dos textos, provendo ao leitor do artigo uma leitura que seja fluida. Por isso, nesses exemplares textuais há um predomínio de Temas simples, enquanto nas outras áreas houve um número concentrado de Temas múltiplos. No entanto, a partir de uma quantificação geral, constatamos o emprego de Tema simples no conjunto dos textos analisados nas três áreas.

Em relação ao Tema interpessoal, podemos afirmar que houve baixa frequência em todos os textos examinados. Sobre essa constatação, vale salientar que os recortes analisados correspondem às seções de Introduções dos artigos, é esperado que as sequências textuais que qualificam a opinião de quem escreve, no caso, o posicionamento do autor, ou seja, a avaliação no discurso, sejam mais fortemente alocadas nas demais estruturas retóricas do artigo científico.

Quanto ao *status* do Tema, ou seja, não marcado e marcado, a área de Engenharia teve o maior número de Temas marcados (55,9%), seguido de Linguística (44%) e Medicina (40%). Isso significa que quanto ao padrão (S+V+O) da Língua Portuguesa, houve uma escolha pelo emprego de uma estrutura mais simples da linguagem.

4.2. Detalhamento da análise por área

Cabe informar que as funções que tiveram uma incidência abaixo de 3 não foram tabuladas, portanto foram excluídas as quantitificações de Temas interpessoais. Passaremos a apresentar os dois tipos de Temas mais recorrentes nas Introduções: Temais ideacionais e Temas textuais.

A quantidade de Temas interpessoais foi insuficiente para estabelecermos um parâmetro quantitativo representativo. Uma das razões para o quase apagamento dos Temas interpessoais nos textos analisados poderia ser a obediência à tradição de que a escrita acadêmica deve omitir marcas pessoais de autoria visando que o texto apresente um nível elevado de impessoalidade.

Outro fator, tal como já sinalizamos, que seria o mais esperado, visto que a didática de escrita de artigos científicos prevê, é visualizarmos de forma mais assertiva as marcações de seguimentos avaliativos nas seções de Fundamentação teórica, Metodologia e, principalmente, nas Análise de dados e nas Conclusões. Como estamos analisando apenas a seção de Introdução, esse resultado é previsível, uma vez que a parte introdutória de um artigo científico possui características peculiares que visam apresentar uma contextualização objetiva do assunto que será tratado ao longo do texto, tal como ressaltamos na subseção 2.2. Portanto, não é esperado que o autor apresente de imediato proposições, opiniões sem que a temática do texto tenha sido desenvolvida.

a) Artigos científicos de Engenharia

1 – Temas ideacionais

A seguir, o Quadro 1 mostra a frequência das duas funções léxico-gramaticais do Tema ideacional (Participante/Sujeito e Circunstâncias/Adjunto) recorrentes da análise dos textos.

Quadro 1: Ocorrências das funções léxico-gramaticais do Tema ideacional, a partir de Flores, Cruz, Fuzer (2013).

FUNÇÃO LÉXICO-GRAMATICAL	EXEMPLOS	OCORRÊNCIAS/ PERCENTAGEM
PARTICIPANTE/ SUJEITO	(5) Assim, **uma empresa**normalmente identifica quais de seus processos precisam ser melhorados e qual metodologia é compatível com essa necessidade (Alhuraish, Robledo, &Kobi, 2017). [ENG3]	47%

CIRCUNSTÂNCIAS/ ADJUNTO	(6) No entanto, **baseada no último Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, de 2006,** a pesquisa aponta que as propriedades familiares compreendem apenas 24,3% de toda a área rural do país, comprometendo a viabilidade financeira dessa produção (Bittencourt, 2018). [ENG2]	45,9%

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 1 apresenta quase que o mesmo número de ocorrências de Temas marcado, exemplo 6- [ENG2], e não marcado, exemplo 5- [ENG3]. Isso era previsível na área de Linguística, pois o maior uso dos Temas marcados, em geral, fornece evidências de uma escrita mais cuidadosa, planejada, rebuscada, conferindo maior grau de formalidade ao texto. Naturalmente, esse requinte na escrita é atribuído a um especialista da língua portuguesa. Sobre este aspecto, é necessário destacar que os cursos de graduação na área de Letras almejam e intensificam em suas práticas de ensino o foco na formação do produtor textual qualificado, havendo um trabalho constante com a escrita acadêmica. Por isso, nossa expectativa era que, na área de Engenharia, a presença do Participante/Sujeito da oração predominasse, evidenciando a prevalência da ordem direta na estrutura sintática da língua portuguesa.Ainda em relação aos Temas ideacionais marcados, cabe destacar que os que ocorreram com maior frequência foram os dos grupos adverbiais e/ou preposicionais na função de Circunstância de ângulo.

2 –Temas textuais

Os Temas textuais tiveram a segunda maior incidência nas Introduções analisadas. Isso se explica pela finalidade dos operadores argumentativos de explicitar relações de sentido entre as informações veiculadas nas sentenças, estabelecendo, assim, a coesão textual. De acordo com o Quadro 2, os recursos linguísticos sequencializadores obtiveram o maior número de frequência.

Quadro 2: Recursos linguísticos na função de Tema textual, a partir de Flores, Cruz, Fuzer (2013).

RECURSOS LINGUÍSTICOS QUE REALIZAM TEMAS TEXTUAIS	**EXEMPLOS**	**OCORRÊNCIAS/ PERCENTAGEM**
CONTINUATIVOS	(9) **Além disso**, em 2013, houve	75%

	negociação de cerca de 170 mil toneladas pelo Ceasa, sendo que desse número apenas 24,1 toneladas foram produzidas no Estado. [ENG2]	
CONJUNÇÕES	(2) **Se** a localização for feita de forma adequada, esta trará o maior benefício social possível, maximizando o nível de serviço prestado (DASKIN, 1995). [ENG1]	25%

Fonte: Autoria própria.

Há, no exemplo (9), uma relação de sequencialidade, pois a locução "além disso" não só estabelece coesão, mas também marca uma sequência de ideias, introduzindo mais uma em consonância com as apresentadas anteriormente.

b) Artigos científicos de Linguística

1 – Temas ideacionais

Os artigos científicos da área de Linguísticarevelaram acentuado índice de Temas marcados, tal como mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Ocorrências das funções léxico-gramaticais do Tema ideacional, a partir de Flores, Cruz, Fuzer (2013).

FUNÇÃO LÉXICO-GRAMATICAL	EXEMPLOS	OCORRÊNCIAS/ PORCENTAGEM
PARTICIPANTE/SUJEITO	(7) **A obra Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento, de Travaglia (2013)** inclui-se nesse vasto universo de publicações que buscam dar respostas a essas questões. [LING 4]	52%
CIRCUNSTÂNCIA/ADJUNTO	(17) **Na penúltima seção**, descreve-se e analisa-se os dados, seguidos pelas considerações finais. (LING 3)	32%

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 3 aponta para uma incidência maior no Tema ideacional da função léxico-gramatical do participante/sujeito. Isso revela que a ordem direta da oração foi a mais usada e, em segundo lugar, houve uma frequência do tema ideacional com a função léxico-gramatical de circunstância/adjunto no final da Introdução, pois um dos objetivos da seção de Introdução é delimitar o que será desenvolvido em cada parte do artigo e, para isso, faz-se o uso de recursos linguísticos que indicam cir-

cunstância, como no exemplo 17- [LING3].

Ainda em relação aos Temas ideacionais marcados, destacamos que os que ocorreram com maior incidência foram os dos grupos adverbiais e/ou preposicionais na função de Circunstância distribuídos equitativamente.

2 – Temas textuais

Dos temas múltiplos, os Temas textuais são mais recorrentes que os interpessoais, pois um texto que propõe ser didático e que mostra a trajetória de uma pesquisa, recorre aos conectores com o intuito de organizar a construção do texto com vistas a descrever todo o processo de produção do conhecimento de uma investigação científica, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4: Recursos linguísticos na função de Tema textual, a partir de Flores, Cruz, Fuzer (2013).

RECURSOS LINGUÍSTICOS QUE REALIZAM TEMAS TEXTUAIS	**EXEMPLOS**	**OCORRÊNCIA/ PERCENTAGEM**
CONJUNÇÕES	(7) **Assim,** nosso objetivo, neste artigo, é discutir a operacionalização do modelo analítico que estamos desenvolvendo para descrever, avaliar e explicar textos argumentativos. [LING 1]	35%
CONTINUATIVOS	(12) **A seguir**, analisou-se qualitativamente as ocorrências desses processos, a fim de observar aqueles em que os usos existenciais ocorressem commaior frequência. [LING 3]	43%
SEQUENCIALIZADORES	(8) **Por sua vez,** os estudos que abordam o sistema da transitividade como um todo – abrangendo os diferentes tipos de processos (...) [LING 3]	22%

Fonte: Autoria própria.

c) Artigos científicos de Medicina

Os artigos científicos da área de Medicina, em termos de disposição gráfica do texto na página, são mais concisos do que aqueles analisados na área de Linguística. Outro aspecto observado quanto à configuração contextual dos artigos científicos em foco é que eles são instanciados

a partir da seguinte uma estrutura organizacional: Introdução, Métodos, Resultados, Discussão (IMRD), além do título, do resumo e das referências bibliográficas.

1 – Temas ideacionais

Nos temas ideacionais, que aparecem sempre em maior quantidade, analisamos, conforme Flores, Cruz, Fuzer (2013), as funções léxico-gramaticais predominantes nos textos. O Quadro 5 aponta os resultados do mapeamento dos elementos que caracterizam a metafunção ideacional: participante, circunstância e processo.

Quadro 5: Ocorrências das funções léxico-gramaticais do Tema ideacional, a partir de Flores, Cruz, Fuzer (2013).

FUNÇÃO LÉXICO-GRAMATICAL	**EXEMPLOS**	**OCORRÊNCIAS/ PORCENTAGEM**
PARTICIPANTE/ SUJEITO	**Os entrevistados** podem se classificar como doentes e não apresentar a doença (falso-positivo), ou não declarar a doença e ser diagnosticado com a mesma (falso-negativo).	61%
CIRCUNSTÂNCIA/ADJUNTO	**Neste contexto**, o objetivo do presente trabalho é comparar a prevalência entre o diagnóstico autorreferido – coletado na primeira etapa da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), em 2013 – e o aferido por meio de exames laboratoriais na segunda etapa da pesquisa, entre 2014 e 2015, com base na sensibilidade e especificidade, para a diabetes, a doença renal crônica e o colesterol elevado.	33%
PROCESSO + SE	**Destaca-se** a alta prevalência de distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT), sendo premente o reconhecimento dos fatores a eles associados e de seus determinantes.	6%

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 5 revela que61% das ocorrências evidenciam a opção por Tema ideacionalcom função de sujeito, ou seja, Tema não marcado. Essa escolha léxico-gramatical, tal como apontam Fuzer e Cabral (2014, p. 133), não representa “proeminência especial” ao elemento linguístico no contexto da mensagem, ou seja, não há ênfase nas expressões classificadas como sujeito das orações. As circunstâncias apresentaram um índice de 33%exercendo a função de Tema marcado. Elas aparecem em mai-

or quantidade nas orações analisadas, por esta razão, selecionamos, no Quadro 6, exemplares textuais que denotam a recorrência das circunstâncias na construção dos textos. Quanto ao emprego de processos como Tema ideacional, constatamos 6% como emprego da formação Processo + se, fato que evidencia a busca por uma escrita impessoal, aspecto característico do gênero artigo científico.

2 – Temas textuais

Os artigos científicos de medicina apresentaram o emprego quase equivalente de conjunções, continuativos e sequencializadores, conforme mostrao Quadro 6.

Quadro 6: Recursos linguísticos na função de Tema textual, a partir de Flores, Cruz, Fuzer (2013).

RECURSOS LINGUÍSTICOS QUE REALIZAM TEMAS TEXTUAIS	EXEMPLOS	OCORRÊNCIA/ PORCENTAGEM
CONJUNÇÕES	**Assim**, a análise das condições de saúde autorreferidas será, provavelmente, influenciada por fatores como renda e educação.	31%
CONTINUATIVOS	**Além disso**, existe um crescente interesse em conhecer os efeitos que a postura sentada por tempo prolongado causa à saúde dos indivíduos.	38%
SEQUENCIALIZADORES	**Nessa perspectiva**, a saúde passa a ser vista como um espaço econômico e produtivo, que vai além dos serviços assistenciais, tendo a inovação como um dos elementos centrais para seu desenvolvimento.	31%

Fonte: Autoria própria.

Os dados revelaram que dentre as Introduções analisadas apresentavam, respectivamente, 31%, 38% e 31%, de conjunções, de continuativos e de sequencializadores, todos exercendo a função de Tema textual nos textos. Desse modo, há um cenário de uso equilibrado desses elementos constitutivos da coesão no texto. Tais elementos desempenham o papel de articuladores discursivo-argumentativos que possibilitam o desenvolvimento da progressão temática.

5. *Considerações finais*

A partir da análise apresentada, vimos que, ao elaborar um texto, o escritor/falante seleciona recursos linguísticos para construir significados, levando em consideração o propósito comunicativo do texto. Cada gênero textual apresenta regularidades linguísticas que funcionam dentro do texto produzindo sentidos.

As seções de Introdução dos artigos acadêmicos, aqui observados, possuem características particulares de acordo com cada área do saber e apresentam pontos em comum relacionados à função social do gênero textual em questão. Baseado no aporte teórico da LSF, por meio da Metafunção Textual/Estrutura Temática, foi possível analisar os textos e coletar informações relevantes para a descrição do gênero artigo científico, como as formas linguísticas mais recorrentes que tipificam a construção textual, o que nos auxiliou a observar a motivação das escolhas dos recursos léxico-gramaticais.

Vimos que os Temas ideacionais aparecem em maior quantidade como descrito pela LSF, que os Temas textuais, geralmente, surgem em primeiro lugar na sequência do período, pois os conectores auxiliam na progressão textual, atuando na ligadura, na amarração do texto. Tendo em vista o fato de a análise ter sido restrita à Introdução, constatamos o número reduzido de Temas interpessoais, fato explicado devido a necessidade de veiculação de informações de caráter mais expositivo do que argumentativo na seção mencionada.

Identificamos uma presença significativa de Temas marcados com valor circunstancial, indicando a localização (lugar) e as circunstâncias de ângulo (ponto de vista), essas últimas, apontando os teóricos nos quais os autores dos artigos científicos apoiaram seus posicionamentos. Essas escolhas relacionam-se às exigências sociocomunicativas do gênero. Quanto à indicação de referências teóricas, a orientação habitual é acessar as fontes credenciadas para balizar as análises, visando dar credibilidade ao texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FLORES, B. S.; CRUZ, L. S.; FUZER, C. Estrutura temática em textos científicos da engenharia civil. *Temporis (ação)*, v. 13, n. 1, p. 6-24, jan./jun. 2013.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.* São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistémico-funcional. *Matraga*: Estudos linguísticos & literários, v. 16, n. 24, p. 13-47, Rio de Janeiro, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 2004.

HAWAD, H. F. Texto ou gramática? Pela superação do falso dilema. In: VALENTE, A.C.; PEREIRA, M.T.G. *Língua portuguesa*: descrição e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica*: prática de fichamentos, resumos, resenhas. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MOTTA-ROTH; D; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010. (Estratégias de ensino 20)

OLIVEIRA, J. L. *Texto acadêmico***:** técnicas de redação e de pesquisa científica. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R.; LEITÃO, P. D. V. Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico. *D.E.L.T.A.*, 33.3, 2017, p. 663-695.

SCHLEE, M. B. *et al*. A linguística sistêmico-funcional no quadro das grandes teorias linguísticas: propostas de aplicação. In: XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2012, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. p. 2026-9

Outra fonte:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. NBR 6022. *Informação e documentação – Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica – Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

A HISTÓRIA POR TRÁS DA ESCRITORA DE "ÚRSULA", MARIA FIRMINA DOS REIS

Eliane Terezinha Piccolotto (UFPR)
epiccolotto27@gmail.com

RESUMO

Maria Firmina dos Reis é considerada por muitos críticos como a primeira escritora a publicar um romance de literatura brasileira, bem como a segunda mulher nascida no Brasil a ter um livro impresso, uma ideia inconcebível para a sua época. Apesar das limitações impostas pela sociedade para se manifestar, estando confinada em um ambiente sexista, escravista e racista, ela conseguiu editar "Úrsula", de alto valor literário. Este presente estudo constituiu em um artigo teórico-metodológico do tipo ensaio, como objetivo refletir acerca do trajeto do Brasil do século XIX sobre esta autora. Para isso, utilizaremos, como interlocuções nesse caminho, autores como: Morais Filho (1975), Compagnon (2012) e Cuti (2010).

Palavras-chave:
Ensaio. "Úrsula". Literatura Brasileira.

RESUMEN

Maria Firmina dos Reis es considerada por muchos críticos como la primera escritora a publicar una novela en la literatura brasileña, así como la segunda mujer nacida en Brasil a tener un libro impreso, una idea inconcebible en aquel momento. A pesar de las limitaciones impuestas por la sociedad para que pudiese manifestarse, al estar confinada en un ambiente sexista, esclavista y racista, Maria logró editar Úrsula, de alto valor literario. El presente estudio constituye un artículo teórico-metodológico de tipo ensayo, con el objetivo de reflexionar sobre esta trayectoria del Brasil del siglo XIX sobre esta autora. Para esto, utilizaremos interlocuciones en este camino, autores como: Morais Filho (1975), Compagnon (2012) y Cuti (2010).

Palabras clave:
Ensayo. "Úrsula". Literatura brasileña.

1. Introdução

Maria Firmina dos Reis é considerada por muitos críticos a primeira escritora a publicar um romance na literatura brasileira, bem como a segunda mulher nascida no Brasil a ter um livro publicado, uma ideia inconcebível para a época, já que ela era do sexo feminino e, mais perturbador ainda para os padrões de seu tempo, mulata. Este ensaio faz uma reflexão sobre este trajeto do Brasil do século XIX sobre esta autora que, apesar das limitações impostas pela sociedade para manifestar-se, estan-

do confinada em um ambiente sexista, escravista e racista, conseguiu editar "Úrsula", de alto valor literário, corroborando o que afirma Silva (2011, p. 2): "Maria Firmina foi autodidata, por esforço próprio conseguiu romper a cadeia da exclusão das mulheres no mundo das letras". Para isso, utilizaremos como interlocuções nesse caminho autores como: Morais Filho (1975), Compagnon (2012) e Cuti (2010).

No século XIX, era muito comum os autores literários criticarem ou mesmo estabelecerem padrões na sociedade, através de seus personagens e enredos de ficção. Com isso, transferiam para sua obra sua visão de mundo, criando enredos inspirados em protagonistas reais, construídos sob a influência do meio em que viviam.

Maria Firmina debate seu inconformismo em relação à escravidão através da literatura, e manifesta sua dor através de seus personagens. Bloom (2009) diz que o ensinamento mais profundo de Nietzsche é sobre a memória da dor e o que ela traduz:

> Para que algo se aloje na memória, é preciso que seja ali marcado a fogo; somente aquilo que jamais pára de doer fica na memória – eis a oração principal da mais antiga (infelizmente, também, a mais durável) psicologia existentes na Terra. (BLOOM, 2009, p. 250)

E é nesta memória que Firmina determina seu trajeto na literatura: proibida de se expressar por ser mulher e mulata em um país até então escravagista.

2. Maria Firmina e sua vida

Maria Firmina dos Reis nasceu no bairro de São Pantaleão, em São Luís do Maranhão, em 11 de outubro de 1825. Foi criada por sua tia Henriqueta. Sua mãe, Leonor Felipe dos Reis, não era casada com seu pai. Maria era filha de mãe branca com pai negro, prestou concurso público em 1847 para professora de primeiras letras na cidade de Guimarães, de acordo com Nascimento Morais (1975). Quando recebeu a notícia de que havia passado no exame de português para o concurso público, sua mãe se orgulhou tanto que alugou um palanquim (veículo comumente utilizado naquela época) para que sua filha pudesse ser carregada em triunfo pelas ruas de São Luiz, para receber seu diploma. Ela, já um tanto irritada com que sua mãe fizera, disse: "Negro não é animal para se andar montado nele!". E foi a pé. (MORAIS FILHO, 1975, p. 29).

Publicou em 1859 o romance "Úrsula", cujos personagens perso-

nificam críticas contra a escravidão embora, como vemos abaixo, ela se desculpa por seu livro, um fato tanto comum para a época, pois sabia que deveria enfrentar muitos obstáculos. Ser mulher já era difícil, ser negra então era uma calamidade. Esta realidade pesava muito contra a sua pessoa, sendo refletida até mesmo no próprio livro.

> Mesquinho e humilde livro é esse que vos apresento leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim dou a lume. Não é a vaidade de adquirir nome que me cega, nem o é amor-próprio de autor. Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conservação dos homens ilustrados, que aconselham que discutam e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo. (REIS, 2018, p. 12)

Cuti (2010) relata que a autora de Úrsula segue o tom da narrativa branco-brasileira ao explorar os seus personagens no sofrimento e, por conseguinte, sua dor.

Entretanto, a inauguradora feminina do romance brasileiro não deixou de transferir para suas personagens escravizadas a perspectiva de um narrador negro brasileiro que ela não pode trazer para o primeiro plano. “Úrsula” não tem como personagens centrais os escravizados. Estes, bem como sua saga, restam como pano de fundo para um romance entre brancos. Coadjuvante, a personagem Túlio surge para salvar da morte o protagonista branco (Cf. CUTI, 2010).

Os protagonistas de “Úrsula”, que são brancos, possuem o pretexto para relatar a humanização do personagem coadjuvante, que é escravo. O objetivo da autora é que o leitor crie um laço de afeto ao salvar a vida do protagonista, e se solidarize com a vida dura do escravizado, ao mesmo tempo em que denuncia a escravidão e suas atrocidades.

Firmina foi mais longe além de “Úrsula”, que já era um marco grandioso para a época: escreveu “Gupeva”, um romance que teve três edições publicadas em um folhetim com nome de “O jardim das Maranhenses”, em 1862. Ela era contista, cronista, poetisa, assídua colaboradora nos jornais locais. Segundo seu biógrafo Nascimento Morais (1975), foi a primeira a publicar um livro de poesia, e em suas obras fazia um desabafo antiescravagista. O autor cita que ela teve uma grande desilusão amorosa e chegou a pensar em tirar a própria vida, mas como era muito religiosa não o fez. Seus fragmentos literários são um verdadeiro clamor de dor. Seus personagens fictícios tendiam a ter a voz da liberdade que não possuíam na vivência real, uma abolicionista determinada em se fa-

zer ouvir.

Compagnon (2012), sobre intenção e consciência, relata que o autor finda por transferir parte de sua consciência, que não se resume à sua biografia, muito menos uma intenção de reflexão, ou uma premonição, mas vai corresponder a uma visão que a sua consciência a torna como real, ou seja, o mundo é visto através dela, de si mesmo e é transportado para sua obra. Com isso, podemos afirmar que o biografismo da autora foi pertinente para a construção da sua obra, refletindo o que Maria Firmina estava vivenciando ao seu redor.

Silva (2011) salienta que Maria Firmina foi uma das poucas mulheres negras a levantar sua voz contra a escravidão no século XIX, que essa ação era até então feita por abolicionistas homens, brancos filhos de aristocratas que viajavam ao exterior para adquirir uma formação e voltavam com um ideário revolucionário de livrar o país da escravização para elencá-lo no rol das nações desenvolvidas.

3. A mulher no século XIX

Segundo Algranti (1993) a mulher descrita no século XIX era excluída do espaço público, e contida em um espaço privado, para que o homem pudesse controlar sua feminilidade, seus instintos, desejos e sentimentos. Ela era vista como uma propriedade, pois, para eles, seria incapaz de gerir sua própria vida. A educação era para poucas privilegiadas, o ensino das prendas domésticas era fundamental para o preparo marital, o acesso ao ensino superior era extremamente difícil, mesmo dispondo de um poder aquisitivo alto, com origem social elitizada, tendo em vista que quase não havia escolas para as mulheres. Cunha e Silva (2010) esclarece que a educação feminina era precária para a época, os cargos de professores eram preenchidos por pessoas do mesmo sexo, ocupados por concursos públicos, porém as mulheres possuíam maior dificuldades em passar na prova, em vista da pouca formação adquirida.

Mesmo nesta esfera desfavorável para a mulher, a república enaltece seu papel, ainda que, subordinado à dominação masculina, como vemos em um fragmento de uma crítica que saiu no Jornal do Comércio em 04 de agosto de 1860, sobre o livro “Úrsula”, que corrobora esta afirmação.

> OBRA NOVA – Com o título ÙRSULA publicou a Sra. Maria Firmina dos Reis um romance impresso que se acha à venda na tipografia do Pro-

> gresso.Convidamos aos nossos leitores apreciarem esta obra original maranhense, que, conquanto não seja perfeita, revela muito talento na autora e mostra que se não lhe faltar animação poderá produzir trabalho de maior mérito. O estilo fácil e agradável..A autora na carreira que tão brilhantemente ensaiou, poderá para o futuro, dar-nos belos volumes. (MORAIS FILHO,1975, p. 4)

Conforme Trindade (1996), a república enxergava na mulher a raiz das possíveis gerações, mas além disso, uma mãe que instruía, por isso, não negava sua instrução, mas limitava seu aprendizado. A escola cercear seu saber científico, impedindo-a de exercitar seus direitos políticos, devendo a ela se restringir ao âmbito familiar, preparando-a para exercer seu papel na tríade: família, sociedade e pátria. Assim, a mulher na república se curvava na obediência de uma sociedade machista e escravocrata.

Silva (2013) discorre:

> Ler escondida, abrir a janela na calada da noite, burlar regras. É o avesso da mulher idealizada, que devia cuidar do marido e filhos, que casa aos quatorze anos e envelhece aos vinte. É, portanto, nessa sociedade, na qual muitas vezes, o discurso sobre o feminino está eivado de um olhar misógino, que Maria Firmina irá se colocar no mundo da escrita e da literatura do século XIX, na província do Maranhão, falando sobre mulheres e contra a escravidão. (SILVA, 2013, p. 35)

Mott (2010, p. 247) destaca que Firmina denunciava a escravidão "justamente no Maranhão, província que era considerada como sendo fortemente escravista". Tal é sua coragem, para ignorar este fato, e seguir em frente que publicou em 1887 um conto abolicionista chamado *A escrava,* às vésperas da Abolição, ocorrida em maio de 1888.

No conto, a autora revelou mais precisamente sua condição de autora mestiça negro-brasileira sensibilizada para com o processo da Abolição. A história é narrada pelo prisma de uma senhora abolicionista. Trata-se de um drama de mãe perseguida, que por fim morre ao lado do filho escravizado, narrando a perda anterior de dois outros filhos, arrancados de seus braços pelo seu proprietário, o que a fez enlouquecer. Ao final, a senhora bondosa compra a alforria do jovem, enfrentando seu dono (Cf. CUTI, 2010).

Novamente, sua voz contra a escravidão se fez ouvir:

> Os textos de ficção utilizam, pois, os mesmos mecanismos referenciais da linguagem não ficcional para referir-se a mundos ficcionais considerados como mundos possíveis. (COMPAGNON, 2012, p. 133)

Mas o que é o abolicionismo? Nabuco (2011) afirma que é um protesto contra a morte, a triste despedida da vida, não só justiça, mas também a consciência da moralidade de um sistema estragado que sofria impunemente a ação que prolongou a escravidão.

> O nosso caráter, o nosso temperamento, a nossa organização toda, física, intelectual e moral, acha-se terrivelmente afetada pelas influências com que a escravidão passou trezentos anos a permear a sociedade brasileira. (NABUCO, 2011, p. 11)

4. Considerações finais

A voz de Maria Firmina se acendeu em seus escritos contra a escravidão, sendo uma mulher corajosa, implacável, destemida escreveu com coração para se fazer ouvir. Infelizmente foi silenciada durante muito tempo e revivida por Nascimento Morais com uma biografia fenomenal, que conseguiu com muito custo escrever, tendo em vista que muitos dos documentos foram perdidos. Firmina é uma das vozes que vivenciaram o terror da escravatura. Sua coragem perdurou durante toda sua vida, escrevendo poesias, contos, manifestando-se contra as injustiças sociais.

Aos 55 anos, fundou uma escola gratuita no Maranhão para as crianças. Foi uma professora dedicada à comunidade, falecendo aos 92 anos, mas sua literatura ecoa até hoje no livro "Úrsula". Infelizmente, ainda vivemos uma discriminação de gênero, que afeta as mulheres, e um preconceito racial velado no Brasil. Cortazzo (2015) expõe que:

> Entiendo que el racismo no puede seguir siendo concebido como discursos ofensivos, prácticas excluyentes o actitudes agresivas frente a un grupo o ideas explícitas de superioridad racial. El racismo también ayuda a construir nuestros objetos de investigación, sus clasificaciones, interpretaciones y programas de estudios en escuelas y universidades. La idea de América Latina es hoy una de sus principales matrices. (CORTAZZO, 2015, p. 141)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGRANTI, L. M. A preservação da honra e da virtude feminina. In: ____. *Honradas e devotas*: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudoeste do Brasil, 1750-1822. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993. p. 109-31

BLOOM, Harold. *Onde encontrar a Sabedoria*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2009.

COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da Teoria*. Belo Horizonte, UFMG, 2012.

CORTAZZO, Uruguay. Racismo y crítica literária. *Cadernos de Letras*, n. 25, p. 141-53, Pelotas, 2015. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/525550/mod_forum/intro/racismo_literatura_cortazzo.pdf. Acesso em 15 de junho de 2019.

CUNHA, W. D. S.; SILVA, R. J. V. A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura. *Gênero*, v. 11, n. 1, p. 97-106, Niterói, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/62. Acesso em: 15 de junho de 2019.

CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção Consciência em Debate)

MORAIS FILHO, José Nascimento. *Maria Firmina*: Fragmentos de uma vida. São Luís, 1975. Disponível em https://mariafirmina.org.br/maria-firmina-fragmentos-de-uma-vida-2/. Acesso em: 01 de Julho de 2019.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. Escritoras negras: resgatando nossa história. In: ____; PEREIRA, E. de A. (Orgs). *Um Tigre na Floresta de Signos*: Estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 245-55

NABUCO, Joaquim. *O que é o Abolicionismo*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula e outras obras* [recurso eletrônico] Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. (Série Prazer de Ler; n. 1)

SILVA, Régia Agostinho da. *A escravidão no Maranhão*: Maria Firmina dos Reis e as representações sobre escravidão e mulheres no Maranhão na segunda metade do século XIX. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. 177f.

_____. A mente, essa ninguém pode escravizar: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão. *Leitura, teoria e prática*, v. 29, n. 56, p 11-19, Campinas-SP: ALB, julho de 2011. Disponível em https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/view/5/showtoc Acesso em: 16

de julho de 2019.

TRINDADE, E. M. C. *Clotildes ou Marias*: mulheres de Curitiba na primeira república. Curitiba: Fundação Cultural, 1996. p. 13-54

"A HORA DA ESTRELA" OU "ELA NÃO SABE GRITAR?": UMA LEITURA DA MARGINALIZAÇÃO DE MACABÉA

Cyntia dos Santos Jorge (UENF)
cyntiasj@gmail.com

RESUMO

Considerando que a questão constitutiva da literatura é que, apesar de se posicionar pela ótica da ficção, ela tem uma função humanizadora, objetiva-se, por meio do entendimento de Mikhail Bakhtin (2015) de que o romance é um gênero polifônico, que nos permite conhecer o mundo na sua realidade dialógica e plural, uma a análise da obra "A hora da estrela", publicado em 1977, de Clarice Lispector, último livro regido pela autora. Para tanto, a análise consiste na identificação do modo pelo qual as vozes instauradas no romance caracterizam a personagem Macabéa, marginalizando-a.

Palavras-chave:
Marginalização. Romance polifônico. "A hora da estrela".

ABSTRACT

Considering that the constitutive issue of literature is that, despite being positioned by the optics of fiction, it has a humanizing function, it is aimed, through the understanding of Mikhail Bakhtin (2015) that the novel is a polyphonic genre, which allows us to know the world in its dialogic and plural reality, an analysis of the work "The Hour of the Star", published in 1977, by Clarice Lispector, the last book written by the author. For this, the analysis consists in identifying the way in which the voices established in the novel characterize the character of Macabéa, marginalizing her.

Keywords:
Marginalization. Polyphonic novel. "The hour of the star".

1. Introdução

O presente trabalho toma a literatura como objeto de análise. A essência da literatura tem a ver com a nossa relação com o universo da língua. Essa relação se dá pela forma como cada ser humano se relaciona com o mundo e no mundo. A análise literária que aqui se propõe é a de referir-se à leitura como uma abordagem de estudo, como algo que transcende à materialidade do texto, por meio de uma concepção de linguagem não monológica, ou seja, dialógica. A escolha é analisar a literatura por meio do romance, e esse como gênero dialógico; e voltar os olhos para o que o romance de Clarice Lispector "A hora da estrela" nos apresenta, com base na teoria de Bakhtin (2015).

Para Bakhtin, o gênero romance é a expressão do dialogismo no seu mais alto grau, uma vez que ele coloca em evidência a diversidade e a diferença trazendo a modalidade de romance polifônico em que as personagens que povoam o universo romanesco estão em permanente evolução, como é o caso das personagens do romance de Clarice Lispector: Olímpico de Jesus, Glória, o médico e o narrador – que falam sobre a protagonista, Macabéa.

O romance polifônico só pode se realizar na era capitalista, com diversidade de universos e de grupos sociais individualizados e conflituosos. É nesse contexto que se insere o romance "A hora da estrela", que apresenta a história de Macabéa, imersa na pobreza, numa miséria anônima, e que sai do Nordeste, fugindo da seca, e vai para o Rio de Janeiro – cenário do capitalismo vigente – e lá sofre marginalização. Ou continua a sofrer marginalização, porque já não tinha os pais vivos, falecidos na tenra idade da personagem, e, por sua vez, criada por uma tia que a inferiorizava; além das marcas que carregava enquanto mulher nordestina.

Essa investigação caminha pelo problema de como o romance de Clarice Lispector lança luz sobre a questão social, uma vez que seu estilo literário destaca os conflitos psicológicos, que contribuem para o que as personagens enunciam sobre o meio social em que estão inseridos, e também considerando o modo pelo qual fazem referência à protagonista desta história. Parte-se da hipótese de que o coro de vozes que Clarice Lispector rege sobre a personagem principal indica que Macabéa vive uma condição de marginalidade multifacetada.

O objetivo, portanto, é investigar a marginalidade experienciada por Macabéa no romance, apontando as vozes que a caracterizam de tal forma, por meio das descrições das manifestações das personagens que convivem/cruzam com a protagonista, e que de alguma(s) forma(s) enunciam que ela sofre marginalizações de gênero, pela condição de migrante e linguística.

2. *Literatura, o romance "A hora da estrela", clarice lispector e o modernismo brasileiro*

O conceito de literatura, em linhas gerais, o dicionarizado, segundo Reyes (2012), está para a forma de empregar a palavra falada e escrita como meio de comunicação; ou ainda, a literatura pode ser denominada como um conjunto de obras literárias de uma nação, de uma época ou de

um gênero. E se, de forma genérica, a literatura pode ser assim designada, a autora problematiza o que não poderia ser considerado: "(...) literatura não é argumento, nem as personagens, tampouco os significados que lemos" (REYES, 2012, p. 20). Existe essência na linguagem literária, que tem a ver com a nossa relação com a língua. Embora sendo um código comum, cada ser humano se apropria dele por meio de suas experiências, e produz significados próprios, mediante as relações que estabelece. Por isso, Reyes (*Ibidem*) aponta que há as chamadas "zonas privadas e pessoais", e junto delas as "zonas de penumbra". A literatura, então, reconhece essas zonas, e as permitindo explorar, nos diz, nessa condição relacional, sobre nós e sobre os outros.

Caminhando nessa mesma perspectiva, Candido (1995) ensina que literatura, de maneira ampla, é toda criação poética, ficcional ou dramática, em todos os níveis de sociedade, desde as formas mais simples às mais complexas. E, afirmando isso, nos diz que, quando a literatura se abre para dar voz ao outro, além do eu, ela está sob a égide dos direitos humanos.

> Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 1995, p. 174)

Uma vez que pensarmos a literatura como indispensável para nós, poderemos pensá-la da mesma maneira para o próximo. Lutar por direitos humanos nesse sentido implica considerar a literatura como um direito que o homem tem. Candido trabalha com a dicotomia dos "bens compressíveis" e "bens incompressíveis", estando o direito à literatura na ordem dos incompressíveis, ou seja, daqueles que não se podem reduzir ou abrir mão. E não se pode abrir mão, pois os valores que a sociedade preconiza ou "rejeita" estão presentes nas mais diversas manifestações da literatura. "(...) A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (CANDIDO, 1995, p. 175).

Também, Candido (1995) expõe que a literatura que satisfaz a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajuda-nos a tomar posição diante deles. Esta é a "literatura social", que realiza uma investigação orientada da sociedade, deixando aparecer os muitos invisíveis, denunciando miséria, marginalização etc. – empenhada na tarefa ligada aos direitos humanos.

Estudar literatura representa, conforme Candido (1972) algo mui-

to além de conhecer períodos ou estilos literários, ou ainda conhecer fatos do passado. Estudar literatura é reconhecer seu valor social – pois a obra é tanto produto de um meio que legitima os valores ideológicos do contexto de produção, quanto produz efeitos práticos sobre a existência dos leitores, reforçando ou não valores sociais.

"A hora da estrela" apresenta a história de Macabéa, de 19 anos, órfã de pai e de mãe, que sai de Maceió, acompanhada pela tia, em busca e uma vida melhor, para o Sudeste do Brasil – Rio de Janeiro. Consegue um emprego de datilógrafa, por influência da tia. E após a morte dessa, vai morar numa pensão, dividindo quarto com outras três moças (as três Marias – Maria da Penha, Maria da Graça e Maria José), todas balconistas das Lojas Americanas. Lá na pensão, um dos maiores prazeres e passatempos de Macabéa é escutar as notícias da Rádio Relógio, no rádio de uma das colegas de quarto. Tempos depois, conhece Olímpico, que se torna seu namorado, e é roubada pela colega de trabalho Glória. Essa, com pena de Macabéa, leva-a numa cartomante, para ler a sorte, o que a prevê um futuro promissor. Sai de lá muito contente com as palavras que ouve, e é atropelada por um Mercedes Benz amarelo.

A personagem Macabéa tem uma vida difícil desde criança. A tia a coloca num sofrimento que parece não ter fim. Pela vida dela passam Glória, sua colega de trabalho, que se considera mais esperta e bonita que ela. O chefe, Raimundo, tem vontade de demiti-la várias vezes, o que chega a ocorrer numa delas, porque Macabéa sujava e rasgava os papéis onde datilografava, mas ele a deixa permanecer no trabalho por compaixão. O médico que a atende numa única ocasião a trata mal. Olímpico, que a chama de "cabelo na sopa" quando terminam o namoro. E após o término, Macabéa procura uma cartomante que lhe prevê um futuro promissor diante da esperança de um final feliz, de um provável estrelato, que espantosamente vem com a morte por um atropelamento.

A autora da obra, Clarice Lispector, surge no modernismo nos anos 40 com a publicação do romance "Perto do coração selvagem", surpreendendo as críticas, passando a ser o principal nome de uma tendência intimista moderna da literatura brasileira. Clarice apresenta, no período em que a prosa brasileira estava voltada para o retrato da sociedade em crise, a crise do próprio indivíduo, dando voz a sua consciência e inconsciência. Com o objetivo de atingir regiões mais profundas das personagens, a obra aborda como eixos principais o questionamento do ser, a pesquisa do ser humano no romance introspectivo, além da ambiguidade no jogo entre ser e não ser. Tudo isso representado em histórias sem co-

meço, meio ou fim; nem a preocupação com enredo ou ações, pois essas questões estariam num segundo plano para o objetivo clariciano de escrever. Esta afirmação é esclarecedora: "há na gênese dos seus contos e romances tal exacerbação do momento interior que a certa altura do seu itinerário, a própria subjetividade entra em crise" (BOSI, 1986, p. 479).

Ao criar a personagem protagonista do romance "A hora da estrela", Clarice Lispector levanta a questão da marginalização do ser humano em vários aspectos. Esses fatores enunciam que a literatura tem uma relação intrínseca com a sociedade, apontando aspectos sociais, pois "as obras espelham ou representam a sociedade" (CANDIDO, 1980, p. 10). Ou ainda, nas palavras de Fukelman, em "Escrever estrelas (ora, direis)", prefácio à edição de 1991 do romance, "o crédito atribuído à ficção como via de acesso à compreensão do mundo" (FUKELMAN, 1991, [s.p.]).

Mesmo sendo criticada por ser uma escritora que não considerava o social, Castello diz que

> Desde seu primeiro livro, Clarice Lispector cansou de ouvir a reclamação de que só conseguia escrever sobre sentimentos, e nunca sobre a realidade. A avaliação a indignava, certa de que ela incluía uma visão empobrecida do real, que é mais complexo e menos visível e ordenável do que, em geral, consideramos. Às vésperas de sua morte, como que tomada pela decisão de não legar ao passado uma crítica injusta, Clarice decidiu que escreveria um "romance realista". A hora da estrela, publicado em 1977, mesmo ano em que veio a falecer, não guarda evidentemente nenhum dos aspectos mecânicos e de espelhamento do realismo clássico. (CASTELLO, 2011, p. 209)

Clarice, por isso, apresenta o oitavo romance com a reflexão a respeito não apenas do real, mas também da nossa dificuldade de capturá-lo, o que está enunciado pela história da protagonista Macabéa. A obra "A hora da estrela" traz dimensões socais evidentes: a referência a espaços (Nordeste, Rio de Janeiro), questões sobre classe social, identidade, representação, cultura e atitudes das personagens. Todos são aspectos que cruzam com a personagem protagonista, numa escrita com estilo único.

Em entrevista à TV Cultura, em 1977, Clarice fez mistério sobre o livro que estava escrevendo, apenas citando que teria 13 títulos. E na obra publicada, apesar de citar 12 títulos na folha de rosto, Clarice Lispector opta por nomear o romance como "A hora da estrela". Assim, à medida que a história progride, o leitor supõe que a personagem Macabéa viverá, mais à frente, um momento de glória, pois a descrição inicial que se tem dela é a de um sujeito excluso, do qual, geralmente, espera-se um

futuro triunfante.

"Os nordestes de Clarice e dessa moça se encontram, e torna-se imperioso dar voz a uma infância e a uma vivência de estrangeiridade, de estar fora do lugar em meio a um mundo dos outros" (ROSENBAUM, 2002, p. 56). Clarice se projeta nessa mulher em diáspora, que vive uma realidade de mudança de território. E no caso de Macabéa, para "uma cidade feita toda contra ela" (LISPECTOR, 1998, p. 15). Mas ambas a caminho da morte – Clarice com câncer, e Macabéa que morre no final da história.

Para o narrador, Macabéa carrega uma inocência, e nem sequer pensava sobre ela mesma. "Ao não pensar-se, Macabéa acaba sendo imagem emblemática de uma espécie de utopia clariciana de atingir o puro ser" (*Ibidem*, p. 59). E, ao mesmo tempo que essa face apresenta a marca de quem não sabe se nomear, também diz muito a respeito da situação de opressão que experimenta, principalmente pela exclusão no intercâmbio social, econômico e cultural. A subjetividade de Macabéa é resultado das coerções sociais que a cercam. No momento do atropelamento, Macabéa encontra-se consigo mesma – "agarrava-se a um fiapo de consciência e repetia mentalmente sem cessar: eu sou, eu sou, eu sou..." (LIPSPECTOR, 1998, p. 84). Aqui é valido destacar que "o enunciado humano mais primitivo, pronunciado por um organismo, é organizado fora dele do ponto de vista do seu conteúdo, sentido de significação: nas condições extraorgânicas do meio social". (BAKTHIN, 2017, p. 216) A privação da linguagem da personagem também está relacionada à experiência de vida dela, bem como às experiências com a linguagem que ela teve.

Há várias maneiras do narrador nomear Macabéa ao longo das 87 páginas. Os exemplos estão distribuídos no livro de ponta a ponta, e que importa dizer é que todos também denunciam que Macabéa sofria várias formas de marginalização – que é o que se pretende analisar, por intermédio dos discursos com as demais personagens Rodrigo S. M. (o narrador), Olímpico, Glória e o médico, nas páginas seguintes.

3. A teoria do romance de Mikhail Bakhtin e o romance "A hora da estrela"

Para explorar a obra de Mikhail M. Bakhtin, é interessante dizer que ele é considerado um filósofo da linguagem mais do que um cientista. Não publicou muitos livros em vida, mas os que conseguiu são

objeto de análise de vários trabalhos acadêmicos na área da filosofia da linguagem e da teoria literária.

A originalidade de Bakhtin reside na herança da tradição russa e nos debates sobre o romance a partir de dois aspectos: a questão da proximidade do romance com o universo cotidiano e a questão das origens do gênero romanesco. A respeito desse último, Bakhtin retoma a teoria formalista, rompendo com a mesma a partir do estudo do discurso literário, que tem dimensão social. Assim como os formalistas, Bakhtin (2010) afirma que o romance é um sistema literário e harmonioso, mas se afasta da teoria em que bebe inicialmente para constatar que há uma ligação entre linguagem e visão de mundo.

Bakhtin (2010) concebe a linguagem prática e cotidiana como um processo que gera conhecimento, porque está vinculada ao universo não só interno da língua, mas também do seu entorno. O sentido nos estudos da linguagem vai além dos aspectos exclusivamente linguísticos, mesmo porque a língua carrega vários outros, que estão vinculados aos contextos extralinguísticos, ou seja, pela relação existente entre a língua e os fatores históricos, culturais e ideológicos. O discurso é social, e não individual, e todos os discursos sociais mantêm uma interação. "A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205). E havendo interação no discurso, confirma-se que a natureza social é discursiva, e que a discursividade é social.

Partindo da premissa de que a existência requer o entendimento do eu e do outro, o que determina o caráter social da vida humana, chega-se à conclusão de que isso se realiza pela linguagem. A linguagem é esse instrumento de interação social, e por isso não pode ser analisada como algo formal, afastada do contexto social.

A linguagem é abordada a partir de duas dimensões – da atividade humana e do uso da língua. A dimensão não é apenas da língua como um sistema linguístico, e sim do uso da língua. E esse está intrinsecamente ligado à atividade humana, que produz enunciados escritos e orais, havendo uma ligação inseparável entre a atividade humana e o uso da língua, que são estabelecidos pelas condições e finalidades.

Tanto nas esferas da atividade humana quanto nas do uso da língua, Bakhtin (2010) chegou à conclusão de que há padrões de atividades humanas, bem como formas típicas de enunciados. Essas últimas correspondem a tipos relativamente estáveis de enunciados, o que é de-

nominado como gêneros do discurso. Eles são construídos social e historicamente, e dependem da finalidade discursiva. É a partir dessa concepção da linguagem, em movimento na atividade humana, que surge o conceito de dialogismo. Esse conceito tem a ver com a natureza social do diálogo, ou seja, é a análise da relação de sentido que ocorre entre enunciados. O enunciado passa a ser, depois da palavra dos estruturalistas, a unidade de comunicação.

Para entender sobre enunciado, é preciso antes entender o papel do locutor e de interlocutor na construção de sentido do enunciado, pois eles são componentes essenciais para o entendimento da situação interlocutiva que envolve o enunciado. O enunciado é uma resposta que ao mesmo tempo que precede outra resposta, a suscita também, trazendo para a análise primeira a natureza dialógica da comunicação. Há no diálogo o que Bakhtin (2010) denominou de alternância de réplicas, que chegam ao dialogismo, inerente a toda produção de linguagem. Isso é resultado dos estudos a respeito do romance polifônico, que estuda as vozes sociais das personagens do romance de Dostoiévski.

Bakhtin (2010), nessa análise, defende que o romance aborda questões das esferas privadas e cotidianas, com as esferas ideológicas. Se apontarmos para o objeto desta análise, as esferas privadas podem ser apresentadas pela vida das personagens; as cotidianas, pelo dia a dia delas na cidade do Rio de Janeiro que a obra conta; e a esfera ideológica, pelo sistema capitalista que rodeia tudo. E essa proposta de estudo não setoriza a análise, pois todas as perspectivas estão imbricadas.

O dialogismo marca a dinamicidade da linguagem. O princípio dialógico da linguagem se exprime nos gêneros primários, que são absorvidos pelos gêneros secundários. A teoria afirma que há a incorporação no romance de outros gêneros primários. Dizendo de outra forma, o romance é visto como o gênero dos gêneros, pois ele é aberto à multiplicidade linguística e estilística, sendo capaz de abranger outros gêneros, o que o torna um gênero aberto e instável. Essa capacidade de introduzir diferentes gêneros, tanto literários, como é o exemplo das novelas intercaladas, das peças líricas, dos poemas etc., como extraliterários, que fez Bakhtin chegar à conclusão de que o romance é um gênero que se constrói por outros gêneros.

Os estudos a respeito do romance mostram sua incapacidade de conclusão social, uma vez que as vozes enunciadas nele estão em sintonia com o eterno presente; e é um gênero que pode se expandir em

qualquer direção, porque seu conteúdo é social. A leitura que aqui se faz dessa obra, já estudada por outros trabalhos, não é uma simples repetição, uma vez que a inconclusividade estilística e de linguagem do romance é que abre à possibilidade de uma nova interpretação ou de interpretações renovadas.

Cabe salientar que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, em seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático diz respeito ao(s) tema(s) que se forma (m) e circula(m) em torno do enunciado. O estilo corresponde a um traço do enunciado que pode ser associado à identidade do locutor e de seu grupo social. E a construção composicional tem a ver com a disposição formal e linguística do enunciado e do gênero. Dimensões essas analisadas a partir dos enunciados das personagens Olímpico, Glória, o médico e o narrador, que se escolhe analisar em "A hora da estrela".

A relação do discurso com o discurso de outrem dentro de um enunciado é uma das preocupações principais do estilo do romance. O prosador faz, pelas vozes que evoca, seja do narrador ou da(s) personagem(ens) discursos com intenções para fazer interagir a ideologia presente, ou seja, de dar a importância à linguagem como fenômeno socioideológico. Essa existência de diversos discursos é que introduzem o conceito de plurilinguismo. Cada uma dessas vozes ressoa e são vozes de outras vozes sociais.

O discurso polifônico é que permite que as vozes circulem no romance, sem que o autor tenha controle autoritário sobre elas. Clarice Lispector elege um narrador homem, Rodrigo S. M. para contar essa história. O que, conforme Volóchinov (2017), substitui o autor propriamente dito, sendo o discurso desse tão individualizado como de qualquer outra personagem. A posição dele é tão fluida que muitas vezes ele usa a linguagem das outras personagens representadas na obra, e as outras personagens a dele.

O discurso é sempre voltado para o objeto que está nas ideias dos outros falantes. Macabéa é o vetor, é o ponto para o qual todas as vozes convergem – a voz das demais personagens do livro "A hora da estrela". Os discursos eleitos por Clarice para constarem na obra, das personagens, repetem e interagem ideologicamente com a intenção de dizer que ela é uma mulher, em trânsito, nordestina, semianalfabeta e, portanto, marginal. "(...) não existe o mundo fora de sua compreensão

social heterodiscursiva e não existe linguagem fora das intenções heterodiscursivas" (BAKHTIN, 2015, p. 121). Por ser o romance um gênero que entende que o homem é essencialmente falante, o romance analisa a palavra ideológica, a linguagem desse homem.

"A hora da estrela" é indiscutivelmente uma obra conhecida. Há trabalhos disponíveis a respeito dela, realizados por outros autores, e que também dialogam com a perspectiva proposta aqui. O heterodiscurso introduzido no romance é o discurso do outro na linguagem do outro. A palavra é bivocal quando serve a dois falantes ao mesmo tempo, e essas duas vozes são correlacionadas dialogicamente, como duas réplicas. E isso ocorre em momentos no romance, principalmente quando as raízes da bivocalidade têm ligação essencial com o heterodiscurso sociolinguístico e com a diversidade de linguagens. É o exemplo do que acontece quando Macabéa vai ao médico. O narrador conta que o médico era alguém que exercia a medicina com o objetivo apenas de ganhar dinheiro. E quando se deparou com uma paciente pobre, o que ele já considerava de antemão "uma coisa feia" (LISPECTOR, 1998, p. 68) tratou Macabéa, que era diferente dele em muitos aspectos, com frieza, chegando a perder a paciência com as perguntas dela.

> Passara-a pelo raio X e dissera:
> – Você está com começo de tuberculose pulmonar.
> Ela não sabia se isso era coisa boa ou coisa ruim. Bem, como era uma pessoa muito educada, disse:
> – Muito obrigada, sim?
> O médico simplesmente se negou a ter piedade. E acrescentou: quando você não souber o que comer faça um espaguete bem italiano.
> E acrescentou com um mínimo de bondade a que ele se permitia já que se considerava também injustiçado pela sorte:
> – Não é tão caro assim...
> – Esse nome de comida que o senhor falou eu nunca comi na vida. É bom?
> – Claro que é! Olhe só a minha barriga! Isso é resultado de boas macarronadas e muita cerveja. Dispense a cerveja, é melhor não beber álcool. Ela repetiu cansada:
> – Álcool?
> – Sabe de uma coisa? Vá para os raios que te partam! (LINSPECTO, 1998, p. 68)

A pouca tentativa que fazia para "atender" a paciente já demonstra que, além de pobre, ela não conseguia dialogar com ele. O médico perde a paciência mais ainda porque não se fazia entender pela paciente. O resultado foi mandar Macabéa "pros raios que a partam". E mesmo após a notícia sobre possível começo de tuberculose, Macabéa a-

gradece sem nem saber o que significava a doença.

A protagonista dessa narrativa viveu um isolamento tamanho desde a tenra idade, provocado pela tia que a criou, o que a fez estudar até o terceiro ano primário, e não tinha leitura, além de ser semianalfabeta, a fazendo enfrentar uma faceta da marginalização: a linguística. Tendo dificuldades com a expressão linguística, Macabéa era incapaz de ter acesso a ela mesma pela linguagem. Existe o que Barankievicz (2014) chamou de incomunicabilidade fundamental – a de não se traduzir.

Não só com a personagem médico havia essa dificuldade de se comunicar, como também com o namorado Olímpico. Nas conversas que tinham, Macabéa fazia muitas perguntas, que ao entendimento de Olímpico eram sem raciocínio e sentido. É o exemplo de quando Macabéa perguntando o nome dele, questionou sobre o significado, ele não sabendo responder, disse: "- eu sei mas não quero dizer!" (*Idibidem*, p. 45).

O fragmento abaixo do romance apresenta o diálogo entre Macabéa e Olímpico, em um banco de praça pública.

> Ele: – Pois é.
> Ela: – Pois é o quê?
> Ele: – Eu só disse pois é!
> Ela: – Mas "pois é" o quê?
> Ele: – Melhor mudar de conversa porque você não me entende.
> Ela: – Entender o quê?
> Ele: – Santa Virgem, Macabéa, vamos mudar de assunto e já!
> Ela: – Falar então de quê?
> Ele: – Por exemplo, de você.
> Ela: – Eu?!
> Ele: – Por que esse espanto? Você não é gente? Gente fala de gente.
> Ela: – Desculpe mas não acho que sou muito gente.
> Ele: – Mas todo mundo é gente, Meu Deus!
> Ela: – É que não me habituei.
> Ele: – Não se habituou com o quê?
> Ela: – Ah, não sei explicar.
> Ele: – E então?
> Ela: – Então o quê?
> Ele: – Olhe, eu vou embora porque você é impossível!
> Ela: – É que só sei ser impossível, não sei mais nada. Que é que eu faço para ser possível?
> Ele: – Pare de falar porque você só diz besteira! Diga o que é do teu agrado.
> Ela: – Acho que não sei dizer.
> Ele: – Não sabe o quê?
> Ela: – Hein?

> Ele: – Olhe, até estou suspirando de agonia. Vamos não falar em nada, está bem?
> Ela: – Sim, está bem, como você quiser.
> Ele: – É, você não tem solução. Quanto a mim, de tanto me chamarem, eu virei eu. No sertão da Paraíba não há quem não saiba quem é Olímpico. E um dia o mundo todo vai saber de mim.
> – É?
> – Pois se eu estou dizendo! Você não acredita?
> – Acredito sim, acredito, acredito, não quero lhe ofender. (*Idibidem*, p. 48-9)

Nesse diálogo podemos perceber que ela fica em conflito com o namorado. Ele faz um comentário corriqueiro e ela questiona. Depois ele pergunta sobre o que ela questionou, quando por fim Olímpico acaba se irritando dizendo que "ela só fala besteiras". A estrutura desse e de outros diálogos é quebrada com a falta de manejo e entendimento da língua por Macabéa. Além de isso se confirmar quando nós leitores nos deparamos nesse diálogo que ela se perde nas perguntas que recebe do namorado, e não sabe explicar por que respondeu que não se habituou a ser gente, e por que não se acha gente. Outros exemplos, dos poucos diálogos que há entre Macabeá e Olímpico demonstram essa falta de manobra com a própria língua, o que a faz silenciar, sendo Olímpico sarcástico com ela, perdendo a paciência.

Ainda há esse trecho com Glória, sua colega de trabalho:

> – Por que é que você me pede tanta aspirina? Não estou reclamando, embora isso custe dinheiro.
> – É para eu não me doer.
> – Como é que é? Hein? Você se dói?
> – Eu me doo o tempo todo.
> – Aonde?
> – Dentro, não sei explicar. (*Idibidem*, p. 62-3)

Macabéa sempre dá respostas sem sentido, o que a faz nunca ser compreendida no que queria dizer, ou até não compreender a colocação do interlocutor. E a falta de informação na comunicação a isolava mais e mais, vivendo completamente distante, sem comunicação. "A nordestina apresentava uma falta de identidade, um distanciamento de expressão e consequentemente, da linguagem" (SILVA, 2012, p. 25). Não por acaso Macabéa exercia a profissão de datilógrafa, uma profissão que reproduz a escrita do outro.

O narrador Rodrigo S. M. também a vê como alguém sem condições de questionar sobre si mesma.

> Quem antes afiançar que essa moça não se conhece senão através de ir

> vivendo à toa. Se tivesse a tolice de se perguntar "quem sou eu?" Cairia estatelada em cheio no chão. É que "quem sou eu?" Provoca necessidade. E como satisfazer a necessidade? Quem se indaga é incompleto. (LISPECTOR, 1998, p. 15-16)

O narrador, uma das personagens, é um homem de meia idade, que viveu no Nordeste e mora no Rio de Janeiro. Tem uma vida cômoda, é de classe média. Tem um momento de epifania quando vê Macabéa, e se sente impelido a falar sobre ela. Diz ser seu dever falar da nordestina. "O que é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. É dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida" (*Idibidem*, p. 13). E diz mais, que para falar dela ele escolhe escrever "de modo cada vez mais simples" (*Ibidem*, p. 14). Escolher palavras simples para descrever alguém que tem dificuldade até com as palavras simples, não foi uma fala ao acaso.

A palavra é um instrumento de aproximação, havendo sempre o risco de haver um choque de realidades. Rodrigo S. M. identifica-se com Macabéa, mas ao mesmo tempo se afasta dela, chegando ao ponto de num momento dizer que "Ela como uma cadela vadia era teleguiada exclusivamente por si mesma. Pois reduzia-se a si" (*Idibidem*, p. 23). Em outro momento ele diz que está apaixonado por ela. Macabéa o seduzia por ter vida própria. Não há como duvidar de que as personagens têm vida própria. Talvez por isso Macabéa chateasse tantas pessoas vivendo no seu mundo, e o vivia, mesmo sendo marginalizada, de um modo diferente daquilo que se esperava dela.

Outro ponto que a faz marginal é sua condição de migrante e de mulher. Quando Rodrigo S. M. nos apresenta a protagonista da história, Macabéa, ele a nomeia em várias páginas como "nordestina", antes mesmo de nos apresentar o seu nome, o que somente ocorre na página 43, de 87 páginas da obra. Não por acaso a escolha pela expressão, pois ela é uma personagem que se retira do Nordeste, em busca de uma vida melhor, e vai para o Rio de Janeiro, região Sudeste do país.

Historicamente o Nordeste significou esse espaço em que a pobreza imperou, marcado por momentos em que ocorreu grande fluxo de migração para as grandes metrópoles, com migrantes fugindo da seca, da fome e da miséria, especialmente por volta dos anos 30 do século passado. Conforme nos relata Silva (2012), por causa do fluxo migratório e por causa de organizações políticas ou recortes tendenciosos sobre a região do Nordeste, a imagem do nordestino ficou atrelada à inferioridade e ao atraso.

Macabéa é apresentada como uma mulher vítima dos estereótipos de uma infância vivida no sertão de Alagoas. Perdeu os pais cedo e foi criada por uma tia beata, que lhe ofereceu uma educação muito cruel. Viveu uma infância isolada e, inclusive, foi proibida de brincar com as demais crianças. Não soube o que era ser criança, pois desde cedo passou a ajudar a tia a cuidar da casa: "a moça era hoje o fantasma suave e terrificante de uma infância sem bola nem boneca" (LISPECTOR, 1998, p. 33). E todo esse isolamento se potencializa após a morte da tia, na grande metrópole para onde se mudaram.

Macabéa já nasce marginalizada, pois sua história de vida a diferencia de outras personagens do romance. A diferencia inclusive de Olímpico, nordestino como ela, apesar de estarem alocados no mesmo espaço e condição social. Macabéa além de ser pobre e ignorante, é mulher.

> Já Olímpico, apesar de estar 'no mesmo barco' de Macabéa, pelo simples fato de ser homem, consegue lidar de certa forma melhor com sua condição, não chegando a superá-la, mas conseguindo se enquadrar e viver no meio apesar de sua posição social. (SILVA; TABAK, 2017, p. 184)

Interessante notar que Olímpico se sentia diferente de Macabéa. O narrador conta que ele migrou da Paraíba, onde matou um homem. Trouxe consigo um pente e uma lata de vaselina. Fazia comentários grosseiros, mas aprendeu a usar alguma "delicadeza" para se aproveitar das pessoas e conseguir uma mulher. Era operário de metalurgia, mas se dizia metalúrgico. Dizia que queria ser deputado, porém não sabia o que fazia um deputado. Dormia de favor numa guarita e tinha técnica em roubar. Usava um dente de ouro, o que lhe dava posição na vida. Ia a enterros de desconhecidos e se emocionava lendo obituários. Conheceu Macabéa numa tarde em uma praça. A convidou para passear. E como não sabiam como passear, eles andaram por muito tempo debaixo de chuva. Muitos encontros com ela aconteciam, ocasionalmente, em dias chuvosos, o que uma vez ele disse a ela que ela só sabia chover (LISPECTOR, 1998, p. 44). E Macabéa sempre se desculpava. Ele era muito arrogante e impaciente com ela. E as conversas giravam em torno de farinha, carne-de-sol, carne-seca, rapadura, melado, o que mostrava que o assunto em comum era a origem dos dois; e também aos olhos de Olímpico uma completa falta de assunto.

A protagonista deste romance sai de Maceió para viver na região Sudeste do Brasil, migrando internamente dentro do seu país, e essa

migração representa mais um retrato do migrante pobre e marginalizado. A migração, muitas vezes, surge por escolha ou por necessidade, e o ser diaspórico se encaixa nessas consequências, pois um mundo globalizado conduz várias pessoas a buscar alternativas, que no lugar de onde se originam não encontram. E nesse caso está Macabéa, que se muda em busca de melhores condições de vida.

Para falar de diáspora é necessário retomar um ponto crucial: o da identidade. Para Barankievicz (2014), quem analisou a questão da diáspora e das identidades culturais em "A hora da estrela", o conceito vem se transformando com o tempo, e agora não há mais a possibilidade de conceber o indivíduo como um ser isolado.

> Assim, surgia o sujeito sociológico em decorrência de sua relação com o outro e com a sociedade. O sujeito ainda tinha sua essência interior, contudo, o seu 'eu' forma-se num diálogo contínuo com os mundos culturais e as identidades outras deste mesmo mundo.
>
> Mas o processo de globalização, na segunda metade do século XX, aboliu por completo a noção de identidade como entendida até então. Todo esse processo produziu, na sua radicalização, o sujeito pós-moderno que tem como marca a ausência de uma identidade fixa, essencial e permanente. Ao contrário, a identidade passa a ser considerada como em constante mutação. (*Idibidem*, p. 213)

Há dois pontos a serem destacados a partir da migração. O primeiro diz respeito à perda da identidade e desenraizamento, pois há "perda das relações sociais constitutivas dos referenciais que formam a identidade" (*Idibidem*, p. 215). E há o sentido da migração como ato de resistência, o que pode significar um desejo de mudar ou de não se conformar. A migração de Macabéa parece não se encaixar no segundo sentido, pois a migração torna a personagem desenraizada na cidade do Rio de Janeiro, mas não é apenas por estar em diáspora, como outros tantos nordestinos, mas também, e esse ponto é chave no entendimento da personagem Macabéa, por não se sentir pertencente a nenhum grupo. O trecho abaixo esclarece nas palavras do narrador:

> Ela que devia ter ficado no Sertão de Alagoas com vestido de chita e sem nenhuma datilografia, já que escrevia tão mal, só tinha até o terceiro ano primário. Por ser ignorante era obrigada na datilografia a copiar lentamente letra por letra – a tia é que lhe dera um curso ralo de como bater à máquina. a moça ganhara uma dignidade: era enfim datilógrafa. Embora, ao que parece, não aprovasse na linguagem duas consoantes juntas e copiava a letra linda e redonda do amado chefe a palavra "designar" de modo como em língua falada diria: "desiguinar". (LISPECTOR, 1998, p. 15)

Silva & Tabak (2017) apontam que "A hora da estrela" retrata a sociedade do século XX, e os efeitos da modernidade. As personagens desta narração revelam uma sociedade fluida, capitalista e impaciente, além de uma mão de obra facilmente substituível. A diáspora é um dos efeitos do progresso, pois desembarcam imigrantes de todas as partes no Rio de Janeiro, e para as mulheres essa substituição da mão de obra parece ter um fator a mais, pois "o trabalho feminino portava-se como uma ocupação transitória que deveria ser deixada quando ocupassem a verdadeira missão da mulher de ser esposa e mãe" (*Ibidem*, p. 188).

Como Macabéa há muitas outras. O narrador nos aponta isso quando diz que

> Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas de cama num quarto, atrás de balcões trabalhando até a estafa. Não notam sequer que são facilmente substituíveis e que tanto existiram como não existiriam. (LISPECTOR, 1998, p.14)

A condição de mulher da personagem aponta para uma marginalidade de gênero, fazendo com que Macabéa seja uma mulher marginal dentro da própria marginalidade migrante que já experimentava. Sabe-se que o *habitus* feminino é fruto da incorporação de um inconsciente coletivo e de aprendizado nas sociedades. Da mulher se espera uma aparência física sedutora, e a protagonista d "A hora da estrela" não tinha essa aparência, era "feia", como afirma outra personagem, Glória:

> No banheiro da firma pintou a boca toda e até fora dos contornos para que os seus lábios finos tivessem aquela coisa esquisita dos lábios de Marylin Monroe. Depois de pintada ficou olhando no espelho a figura que por sua vez a olhava espantada. Pois em vez de batom parecia que grosso sangue lhe tivesse brotado dos lábios por um soco em plena boca, com quebra-dentes e rasga-carne (pequena explosão). Quando voltou paraa sala de trabalho Glória riu-se dela:
> – Você endoidou, criatura? Pintar-se como uma endemoniada? Você até parece mulher de soldado.
> – Sou moça virgem! Não sou mulher de soldado e marinheiro.
> – Me desculpe eu perguntar: ser feia dói?
> – Nunca pensei nisso, acho que dói um pouquinho. Mas eu lhe pergunto se você que é feia sente dor.
> – Eu não sou feia!!! – gritou Glória. (*Idibidem*, p. 62)

Mulher como Macabéa, Glória se sentia diferente, afinal, não era nordestina, e sim "carioca da gema!", e suburbana. Era o oposto de Macabéa. Tinha os "quadris de boa parideira", tinha pai e mãe, bem como comida na hora certa. Ganhava mais que Macabéa. Não se achava feia. Oxigenava os cabelos crespos, as axilas e o buço. Queria se ca-

sar, e, por isso, após uma consulta com uma cartomante, roubou o namorado da amiga.

Bakhtin (2015) nos informa que uma outra forma de organização do heterodiscurso no romance, é com o discurso do herói. Não se pode perceber apenas as concepções ideológicas de um personagem somente pelas ações dele. Na palavra se encontram convicções, dúvidas, valores, intenções etc. O heterodiscurso social é introduzido nos discursos diretos do herói ou nos diálogos. E a ação do herói romanesco está sempre ideologicamente destacada, pois ele vive e age de acordo com seu próprio universo ideológico, tem sua maneira própria de apreender o mundo, que se materializa na ação e na palavra.

A protagonista dessa história não é um herói que conhecemos épico, que supera todo tipo de adversidades para alcançar os objetivos, nem tem grande força física, inteligente ou nobre. Ela é uma pessoa inabilitada em vários aspectos da vida, e não há grandes feitos na vida de Macabéa de que ela possa se recordar. A felicidade era algo desconhecido para ela. E sendo passiva, era uma presa fácil para o mundo em que chegou – a cidade do Rio de Janeiro. Era uma fracassada no amor, no trabalho e na vida. Ela fala muito pouco, e pensa menos ainda, de acordo com o narrador. Mas fala. Macabéa não é muda. E não necessariamente o falante no romance deve ser personificado no herói. Ele é apenas uma das formas de falante. O heterodiscurso abre para pensar que os demais falam dela e por ela. E nesse falar, eles apresentam para nós leitores a imagem sobre ela, e mais, eles apresentam a imagem da sua linguagem.

O discurso não só representa, mas ele mesmo é representado. No discurso, a palavra do outro está difundida no nosso discurso, e o nosso está repleto da palavra do outro. Sendo assim, o que se pretendeu aqui foi mostrar como as palavras, os discursos das demais personagens, falam de Macabéa, bem como o grau de influência dialogante recíproca que há neles.

4. Considerações finais

"A hora da estrela" apresenta os moldes do romance social dos anos 30, e constrói um outro momento dos migrantes de Vidas Secas", de Graciliano Ramos; além de dar continuidade a uma linha clariciana que foca na linguagem e no ser, a partir do questionamento do próprio ato da

escrita. E mais, projeta personagens numa dimensão universalizante que vai além do cotidiano.

Sem intenção de esgotar a temática da marginalização vivida por Macabéa, ao longo desse trabalho, visitamos o romance "A hora da estrela", identificando as várias facetas da exclusão social da protagonista e de sua vida marginalizada pela perspectiva do romance polifônico de Mikhail Bakhtin. Apesar de ser silenciada, Macabéa quando é atropelada por um carro, e ainda jogada no chão, nos deixa uma última frase: "quanto ao futuro". Não se sabe identificar ainda se se trata de uma pergunta ou de uma afirmação. Também o título desse trabalho é uma pergunta, porque o livro o é. As personagens falam o tempo todo sobre Macabéa, e falando sobre ela, falam delas mesmas – de suas frustrações, de suas angústias, de seus sofrimentos, de suas vidas etc. Mesmo que o leitor tenha a expectativa de que Macabéa fará uma transição no final, isso não acontece, porque ela não sabe gritar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética do Dostoiéviski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Teoria do romance I*: A estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *Teoria do romance III*: o romance como gênero literário. São Paulo: Editora 34, 2019.

BARANKIEVICZ, I. V. de F.A diáspora e as identidades culturais em A Hora da Estrela, de Clarice Lispector. *Anais do VIII Colóquio de Estudos Literários*. GT Diálogos e Perspectivas, p. 211-22, 2014.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, v. 24 (9), p. 803-9, São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, setembro, 1972.

_____. No Raiar de Clarice Lispector. In: ____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. O direito à Literatura. In: ____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTELLO, J. *Clarice na cabeceira*: romances. Rio de janeiro: Rocco, 2011.

FUKELMAN, C. Escrever estrelas (ora, direis). In: LISPECTOR, C. *A hora da estrela.* Prefácio Clarisse Fukelman. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991, p. 6-16.

LISPECTOR, C.*A Hora da Estrela*. 1. ed. Rio Janeiro: Rocco, 1998.

MOSER, B. *Clarice, uma biografia*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

REYES, Y. *Ler e brincar, tecer e cantar – Literatura, escrita e educação*. Trad. de Rodrigo Petrônio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROSENBAUM, Y. *Clarice Lispector.* São Paulo: Publifolha, 2002.

SILVA, A. P.; TABAK, F. M. Marta e Macabéa: figurações da marginalidade feminina. 12 ed. *Web Revista Linguagem, Educação e Memória*, Julho de 2017. Disponível em: https://periodicoonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/1771. em: 13 dez. 2018.

SILVA, S. S. *A representação social da mulher em a hora da estrela de Clarice Lispector*: um olhar sobre Macabéa. Monografia. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas – Campus IV. 2012. 69fl.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO JURÍDICA NA ATUAÇÃO DO ADVOGADO

Viviane Carneiro Lacerda Meleep (UENF)
viviclacerdadv@gmail.com
Alice de Souza Tinoco Dias (UENF)
alicestinoco@gmail.com
Aline de Souza Tinoco Gomes de Melo (UENF)
tinocoalinemelo@gmail.com
Flávia Teixeira Silva Pires (UENF)
flaviatspires@gmail.com
Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)
rosaleeistoe@gmail.com

RESUMO

O artigo aborda as relações entre o direito e a linguagem. A linguagem é o elo para o advogado comunicar-se com seus clientes, fazendo valer os seus interesses através das petições e da comunicação oral. Impossível dissociar o advogado da palavra, seja oral ou escrita. Por essa razão, a linguagem apresenta características especiais no universo jurídico, estabelecendo um modelo próprio de comunicação que é a linguagem jurídica. O presente estudo visa a analisar a importância da linguagem e da comunicação jurídica para o advogado em sua atuação. Para compreensão do tema, a metodologia aplicada será bibliográfica, de natureza qualitativa. Moreno e Martins (2006) esclarecem que, para o advogado, tudo é linguagem, sendo o único instrumento que possui para convencer, refutar, atacar e defender-se, e acrescentam que é na linguagem que se concretizam as leis, petições e sentenças. Para Cunha, Costa e Martelotta (2011) a linguística é um vasto território de pesquisa e muitos ramos ou teorias linguísticas têm sido fortemente direcionados para a resolução de problemas práticos que envolvem a linguagem, oferecendo muitas opções para a pesquisa aplicada. Assim, tem-se que no campo jurídico a linguagem e a comunicação jurídica se apresentam como ferramenta de atuação do advogado na representação de seu cliente. Portanto, é imprescindível que o advogado domine a língua portuguesa e as técnicas argumentativas, e que utilize de todos os recursos linguísticos no convencimento do juiz. A forma como a linguagem é empregada pelo advogado é determinante no seu mister, podendo fazê-lo ganhar ou perder a causa.

Palavras-chave:
Advogado. Linguagem. Linguagem jurídica.

ABSTRACT

The article addresses the relationship between law and language. Language is the lawyer's link to communicate with their clients, enforcing their interests through petitions and oral communication. It is impossible to dissociate the lawyer from the word, whether oral or written. For this reason, language has special characteristics in the le-

gal world, establishing its own model of communication, which is legal language. The present study aims to analyze the importance of language and legal communication for lawyers in their work. To understand the theme, we will carry a bibliographic approach to methodology, of a qualitative nature. Moreno and Martins (2006) clarify that for lawyers, everything is language, which is the only instrument they have to convince, refute, attack and defend themselves, and they add that it is in language that laws, petitions and sentences are concretized. For Cunha, Costa and Martelotta (2011), Linguistics is a vast research territory and, in many of its branches or linguistic theories, it has been strongly used to solving practical problems involving language, offering many options for applied research. Thus, in the legal field, language and legal communication are presented as a tool for the lawyer's performance in representing his client. Therefore, it is essential that lawyers master the Portuguese language and argumentative techniques, and that they use all linguistic resources to convince the judge. The way the language is used by the lawyer is a determining factor in his or her work, and may make him or her win or lose the case.

Keywords:
Lawyer. Language. Legal Language.

1. Introdução

A ideia do presente artigo surge ante a importância das questões relativas entre o Direito e a linguagem. Eis que o Direito é um saber social que está presente na vivência das pessoas, desde o seu nascimento até a sua morte, está no cotidiano da sociedade, nos negócios, nas compras, no pagamento de taxas, tributos, impostos, num acidente de trânsito, num desentendimento entre vizinhos, em qualquer situação sempre poderá ser inserido em algum ramo do Direito, razão porque o Direito é uma ciência interdisciplinar que dialoga com outras áreas do saber, como a sociologia, filosofia, política, ética, linguagem, dentre outras. Assim, afere-se ao Direito a importância do conhecimento da linguagem e de uma conduta pertinente aos seus executores (Cf. REOLON, 2010).

O Direito é uma ciência que perpassa à linguagem para que haja um diálogo entre seu operador e a sociedade, de modo a promover a interação do operador do direito de forma simples, sem perder qualidade e especificidade técnica (Cf. MONTEIRO, 2017).

Como o direito é um campo importante e bastante presente em nossa realidade e cotidiano, a linguagem jurídica parece ser um grande desafio na comunicação com a população leiga, devido às suas diferentes formas linguísticas, construções complexas e linguagem intelectual empregada. Diante disso, evidenciamos uma oportunidade de refletir sobre a importância da linguagem no direito.

Não se pretende esgotar o tema, entretanto, busca-se realizar uma breve análise de alguns pontos da linguagem entre os executores do Direito, em especial sob a óptica da linguagem entre o advogado e seu cliente, pois o cliente pode ser uma pessoa comum com muito ou pouco grau de entendimento e instrução, e a função do advogado é interagir e se comunicar com todos os níveis de pessoas, variando em modo social, cultural, econômico e político, ainda de acordo com Reolon.

A pesquisa se justifica, considerando que é de suma importância que haja, para o operador do direito, desde o início dos bancos acadêmicos, o estudo da língua portuguesa, da linguagem como forma de comunicação, para que possa empregá-la de forma correta na construção dos instrumentos e argumentos jurídicos.

O artigo tem por escopo ressaltar a importância da linguística para o ramo do direito, em especial a área de linguagem jurídica, demonstrando considerações importantes em relação à linguagem e especialidades no contexto do Direito, bem como analisar o uso da linguagem jurídica de forma que a sociedade não tenha dificuldades no entendimento ao uso excessivo de palavras rebuscadas e complexas empregadas na linguagem jurídica, o chamado "juridiquês".

A abordagem científica e metodológica deste artigo refere-se à pesquisa básica, e a metodologia empregada é qualitativa exploratória e bibliográfica, com uma revisão literária de obras das áreas de ciência da linguagem e ciência jurídica de autores que dialogam com a temática que abordamos. Neste sentido, o estudo infere-se sobre a função da linguagem jurídica para os executores do Direito em algumas noções básicas sobre a linguagem no universo jurídico.

2. Prelação no judiciário

A bibliografia jurídica tem conferido especial valia à comunicação verbal, propensão que se elucida nos liames históricos dos sistemas judiciários, cada vez mais relevantes ante ao carecimento de regulamentação dos comportamentos dos indivíduos e da atuação do Estado. É do pensamento românico, seguidor da lei escrita, o qual não ignora a lei. A teoria anglo-saxônica supriu o apego à lei pela pessoa do jurista. Provavelmente, daí decorre entre nós o conceito de que uma norma jurídica ganha solidez apenas no momento em que é regulamentada em lei, valendo o que está escrito. Já para o cidadão inglês o importante é compreender

qual o posicionamento dos juristas sobre as hipóteses jurídicas do tempo e espaço (Cf. COSTA, 2003).

A forma oral no sistema saxônico e o liberato ao modelo românico podem esclarecer porque o primeiro aponta a comunicação oral enquanto o sistema românico destacava ser mais importante a língua escrita que a oral. O estudo da comunicação desde os bancos acadêmicos dava enfoque à linguagem escrita. A atividade jurisdicional se converteu em uma continuação da comunicação praticamente escrita: juízes, advogados, promotores e escrivães afiguram indivíduos cujo único meio de comunicação é a escrita.

Costa também propõe que outra referência marcante da comunicação não-verbal no Judiciário é o rigor das vestes. Talvez apenas as religiões mais tradicionais se assemelhem aos rigores das vestes forenses. Um sacerdote e um juiz em seus paramentos se confundem por conta de toda a formalidade que lhes é peculiar. Uma outra comunicação não-verbal importante no contexto do Judiciário é a linguagem corporal. O diálogo gestual na instituição também parece fincar raízes em posturas monacais que integram inconscientemente a figura do magistrado e seus auxiliares, que diante de sua posição hierárquica mantêm a postura séria que não expressa sentimentos de sorrir, se emocionar ou mesmo chorar, que jamais expõe na linguagem corporal seus sentimentos e impressões sobre a causa a ser julgada.

A comunicação no Judiciário tem sido analisada mais a respeito de seus modos de estilo do que precisamente na compreensão do fenômeno. Vê-se a preocupação na reformulação do discurso jurídico, esta mais direcionada para o rigor da gramática que propriamente à sua reestruturação. Algumas universidades, bem como os cursos preparatórios no âmbito jurídico, têm adotado, em suas grades curriculares, cursos de atualização em língua portuguesa, conforme Costa também mostra.

A linguagem verbal jurídica continua marcada por sua complexidade, não diferente das outras áreas do conhecimento, como medicina, filosofia, economia, etc. A distinção está nas variadas vezes em que a complexidade jurídica requer a recusa da própria atividade de se pensar o Direito como a melhor maneira de direção social. As relações sociais modernas alcançaram tamanha complexidade e diversidade que os conflitos outrora reprimidos ou adiados acabaram aportando nos tribunais. Uma característica da linguagem verbal judiciária é a ambiguidade dado que, no jargão jurídico, dificilmente encontra-se um vocábulo que denote

um único sentido. Poucos textos contêm mais ambiguidades que os preceitos legais, o que é contornado pelo uso de palavras e expressões vagas que serão lidas de acordo com cada intérprete em seu tempo. O jurista é o primeiro intérprete da norma, logo, tem maior liberdade nesse ponto porque a melhor análise será aquela que favorecer seu cliente. Por outro lado, o advogado deve ter o cuidado ao empregar a palavra, para que seu uso não prejudique seu cliente.

2.1. A linguagem como sistema para estabelecer comunicação

Para Ribeiro e Santos (2017), antes de adentrar na linguagem jurídica, é necessário abordar o conceito de linguagem, o qual destacam como:

> [...] a capacidade humana para compreender e aplicar um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para comunicar e pensar. É uma capacidade natural que não carece de justificação, o que torna, pois, impossível imaginar a vida sem ela, uma vez que constitui um instrumento essencial para aceder aos pensamentos e conhecimentos. (RIBEIRO; SANTOS, 2017)

A linguagem, segundo Saussure (*Apud* SOUZA; MEDEIROS, 2012, p. 111), consiste em "uma faculdade de constituir uma língua". Por outro lado, a língua é, "ao mesmo tempo um produto social da linguagem e um produto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício da linguagem". Nesta mesma gama teórica, Cunha, Costa e Martelotta (2011, p. 16), "entendem a linguagem como uma habilidade e capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas".

Por sua vez, podemos entender a língua como um sistema de signos vocais que são utilizados como meio de comunicação (Cf. CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011). Ou seja, a linguagem é um ingrediente importante para viver em sociedade, pois ela está relacionada com as diferentes formas de interação.

É pela linguagem que o Direito se funda, gerando vínculos jurídicos entre pessoas e grupos sociais, concedendo ou usurpando a liberdade, absolvendo ou condenando réus, criando ou extinguindo institutos, poderes, princípios e procedimentos legais, não sendo possível separar a linguagem do conhecimento jurídico. Ou seja, Direito e linguagem são inseparáveis, mantêm uma relação de dependência, visto que o Direito se concretiza efetivamente por meio da linguagem (Cf. REOLON, 2010).

A Linguagem Jurídica é o sistema de signos e sinais, oral ou escrito, que permite a interação entre os operadores do Direito. E é por meio da linguagem escrita ou falada que existe a transmissão de mensagens, de conteúdos, que permitem a socialização dos indivíduos e, viabiliza a convivência ordenada entre eles

Segundo os autores Cunha, Costa e Martelotta: "embora os linguistas que estudam a linguagem observem a estrutura das línguas naturais, estão mais interessados nos processos que estão na base da utilização como instrumentos de comunicação". Deste modo, o linguista estuda os processos através dos quais as várias línguas refletem, sua estrutura, aspectos universais essencialmente humanos (Cf. CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011).

2.2.A Linguagem e o Direito

A língua portuguesa é repleta de recursos e formas, talvez esteja aí toda a dificuldade em utilizá-la, senão em toda a sua potencialidade, pelo menos no que se fizer necessário em cada caso. Para o Direito, especialmente, o uso dela se faz indispensável (Cf. REOLON, 2010).

Reolon também propõe que é de suma importância saber se expressar no Direito, sendo através das palavras que o operador do Direito irá formular seus requerimentos em favor do seu cliente, criando o pensamento através das palavras adequadas conjugadas ao seu conhecimento, visando à satisfação das necessidades do seu cliente. Para isso, contudo, há que se fazer uso de um vocabulário preciso. Saber utilizar a palavra de acordo com o contexto é um dom.

E é através da palavra que a linguagem se estabelece, assim como coloca Reolon (2010):

> Seja como for, o homem, animal falante que é, em seus três níveis de manifestação - como humanidade, como comunidade e como indivíduo - está indissoluvelmente ligado ao fenômeno da linguagem. Ignorar-lhe a importância é não querer ver. O pensamento e seu veículo, a palavra, privilegiam o homem na escala zoológica e o fazem exceler entre todos os seres vivos. Oxalá saiba ele usar proficiente e dignamente esse dom da evolução criadora, pois o poder da palavra é a força mais conservadora que atua em nossa vida. (REOLON, 2010, p. 182).

A palavra é uma das formas de comunicação mais utilizadas pelo homem, e é por meio do diálogo que a linguagem se estabelece. O operador de Direito realiza seus intentos, como peticionar, contestar, apelar,

arrazoar, inquirir, persuadir, provar, tergiversar, julgar, absolver ou condenar, tudo através da palavra. Desta maneira, utilizando a palavra nos seus intentos, ele deverá ser zeloso com a linguagem no desempenho de suas atividades profissionais (Cf. MONTEIRO, 2017).

Reolon mostra que, como é sabido, existem diferenças semânticas que para um profissional do direito não são percebidas. É o caso de: *domicílio*, *residência* e *habitação*, que diferem juridicamente entre si, tal como *posse*, *domínio* ou *propriedade*; *decadência*, *prescrição*, *preclusão* e *perempção*, termos que embora parecidas semanticamente no sentido, não querem dizer a mesma coisa.

Diante disso, constata-se que toda atividade profissional possui uma linguagem própria, com características que lhes são próprias, e todo e qualquer indivíduo pertencente a esta atividade assume naturalmente no seu mister. A linguagem para o advogado, no entanto, tem um significado muito mais contundente e vai além, vez que a linguagem é a via de trabalho para o advogado. Saber fazer uso dessa via adequada é não é tão fácil para o operador do Direito.

O Direito possui uma linguagem jurídica que lhe é peculiar, com terminologias próprias, sendo constituída por falas, termos, expressões técnicas e brocardos latinos, os quais, na visão do indivíduo, são de entendimento somente aos profissionais da área, devido à sua tecnicidade e precisão.

O advogado, considerando a sua importância no contexto jurídico, deve ter um bom vocabulário, buscando utilizar sempre o termo mais adequado a cada situação, impedindo assim que haja entendimentos muito diferentes do que esperava. O advogado deve firmar-se no vocabulário empregado, uma vez que, em muitos casos, certas expressões utilizadas na linguagem geral têm significados bem mais específicos na linguagem jurídica, podendo, dentro de um contexto, no caso, de um processo, tomar rumos bem diferentes, podendo depender o êxito ou a perda da pretensão jurisdicional.

O advogado é o meio de levar os argumentos ao judiciário, auxiliando na mediação dos conflitos da sociedade, e deverá, através da linguagem, utilizar as palavras certas para obter o resultado almejado. De tal modo, no âmbito jurídico, a interlocução é o fator que viabiliza a existência do Direito. Assim, a linguagem do Direito na vida do profissional, ele deve construir uma interpretação criativa com embasamento forte e convincente.

Alves, Alves e Souza (2015) aduzem à necessidade de clareza na linguagem jurídica:

> Como importante ferramenta da comunicação, a linguagem deve ser clara e direta, de modo a fazer que o receptor entenda por completo a mensagem emitida. No campo jurídico, a linguagem assume importância crucial. O operador do direito muitas vezes é tentado a utilizar uma linguagem rebuscada, como forma de mostrar erudição. Nesse particular, o uso exagerado do Latim serve como exemplo, ocorrendo situações nas quais o emitente da mensagem não tem domínio daquela complexa língua e a emprega de forma equivocada. O direito, como outros ramos das ciências, tem linguajar próprio, com termos técnicos que são acessíveis apenas àqueles que têm formação jurídica. (ALVES; ALVES; SOUZA, 2015).

Assim, podemos aludir que a retórica exagerada dificulta o entendimento. Por outro lado, a compreensão torna a conquista da mensagem, ao ouvinte/leitor, imediata.

2.3. A relevância da linguagem do advogado

O acesso à justiça é um dos direitos mais importantes assegurados ao indivíduo. É por meio deste que o indivíduo busca a concretização do direito humano previsto na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, §XXXV, que garante que a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito e, sob esse viés, o advogado é parte integrante como meio de levar este cidadão à justiça, devendo fazê-lo de forma clara e objetiva.

Quanto ao operador do direito, que faz parte deste acesso à justiça, o mesmo deve ter em mente que a linguagem e o direito devem se comunicar, não só com uma linguagem formal, com expressões técnicas, mas também com uma linguagem de modo que o cidadão tenha oportunidade de entendimento e conhecimento simples e claro dos seus direitos.

São presentes no Brasil as desigualdades sociais em vários setores e aspectos, e a própria linguagem técnica no âmbito jurídico promove esta desigualdade social, por envolver diversas classes sociais. Associado aos trajes no contexto jurídico, bem como a utilização de formalidades presentes nos tribunais, tal fato contribuiu para uma distância do indivíduo comum, e como consequência o acesso à Justiça[16].

---

[16] Recomenda-se aqui ler o artigo "A elitização da linguagem jurídica como obstáculo ao acesso à Justiça", de autoria do ConJur (Consultor Jurídico), que está disponível em: https://www.conjur.com.br/2020-set-29/tribuna-defensoria-elitizacao-linguagem-juridica-

Observa-se que a dificuldade de entendimento é também sentida por parte dos operadores do direito, uma vez que deparam-se com decisões, legislações, normas, resoluções e outros atos rebuscados, afastando-os da linguagem simples e levando-os a uma linguagem complicada, de difícil interpretação e compreensão. Com isso, o incentivo ao uso da linguagem simples contribui para o acesso à justiça e garantia dos direitos, proporcionando uma aproximação dos que detêm pouco conhecimento com os operadores do direito, razão pela qual a linguagem clara do advogado se torna imprescindível para esta realidade.

Assim, é percebido que o indivíduo comum não deve ser um trivial espectador, restando evidenciada a necessidade da linguagem jurídica simples, sem termos e expressões difíceis, sem o juridiquês, para a sociedade que, independentemente de sua classe social e qualificação, encontra impedimentos ao acesso à justiça.

A linguagem jurídica não só deve ser simples, mas também utilizar termos técnicos, uma vez que os mesmos têm significados e referências próprias, devendo desta maneira buscar o equilíbrio para um entendimento melhor da linguagem falada e escrita.

Pereira (2005) destaca o posicionamento do ministro Edson Vidigal, do Superior Tribunal de Justiça:

> [...] compara o "juridiquês" ao latim em missa, acobertando um mistério que amplia a distância entre a fé e o religioso; do mesmo modo, entre o cidadão e a lei. Ou seja, o uso da linguagem rebuscada, incompreensível para a maioria, seria também uma maneira de demonstração de poder e de manutenção do monopólio do conhecimento. (PEREIRA, 2005, p. 5)

Partindo da premissa sobre a linguagem no âmbito jurídico, é viável analisar a problemática de que a linguagem de modo obscuro, incompreensível, viola o direito constitucional do acesso à justiça. Carneiro e Murrer (2018) mostram que, por isso, o uso demasiado do "juridiquês" causa uma distância entre o operador do direito com o indivíduo.

Ressalta-se aqui o importante papel do advogado no sistema da justiça, profissional este comprometido com a democracia, com o acesso à justiça e mediação de conflitos, devendo neste contexto priorizar a clareza na presteza de todas as informações a todo indivíduo que busca o acesso à justiça na preservação dos seus direitos e garantias fundamentais.

---

obstaculo-acesso-justica.

Na Constituição Federal de 1988, restou demonstrada a relevância da linguagem, bem como estabeleceu que a língua portuguesa seria o idioma oficial do nosso país, preceituado no Artigo 13º (parte do Capítulo III – Da nacionalidade): "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil", e também no Artigo 133º (já na seção III – Da advocacia), que aduz que o advogado é essencial na condução da justiça[17].

O capítulo I do Estatuto da Advocacia, estabelecido pela Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994, estabelece as atividades da advocacia e, em seu Artigo 2º, também referencia a relevância e importância do advogado ao acesso à justiça[18].

Em 2015, corroborando a importância da linguagem do advogado à justiça, foi alterado, no Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil, o Artigo 28º, que assim dispõe: "Consideram-se imperativos de uma correta atuação profissional o emprego de linguagem escorreita e polida, bem como a observância da boa técnica jurídica.". Apesar de ter norma específica para o advogado em sua atuação, o mesmo precisa ter em mente que ele está na defesa dos direitos do seu cliente e o uso da melhor linguagem com o mesmo não poderá atrapalhar a comunicação entre eles. Esta deve ser realizada de maneira diferenciada quanto àqueles operadores do direito que já fazem parte do cotidiano de termos e expressões jurídicas.

Deste modo, resta configurada a importância do advogado no acesso à justiça, já que o indivíduo comum não possui condições de entender todas as nuances jurídicas sem que haja o apoio técnico do advogado, que deverá transferir para o seu cliente as implicações legais do caso concreto de maneira de fácil entendimento, com o fito de uma verdadeira aplicação do direito (Cf. RIBEIRO; SANTOS, 2017).

Contudo, não podemos limitar esta linguagem clara e simples somente ao advogado enquanto meio de acesso à justiça, mas sim a todos os operadores do direito, que tenham que se comunicar com a sociedade em geral, com todas as diferenças que existem nela.

Sabbag (2016) destaca que a linguagem no exercício ao acesso à justiça deve ser observada sob a perspectiva sociocultural, da mesma

---

[17] Íntegra: O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei.

[18] Íntegra: O advogado é indispensável à administração da justiça.

forma que entende-se a necessidade inerente da linguagem aos que atuam no âmbito jurídico, devendo fazê-lo de forma precisa, técnica e clara:

> O Direito é a profissão da palavra, e o operador do Direito, mais do que qualquer outro profissional, precisa saber usá-la com conhecimento, tática e habilidade. Deve-se prestar muita atenção à principal ferramenta de trabalho, que é a palavra escrita e falada, procurando transmitir melhor o pensamento com elegância, brevidade e clareza. (SABBAG, 2016, p. 18)

Destarte, deve haver clareza na intercomunicação no âmbito jurídico, com uma linguagem falada inteligível, e uma linguagem escrita de modo a evitar escrita confusa, complexa e dúbia. Para isso, é importante entender que a linguagem jurídica deve estar sujeita à língua portuguesa para que haja uma comunicação entre os interlocutores de modo que possa sustentar o seu posicionamento com conhecimentos inerentes aos seus estudos e pesquisas.

3. Considerações finais

Em uma breve reflexão geral procurou-se analisar a importância da linguagem na atuação dos operadores do Direito, em especial do advogado, constando que é fundamental o uso correto da linguagem para que não haja deficiência na aplicação do Direito, no que tange ao acesso à justiça, garantindo a toda a sociedade, sem que haja violação da tutela da dignidade humana, os seus direitos e garantias constitucionais.

Para uma correta aplicação da linguagem no âmbito do Direito, se faz necessário o conhecimento da língua, possibilitando um caminho mais seguro para o desempenho das atividades profissionais do ramo jurídico. Assim, a linguagem jurídica é uma ferramenta de trabalho para os que militam no âmbito do direito, devendo ser utilizada de maneira moderada, possibilitando o acesso à justiça de toda a coletividade.

De certo, a linguagem jurídica possui um vocabulário próprio, vasto e rebuscado, com termos técnicos e jurídicos,o chamado “juridiquês”, entretanto tal linguajar deve ser usado de forma moderada, de tal modo que seja facilitada a compreensão das pessoas não operadoras do Direito, não distanciando o indivíduo comum do judiciário, buscando de forma clara e cristalina a prestação jurisdicional, que é um direito humano de todos.

A linguagem jurídica não só deve ser simples, mas também deve utilizar termos técnicos, uma vez que os mesmos têm significados e refe-

rências próprias, devendo desta feita buscar o equilíbrio para um entendimento melhor da linguagem falada e escrita de tal maneira que culmine em maior prestação jurisdicional e agilidade no contexto e atos judiciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares; ALVES, Caroline Becker; SOUZA, Antonio Escandiel de. A Importância da Linguagem para o profissional do Direito. *XX Seminário Interinstitucional de Ensino Pesquisa e Extensão*, 2015. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2015/V%20SEMIN%C3%81RIO%20DE%20INICIA%C3%87%C3%83O%20CIENT%C3%8DFICA%20(FAPERGS%20E%20CNPQ)/PROBIC-FAPERGS/A%20IMPORTANCIA%20DA%20LINGUAGEM%20PARA%20O%20PROFISSIONAL%20DO%20DIREITO.pdf. Acesso em: 02 de novembro de 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de novembro de 2021.

_____. *Lei nº 8906, de 4 de julho de 1994*. Institui o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

_____. *Resolução nº 02 de 19 de outubro de 2015*. Institui o Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Brasília. [s.d.]. Disponível em: https://www.oab.org.br/arquivos/resolucao-n-022015-ced-2030601765.pdf. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

CARNEIRO, Sandro Sâmor; MURRER, Carlos Augusto Motta. A evolução da linguagem jurídica: o "juridiquês" na internacionalização da linguagem corporativa dos contratos e o acesso à justiça. *Revista Científica UNIFAGOC – Jurídica*, v. 3, n. 2, p. 9-20. Disponível em: https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/juridico/article/viewFile/447/364. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

CASTILHO, M. H M. *A importância da Linguística no Direito*. Disponível em: https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1039/A-importanica-da-Linguistica-no-Direito. Acesso em: 09 de julho de 2021.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística e

linguagem. In: MARTELOTTA, M.E. (Org). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MONTEIRO, Elane Botelho. Direito e linguagem: a repercussão da linguagem jurídica. *Âmbito Jurídico*, n. 160, maio/2017. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-160/direito-e-linguagem-a-repercussao-da-linguagem-juridica/. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

PEREIRA, Greice Kelen Magalhães. *Acessibilidade da linguagem jurídica*. Monografia (Graduação em Letras – Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/11925.

REOLON, S. M. A linguagem jurídica e a comunicação entre o advogado e seu cliente na atualidade. *Direito & Justiça*, v. 36, n. 2, 2010.

RIBEIRO, G. R. F. S.; SANTOS, É. C. M. dos. Importância da Linguagem Jurídica para o Operador do Direito. *Revista Eletrônica Organizações e Sociedade*, v. 6, n. 5, p. 121-32, 1 jul. 2017. Disponível em: https://revista.facfama.edu.br/index.php/ROS/article/view/276.

SABBAG, Eduardo de Moraes. *Manual de Português Jurídico*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SOUSA, Silvia Maria; MEDEIROS, Vanise. *Linguística I*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM PARA O OFICIAL DE JUSTIÇA NOCUMPRIMENTO DA ORDEM JUDICIAL

Alice de Souza Tinoco Dias (UENF)
alicetinoco@hotmail.com
Viviane Carneiro Lacerda Meleep (UENF)
viviclacerdadv@email.com
Aline de Souza Tinoco Gomes de Melo (UNIG)
tinocoalinemelo@gmail.com
Flávia Teixeira Silva Pires (UNIG)
flaviatspires@email.com
Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)
rosaleeistoe@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa analisar a linguagem como instrumento do oficial de justiça no cumprimento do mandado judicial. O oficial de justiça é o *longa manus* do juiz, sendo o seu representante na rua. Atua como um mediador que comunica, e faz valer as decisões judiciais perante os civis. A linguagem é o instrumento de trabalho deste profissional. A ordem judicial precisa ser compreendida e acatada, para tanto a linguagem verbal empregada no cumprimento do mandado deve ser clara e pacífica, com objetivo único de garantir a eficácia da prestação jurisdicional. Nesse contexto, este trabalho tem por escopo analisar a relação entre a linguística e o profissional do direito, com enfoque na atuação do oficial de justiça que é um comunicador da ordem judicial. Para Scherre (2008) a língua é instrumento de poder, dominação e de opressão, por esta razão a abordagem deste profissional deve se valer de uma linguagem que pacifica de modo a evitar conflitos. Assim, este trabalho utilizou-se da metodologia de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico, com análise de autores estudiosos da temática. À guisa de conclusão, tem-se que atividade do oficial de justiça é essencial para garantir a efetividade da prestação jurisdicional. Este profissional tem na linguagem oral a instrumentalização de efetivação de seu mister, para tanto, deve-se valer de todos os recursos linguísticos no convencimento dos civis, para que acatem a ordem judicial. A linguagem deve ser empregada na busca da pacificação social.

Palavras-chave:
Comunicação. Linguagem. Oficial de Justiça.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the language as an instrument of the bailiff in the fulfillment of the judicial warrant. The bailiff is the *long manus* of the judge, being his representative in the street. It acts as a mediator who communicates, and enforces court decisions before civilians. Language is the work tool of this professional. The court order needs to be understood and obeyed, for that the verbal language used in the execution of the warrant must be clear and peaceful, with the sole purpose of

guaranteeing the effectiveness of the jurisdictional provision. In this context, this work aims to analyze the relationship between linguistics and the legal professional, focusing on the role of the bailiff who is a communicator of the court order. For Scherre (2008), language is an instrument of power, domination and oppression, for this reason, this professional's approach must use a language that pacifies in order to avoid conflicts. Thus, this work used the methodology of a qualitative nature, with a bibliographic nature, with an analysis of scholarly authors on the subject. By way of conclusion, it is understood that the activity of the bailiff is essential to guarantee the effectiveness of the jurisdictional provision. This professional has in oral language the instrumentalization of carrying out his task, therefore, he must use all linguistic resources to convince civilians to comply with the court order. Language must be used in the search for social peace.

Keywords:
Bailiff. Communication. Language.

1. Introdução

O oficial de justiça é o *longa manus* do juiz, sendo o seu representante na rua. Atua como um mediador que comunica, e faz valer as decisões judiciais perante os civis. A linguagem é o instrumento de trabalho deste profissional. A ordem judicial precisa ser compreendida e acatada, para tanto a linguagem verbal empregada no cumprimento do mandado deve ser clara e pacífica, com objetivo único de garantir a eficácia da prestação jurisdicional. Nesse contexto, este trabalho tem por escopo analisar a relação entre a linguística e o profissional do direito, com enfoque na atuação do oficial de justiça que é um comunicador da ordem judicial.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é analisar a linguagem como instrumento do oficial de justiça no cumprimento do mandado judicial, perpassando pela caracterização da linguagem como meio e instrumento de interação social e também pelo conceito e as funções legais do oficial de justiça.

A bem da verdade, a importância de adoção de uma linguagem clara, concisa e precisa pelo oficial de justiça sem o juridiquês impregnado no discurso jurídico clássico é medida que se impõe para que o Poder Judiciário se faça não apenas presente formalmente na vida dos cidadão e jurisdicionados, mais também efetivo em suas decisões com vistas a promover a justiça social e a pacificação dos conflitos encerrados nos autos dos processos judiciais.

Para tanto, utilizou-se da metodologia qualitativa com abordagem bibliográfica baseada em autores estudiosos da temática.

2. *A importância da linguagem como instrumento de interação social*

A linguagem se faz importante na vida social, na medida em que por meio dela percebe-se a desigualdade presente em determinados grupos sociais, de modo que as relações sociais são marcadas por indivíduos que pertencem a esses grupos e que possuem suas formas de linguagens diferenciadas. A linguagem apresentada por esses indivíduos é caracterizada pela língua que ganha sentidos por meio de seu contexto e sua trajetória, na medida em que sua fala profere significados que marcam ainda mais suas origens enquanto ser social e pertencente a um grupo. Neste sentido, tem-se que:

> O estudo da linguagem deve ser realizado em uma perspectiva pragmática, ou seja, enquanto prática social concreta, examinando, portanto, a constituição do significado linguístico a partir da interação entre falante e ouvinte, do contexto de uso, dos elementos socioculturais pressupostos pelo uso, e dos objetivos, efeitos e consequências desses usos. A pragmática não seria assim apenas um segmento dos estudos da linguagem, mas o seu campo privilegiado. (MARCONDES, 2000, p. 40)

Neste sentido, a língua é algo construído socialmente, tornando assim os indivíduos cada vez mais nativos de suas origens, sendo ela compreendida dentro de suas comunidades e não se desenvolvendo sozinha, fora de sua comunidade existente, pois os indivíduos se comunicam por meio dela e somente quem está inserido em seu meio é capaz de compreendê-la em sua totalidade. Pensar na língua é pensar na comunicação entre a própria sociedade, tornando-a cada vez mais acessível a todos os indivíduos, pois "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). Dessa forma, a língua se torna um instrumento de reflexo pelo qual se observa o desenvolver da sociedade em que estão inseridos os indivíduos.

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 (Cf. LYRIO, GONÇALVES NETO, AMARAL, 2020). E todo esse processo linguístico não é construído individualmente, ao passo em que as interfaces da linguagem desenvolvem-se conforme as demandas sociais presentes, sejam elas econômicas, sejam culturais, as quais ocorrem para a construção do proces-

so. Nessa perspectiva, conforme Labov, não é possível compreender como uma mudança linguística se processa não se considerando:

> [...] a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008, p. 21)

É importante caracterizar que a língua é uma forma de identificação entre os grupos sociais presentes em uma sociedade, que possui a capacidade de registrar e marcar 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, de forma a deixar nítidas as desigualdades sociais presentes nos grupos que compõe a sociedade contemporânea. É importante deixar claro, que a linguagem não vem para marcar a divisão de classes existentes, mas sim, para deixar registrado que essa estratificação ocorre dentro dos grupos, de forma que: "a língua registra essa separação: as funções exercidas por artesãos não se chamam profissões, e sim ofícios" (GOBLOT, 1989, p. 38).

O aparecimento de uma linguagem universal, como vem acontecendo atualmente, é dos aspectos que marcam a globalização, envolvendo a padronização das palavras e dos conceitos sociais, de forma que todos os indivíduos consigam se conectar por meio dessas palavras e significados a todos os grupos que compõe a sociedade universal. Assim, segundo Soares (1997, p. 19): "(...) o processo mais eficaz que a história conhece no plano da instauração de uma língua transnacional, ultrapassando modelos imperialistas tradicionais ou processos colonialistas convencionais".

Os indivíduos tendem a mudar sua forma de falar para acompanhar as mudanças de posições sociais com a finalidade de pertencer a essas 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 (Cf. LYRIO, GONÇALVES NETO, AMARAL, 2020). Ademais, importante registrar que:

> [...] o uso de elementos linguísticos por pessoas comuns em determinadas condições empíricas, num texto dado, tendo limitação das escolhas, impostas à atividade do jogador pelas regras sociais: o caráter não rigorosamente determinante dessas regras possibilita escolher entre várias táticas e, eventualmente, determinar a melhor tática para cada situação. (COLA-

RES, 2003, p. 44-5)

E na sociedade sempre haverá dificuldades linguísticas quando um indivíduo decide mudar de posição social, ou se encaixar em determinada posição de alto padrão que irá exigir dele mesmo essa mudança de linguagem e de comportamentos impostos pela própria sociedade, pois "enquanto as relações de poder são uma relação desigual e relativamente estabilizada por forças, é evidente que isso implica um em cima e um embaixo, uma diferença de potencial" (FOUCAULT, 2013, p. 372). Sendo certo que essas diferenças implicam diretamente naqueles indivíduos que buscam mudar seu status social e a sua linguagem para pertencer a outro grupo de indivíduos que possuem comportamentos diferentes.

Por isso que a interpretação e uso da linguagem pelos operadores do direito os quais já carregam um juridiquês da formação inicial torna-se medida que se impõe para que a todos os cidadãos, sem distinção, especialmente no contexto do oficial de justiça como extensão dos poderes dos magistrados, seja sempre clara, precisa e direta, a fim de que a compreensão das decisões e determinações judiciais se materializem, como corolário do acesso universal e irrestrito à justiça.

3. A linguagem do oficial de justiça e o cumprimento das decisões judiciais

A linguagem no âmbito jurídico é condição *sine qua non* para a instrumentalização do direito. Em verdade, é por meio da linguagem que o operador do direito e, especialmente, o oficial de justiça mantém contato com as partes informando-os dos andamentos e dos procedimentos a serem realizados no processo judicial.

Neste contexto, importante ressaltar que quando se fala do oficial de justiça, fala-se do "funcionário do juízo que se encarrega de cumprir os mandados relativos às diligências fora do cartório, como citações, intimações, notificações, penhoras, sequestros, busca e apreensão, imissão na posse, condução de testemunhas etc." (THEODORO JÚNIOR, 2016, p. 195).

Ao passo em que o oficial de justiça deve ser considerado como *longa manus* dos magistrados, isto é, a continuação do poder dos magistrados (Cf. NOGUEIRA, 2001). Já a conceituação legal dispõe que os oficiais de justiça são auxiliares dos juízes, a saber:

Art. 139. São auxiliares do juízo, além de outros, cujas atribuições são de-

> terminadas pelas normas de organização judiciária, o escrivão, o oficial de justiça, o perito, o depositário, o administrador e o intérprete. (CPC, 2015)

Assim, todas as atribuições do oficial de justiça estão disciplinadas na lei, devendo a elas dar cumprimento. Contudo, este servidor no exercício de sua profissão pública deve atuar a fim de que os receptores das mensagens judiciais por ele transmitidas sejam concebidas sem maiores problemas, dando-se efetividade máxima as decisões judiciais. E afirma-se isto porque o mundo jurídico embora trabalhe com a linguagem de forma umbilical, o juridiquês acaba na maioria das vezes afastando aqueles não habituados com a linguagem jurídica, o que pode gerar, em alguns casos, por falta de compreensão das determinações judiciais, a ineficácia da decisão judicial prolatada.

Por isso que o aprimoramento da linguagem do oficial de justiça é imprescindível para fins de que a efetividade da decisão judicial seja garantida. Isso quer dizer que saber usar a palavra conforme o contexto trata-se de uma arte que o operador do direito, especialmente, o oficial de justiça precisa dominar. Neste sentido, Xavier assenta que:

> Seja como for, o homem, animal falante que é, em seus três níveis de manifestação – como humanidade, como comunidade e como indivíduo – está indissoluvelmente ligado ao fenômeno da linguagem. Ignorar-lhe a importância é não querer ver. O pensamento e seu veículo, a palavra, privilegiam o homem na escala zoológica e o fazem exceler entre todos os seres vivos. Oxalá saiba ele usar proficiente e dignamente esse dom da evolução criadora, pois o poder da palavra é a força mais conservadora que atua em nossa vida. (XAVIER, 2003, p. 9)

Neste sentido, o oficial de justiça tem no poder da palavra a manifestação do poder da decisão judicial, ao passo em que a correta utilização da linguagem promoverá a observância das decisões tomadas pelos magistrados em busca da pacificação social e da justiça social para além dos autos dos processos judiciais.

Para Monteiro (2017), a palavra expressa pelo operador do direito notadamente na perspectiva do oficial de justiça garante a realização da justiça, seja ela concebida pela fala ou pela escrita. Os exemplos onde se percebe diferenças semânticas para o operador do direito e onde a utilização da palavra possui conotação comum pode ser verificada pelas expressões domicílio e residência/habitação, na medida em que são juridicamente diferentes; de igual modo decadência, prescrição e preclusão, as quais embora possam se assemelhar no sentido, possuem significados totalmente diferentes (Cf. XAVIER, 2003), ao passo em que transmissão da mensagem jurídica pelo oficial de justiça deve ser clara o bastante a

fim de que os receptores de sua mensagem alcancem sua ideia e ordem central.

Importante registrar neste aspecto, que, segundo Gonçalves (2002, p. 20) "o esquema comunicacional é a representação gráfica e espaço-temporal que delimita e indica os elementos componentes do ato de comunicar". Ao passo em que o autor enumera seis elementos estruturantes da comunicação, a saber:

> **Emissor**: é o sujeito que elabora e disponibiliza a mensagem. É o remetente. Na dimensão jurídica, é o sujeito ativo (autor) que provoca a máquina judiciária; O **receptor**: é o destinatário da mensagem elaborada e emitida pelo emissor do ato de comunicar. Situa-se no pólo passivo, recebe a mensagem. É provocado em sua conduta; A **mensagem**: consiste no conteúdo que se deseja transmitir, através de signos, símbolos, ícones e demais elementos significativos, ao receptor; O **canal** de comunicação: é o elemento que conduz, transmite a mensagem. É o meio que possibilita a transmissão e fluxo da mensagem; O **código**: é a convenção pré-determinada ou definida (a língua, por exemplo), pelo emissor e receptor, de modo a permitir a compreensão no plano da decodificação da mensagem. O código tem a função de viabilizar a unidade comunicacional, a padronização sígnia. O **referente**: é constituído pelos dados e contexto, oferecendo, no momento da comunicação, percepções influenciadas pelos objetos reais, situação do local, sensibilidade do receptor e outras circunstâncias *que permeiam a comunicação*. (GONÇALVES, 2002, p. 20)

Verifica-se, assim, que todos os citados elementos acima formam a conjuntura do pensamento, permitindo consequencialmente a comunicação. No contexto do oficial de justiça, este deve passar a mensagem jurídica de forma técnica, mas ao mesmo tempo de forma clara e objetiva (Cf. GONÇALVES, 2002).

Dinamarco por sua vez assenta que a linguagem constitui o objeto "de uma cultura, servindo não só para medir o grau de civilização que através dela se manifesta, mas também para chegar-se ao conhecimento das particularidades de determinada civilização" (1986, p. 102). Ou seja, verifica-se que o mundo jurídico e suas atuações deve ser compreendido pelos limites estabelecidos pela linguagem, cabendo ao oficial de justiça democratizar o discurso jurídico para fins de não só fazer-se entendido como também tornar, repita-se, efetiva a decisão judicial.

Pode-se dizer, portanto, que o direito é também renovado pela linguagem. Há que se ressaltar, no entanto, que a linguagem não corresponde ao único instrumento de efetivação do discurso jurídico, pois ainda é preciso ao intérprete da norma jurídica compreender o sentido do que é narrado com vistas a identificar o real significado do justo. A linguagem,

assim, veicula o saber jurídico limitando à dificuldade natural de conhecimento pontual. Ao passo em que a manifestação da linguagem revela-se e comunica-se parcialmente com o fundamento valorativo da norma jurídica por meio da própria concepção da linguagem.

O pensar jurídico, por sua vez, encontra na linguagem sua forma de materialização. Neste sentido, Diniz (2009) afirma que o pensamento precisa da articulação linguística, pois os signos linguísticos constituem o essencial da comunicação humana, sendo, portanto, o fundamento da linguagem.

O ministro aposentado do Supremo Tribunal Federal Eros Grau assenta também que "as palavras são potencialmente ambíguas e imprecisas", bem ainda que "a mesma palavra conota, em contextos diferentes, sentidos distintos. O significado de cada uma delas há de ser discernido sempre no quadro do jogo de linguagem no qual elas apareçam".

Assim, o manuseio da linguagem jurídica e a transmissão clara das determinações judiciais pelo oficial de justiça como *longa manus* do magistrado deve ser objetivo perseguido por esses profissionais, a fim de que, repita-se, haja a precisa manifestação dos pronunciamentos judiciais aos casos concretos como a máxima da pacificação das relações jurídicas e do princípio de acesso à justiça e da obtenção de uma decisão ao caso concreto. E como instrumento deste mister, a atuação do oficial de justiça com o escorreito uso da linguagem se mostra cada vez mais importante e necessária para a garantia do devido processo legal.

4. Conclusão

O mundo jurídico é marcado pelo uso de expressões, palavras, terminologias e brocardos não compreendido pelo cidadão. Em verdade, trata-se de uma característica cultural deste ramo do conhecimento. Contudo, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988assegura o direito de acesso universal ao Poder Judiciário.

Assim, e considerando que o direito de acesso ao judiciário trata-se de uma garantia fundamental do cidadão brasileiro, este acesso deve-se dar de forma acessível e compreensível. Daí porque tanto os operadores do direito quanto o próprio judiciário devem democratizar o acesso, conhecimento e interpretação de suas decisões. E isto não quer dizer que funções como o advogado deixarão de ser essenciais à consagração da justiça, mas sim que a linguagem do processo deve acessível às partes,

reais titulares, do direito discutido nos autos de um processo judicial.

E é neste contexto, conforme visto neste trabalho, que a linguagem do oficial de justiça deve ser, de igual modo, clara, precisa e direta, seja para a pronta compressão pelos destinatários da mensagem/determinação judicial quanto para fins de cumprimento/efetivação da mesma. Assim, o uso técnico, mas compreensível da mensagem enviada pelo oficial de justiça constitui também instrumento garantidor do acesso à justiça.

Sabido que fácil não é, mas o direito caminha para um processo de desencastelamento, sobretudo, a partir da implementação do Processo Eletrônico (PJ-e) que democratizou de vez o acesso pelas partes e interessados aos autos do processo judicial. E as partes e atores envolvidos neste processo, nele incluído o oficial de justiça, devem atualizar-se para a evolução da linguagem jurídica em direção à efetivação máxima das decisões judiciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República do Brasil de 1988. Brasília: Assembleia Constituinte, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

_____. Lei nº 13.105 de 16 de março de 2015. *Código de Processo Civil de 2015*. Brasília: Palácio do Planalto, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

COLARES, Virgínia. *Inquirições na justiça*: estratégias linguístico-discursivas. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2003.

DINAMARCO, Cândido Rangel. Vocabulário de Direito Processual. Fundamentos do Processo Civil Moderno. *Revista dos Tribunais*, 1986, p. 102.

DINIZ, Maria Helena. *Compêndio de Introdução à Ciência do Direito*: Introdução à Teoria Geral do Direito, à Filosofia do direito, à Sociologia Jurídica e à Lógica jurídica. Norma jurídica e Aplicação do Direito. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013.

GOBLOT, Edmond. *A barreira e o nível*: retrato da burguesia francesa na passagem do século. Trad. de Estela dos Santos Abreu e Maria da Silva Cravo. Campinas: Papirus, 1989.

GONÇALVES, Wilson José. *Comunicação Jurídica*: perspectiva da semiótica. Campo Grande: UCDB, 2002.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCONDES, Danilo. *Desfazendo mitos sobre a pragmática*. *ALCEU*, v. 1, n. 1, p. 38-46, jul/dez 2000.

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. *Português Forense*: a produção de sentido. São Paulo: Atlas, 2004. p. 17-21

MONTEIRO, Elane Botelho. Direito e linguagem: a repercussão da linguagem jurídica. *Revista Âmbito Jurídico*. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-160/direito-e-linguagem-a-repercussao-da-linguagem-juridica/amp/. Acesso em: 29 nov. 2021.

NOGUEIRA, Octaciano. *Constituições Brasileiras*. 1824. v. 1. Brasília: Senado Federal, 2001.

SOARES, Delfim. A Globalização numa perspectiva sociocibernética, *Revista Contracampo*, n. 1, Mestrado da UFF, jul/dez/1997. Disponível em: http://www.uff.br/mestcii/cc2.htm. Acesso em: out. 2021.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. *Curso de direito processual civil*: teoria do direito processual civil e processo de conhecimento. v. 1. 51. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

XAVIER, Ronaldo Caldeira Xavier. Português no Direito. Rio de Janeiro: Forense, 2003. p. 9.

A INFLUÊNCIA DO REFERENCIAL GRAMATICAL NO PROCESSO DE ENSINO–APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Laise Jully Lopes da Silva (UNIGRANRIO)
laise.jully.lopes@gmail.com
Talyta de Albuquerque Duarte (UNIGRANRIO)
talytaalbuquerque08@gmail.com
Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com
Lilia Aparecida Costa Gonçalves (UNIGRANRIO)
liliacgoncalves@gmail.com

RESUMO

Este artigo debaterá acerca do ensino de língua materna sob a perspectiva da prática pedagógica de docentes, influenciados por diferentes abordagens de gramática, mais especificamente pela Gramática Normativa e pela Gramática Descritiva. Este debate será de natureza teórica, visto que não envolve trabalho de campo, nem observação de trabalho prático de nenhum docente, ou aprendizagem de algum discente. A finalidade é refletir sobre como uma aula de Língua Portuguesa pode ser aproveitada e guiada em diferentes moldes quando se altera apenas o referencial gramático e o quanto este referencial pode influir, tanto na prática docente habitual, quanto na compreensão de que o aluno terá deste conteúdo.

Palavras-chave:
Gramática. Ensino. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This paper has the purpose of discussing the teaching of Portuguese Language within the pedagogical practice of teachers, influenced by different approaches to grammar, specifically by the Normative Grammar and Descriptive Grammar. It is a theoretical paper that does not involve field research, the practical work of any teacher, nor the learning process of any student. The objective of this paper is to reflect upon how a Portuguese language class can be explored in different manners just by the fact of having a different grammatical reference, and how this reference can interfere within the daily teaching classes and content understanding by the student.

Keywords:
Grammar. Learning. Portuguese Language.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir acerca das influências que a Gramática Normativa e a Gramática Descritiva podem acarre-

tar ao processo de ensino da Língua Portuguesa. Outrossim, a ênfase será dada tanto no modo do docente lecionar, quanto do discente aprender e o quão distintas são, na prática, tais influências, bem como destacar e comentar as principais diferenças entre ambas. Além disso, será apresentada uma conceituação do que pode ser cada uma das perspectivas gramaticais citadas, a visão de alguns autores e as nossas próprias reflexões e conclusões mediante a pesquisa feita.

Muito se tem discutido a respeito de qual seria a melhor visão gramatical a ser adotada. Da mesma forma, são comuns críticas à antiguidade do modelo de ensino. Ainda muitos argumentam ser inadequado ensinar priorizando a Gramática Normativa, como se ela fosse antiquada e não coubesse mais no cenário contemporâneo. Também existe quem pense que as variações linguísticas da gramática descritiva não devam ser ensinadas e que a função da escola é apresentar as regras e como aplicá-las, simplesmente.

No entanto, este debate de natureza avaliativa ou conclusiva não faz parte do objetivo deste artigo. Não pretendemos dizer qual prática docente é superior ou inferior, reconhecendo que cada abordagem tem suas potencialidades, contextos históricos e fragilidades. Neste sentido, pontuaremos as diferenças encontradas entre ambas as abordagens, nos contendo a uma intenção de imparcialidade mediante a eficácia de qualquer uma. Em outras palavras, não discutimos aqui como os professores devem ensinar gramática, mas refletiremos sobre as implicações das duas perspectivas em práticas educacionais, reconhecendo que é comum que o docente reproduza com frequência a abordagem na qual foi predominantemente formado, seja por meio de uma discussão teórica, seja pelas estratégias didáticas, materiais didáticos e tipos de atividades realizadas.

Reconhecemos também que falhas na formação ou discussões demasiadamente superficiais podem gerar discursos supostamente baseados em teorias, mas que, muitas vezes, podem ser uma generalização e repetição de algo que se ouviu, sem maior aprofundamento. Em outras palavras, argumentamos que algumas teorias linguísticas e pedagógicas podem habitar no plano do discurso, mas não se refletir em práticas consistentes e coerentes com tais falas. Além disso, outro risco é o de reprodução vaga de algo que se acredita ser a “forma certa” de ensinar, mas sem formação para isso. Como reflexo, no caso do professor de língua portuguesa, isso pode provocar desvalorização ou esvaziamento do seu papel, quando tais colocações são interpretadas muito literalmente ou sem maior reflexão.

O ensino de gramática é um destes campos povoados por crenças e defesas intensas de determinadas formas de ensino. Porém, em muitos casos, isso não é acompanhado de maior reflexão e de formação na prática, que ultrapasse a assimilação de discursos que podem até mesmo resultar de tendências ou ainda de modismos.

2. Gramática normativa e gramática descritiva

Podemos encontrar uma ampla diversidade de denominações gramaticais na literatura de estudos linguísticos. Aquino (2008), em seu *Dicionário de Gramática*, argumenta que há, pelo menos, 4 tipos de gramáticas, a saber: normativa, descritiva (também chamada de expositiva e sincrônica), histórica ou diacrônica e comparara ou comparativa. Para o autor, a gramática "seria a ciência que estuda o sistema de uma língua" (AQUINO, 2008, p. 176).

Neste trabalho, consideramos importante conceituar a Gramática Normativa e a Gramática Descritiva, trazendo seus principais pontos e abordagens, além de citar algumas das suas principais distinções.

Para Bechara (2015), a Gramática Normativa é aquela que prescreve as normas de uma língua, aceitando uma forma como correta, a forma que segue as regras tradicionais gramaticais e dos textos e modelos tomados como canônicos. De certa forma, esta gramática defende o ideal da expressão correta e culta. Por ter um caráter pedagógico, acaba sendo a gramática mais utilizada nas escolas, principalmente nos anos iniciais e por escolas que adotam métodos mais tradicionais de ensino. Esta trata muitas das variações linguísticas como erro, até que sejam normativamente aceitas, e a língua como única a qualquer falante dela, sem alterações em decorrência de região, ambiente ou grau de formalidade, por exemplo.

Ribeiro (2009) denomina de purismo gramatical o apego exagerado às normas gramaticais. Na visão de Castilho (2010, p. 42), a gramática normativa vê a "língua como um conjunto de bons usos".

No Brasil, temos um influente autor acerca do tema, Evanildo Bechara, professor titular e emérito de duas importantes universidades do Rio de Janeiro, membro da Academia Brasileira de Letras e representante brasileiro do novo acordo ortográfico. O gramático aponta que:

> Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. (BECHARA, 2015, p. 54)

Desta forma, a gramática normativa aconselha o modo de falar e escrever a partir do emprego e a contribuição dos escritores aos quais se atribuiu o prestígio no uso da língua.

Em seus estudos, Celso Cunha, professor, gramático, filólogo e ensaísta, também eleito o quarto ocupante da cadeira 35 da Academia Brasileira de Letras em 1987, faz duras críticas ao imperialismo gramático da língua portuguesa de Portugal, como pode-se ver em um questionamento proposto por ele: "Será admissível a hipótese de que Portugal nos cedeu a utilização do idioma e, por isso, dele deve ter para sempre o controle normativo?" (CUNHA, 1976, p. 42). Segundo sua visão,

> [...] o sistema admite uma multiplicidade de realizações, sem que, com isso, as condições funcionais do instrumento linguístico sejam alteradas. A norma, pelo contrário, impõe-se ao indivíduo, limitando sua liberdade de expressão ao restringir as possibilidades oferecidas pelo sistema. Ela não corresponde ao que se pode dizer, mas sim àquilo que habitualmente se diz. (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 53-4)

Dessa forma, entende-se a riqueza da língua e sua versatilidade, tendo em vista que pode sofrer alterações e se adequar aos mais diversificados contextos. É inviável que no Brasil utilize-se uma língua idêntica e sem nenhuma adaptação à dos portugueses, já que está localizado em outro continente, com outra cultura, outro público e outras necessidades.

Não se pode negar a contribuição da gramática normativa para o conhecimento da norma padrão, uma das faces da língua. No entanto, é necessário evidenciar que se trata de um conhecimento sobre mais uma variante da língua, não podendo ser considerada como única ou melhor dentre as variantes existentes na sociedade.

A Gramática Descritiva, segundo Perini (1996), trata da descrição da língua em suas diferentes manifestações, respeitando o que a Gramática Normativa, mencionada anteriormente, não aceita: a região onde se fala algo, o ambiente em que se está inserido e o grau de formalidade em que o diálogo está sendo estabelecido. Na concepção descritiva, é fundamental observar como a linguagem e a língua funcionam, sem alterá-la, a fim de percebê-las como uma instituição social (Cf. TRAVAGLIA, 2009). Sendo, assim, uma Gramática que busca não reforçar o preconceito linguístico existente na sociedade. Além disso, busca diminuí-lo, pois

aborda explicações sobre os motivos da variação linguística. Tendo isto em vista, o campo de atuação desta visão gramatical é maior do que o anterior, porque não se restringe ao padrão da língua.

Partindo dessas considerações iniciais, não é difícil perceber que há divergências entre as duas concepções de gramáticas sobre o tratamento que elas dedicam a diferentes conceitos, entre eles, um dos pontos mais polêmico é a noção de *erro*. Na visão da gramática normativa, toda construção estranha à variedade padrão é considerada como *erro*; a gramática descritiva, por sua vez, considera como *erro* somente as construções que não fazem parte, sistematicamente, de nenhuma das variantes de uma língua.

Concorda-se com Henriques (*on-line*) que as gramáticas não representam uma solução para os estudos linguísticos. No entanto, elas devem ser utilizadas de forma crítica com outras obras referenciais. Com isso, faz-se necessário reconhecer a importância de ambas as gramáticas para a formação do profissional de Língua Portuguesa, assim como entender o quanto a adequação ou maior identificação a uma destas influencia diretamente em toda a prática do professor em sala de aula, bem como na aprendizagem de seus alunos.

3. Influência da gramática normativa no ensino de língua materna

Seguindo a linha de pensamento da corrente normativa, a qual tende seu foco na estrutura gramatical da língua, entende-se que o docente por esta influenciado inclina-se a uma prática pedagógica com viés considerado tradicional. Nesta abordagem, o estudo e a análise da língua se baseia predominante em elementos estruturais, na sua organização e quase não há contextualização com o seu uso. Constantemente as atividades propostas pelo professor são padronizadas, pois seu intuito é passar um conhecimento inflexível, no qual é muito comum que cada tópico gramatical seja transmitido de forma exclusiva, não contextualizada.

Outro ponto usualmente desconsiderado é a pluralidade de intenções que o indivíduo pode ter ao proferir um discurso, além da tipologia textual que está sendo produzida. Dificilmente encontraremos um defensor da gramática normativa que pondere, por exemplo, sobre a possibilidade do uso da linguagem coloquial em detrimento do ambiente, principalmente na modalidade escrita. De acordo com Travaglia (2001):

> Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de

> estruturas, uma classificação de formas morfológicas e léxicas), a gramática normativa apresenta e ditanormas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. (TRAVAGLIA, 2001, p. 30)

Em geral, as provas mais importantes, tanto de concursos públicos como de vestibulares, tendem a cobrar as questões de língua portuguesa com foco na Gramática Normativa. Deste modo, não se pode reduzir sua importância e contribuição para a formação educacional do indivíduo, que, ao ser exigido, saberá aplicar as regras estabelecidas pela visão normativa. Ainda que duramente criticada, a Gramática Normativa continua bastante presente no cotidiano escolar dentro das práticas pedagógicas dos profissionais da língua.

Não obstante, é facilmente notado o valor creditado àqueles que dominam a aplicação da formalidade das normas do português, tanto em sua modalidade escrita, quanto na oral. Perante este aspecto, deve-se ter em mente que, dentro da Gramática Normativa, a língua é exclusivamente seu objeto de estudo, e seus usos são classificados como certo ou errado, de acordo com o seu preestabelecimento, como já apontado.

Por último, faz-se necessário destacar que a norma padrão é uma forma de unificar a língua, independentemente de suas variações, especialmente em sua forma escrita.

De acordo com este pensamento, a língua é uma matriz histórica. Serve de representatividade para muitos brasileiros. Além disso, a existência de regras prescritas do uso da língua é exatamente o que mantém uma boa comunicação entre os moradores do país e impede que as variações regionais modifiquem, por completo, a estrutura e criem-se ruídos no entendimento dos discursos.

4. Influência da gramática descritiva no ensino de língua materna

Também chamada, por alguns autores, como Irandé Antunes (2014), de Gramática Contextualizada, a Gramática Descritiva (GD) assume um papel social na caracterização da língua. Segundo Bechara (2015, p. 54), “a gramática descritiva é uma disciplina científica que registra e descreve um sistema linguístico em todos os seus aspectos”. Por este motivo, não se presta a estabelecer o que é certo ou errado dentro de um contexto de fala congruente, a correção da língua ou saber produzir

discursos, escritos ou orais, em situações específicas. Seu dever unicamente é apontar como se diz num idioma funcional.

Seguindo o pensamento exposto, o profissional influenciado por esta corrente buscará fugir dos padrões tradicionais em sua prática docente. Este tende a procurar meios de contextualizar sua aula e mostrar aos discentes como a língua, que é viva, pode se manifestar de formas variadas, dependendo do ambiente no qual está sendo utilizada.

Frequentemente, um conteúdo ministrado por este professor terá como base os gêneros textuais, que poderão servir de exemplo para o educando das inúmeras variações linguísticas que podem ocorrer. Por exemplo, dentro de um poema, o escritor pode utilizar uma linguagem mais figurada, com traços regionais, além de alguns desvios gramaticais, que não escandalizarão o leitor, mas que, se cada característica acima estiver presente numa reportagem, reduziriam a credibilidade do jornal como um todo, visto que não são aceitáveis dentro deste gênero.

Vale ressaltar que, na visão descritiva, o domínio da norma culta da língua não é tido como o principal objetivo de ensino, nem como o ponto mais importante, mas o respeito à vivência e à cultura do indivíduo deve ser primordial nesta relação de troca de saberes. Neste aspecto, nota-se que até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem que, apesar da disciplina Língua Portuguesa, que abrange conteúdos de Literatura e Produção Textual também, ser considerada carro-chefe no que tange o ensino de língua, e de muitos professores acreditarem que é papel exclusivo do professor de Letras, este campo deve ser trabalhado de modo interdisciplinar, tendo, cada matéria que compõe as Ciências Humanas e suas Tecnologias, um papel fundamental na construção deste saber, como pode ser visto em:

> Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e

> não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos. (PCN, 1998, p. 40-1)

No entanto, torna-se pertinente dizer que, apesar de ter uma visão flexível, a Gramática Descritiva não incentiva, de forma alguma, que as normas e estruturas da Língua Portuguesa não possuam seu valor, ou que devam ser ignoradas a partir do momento em que se adote uma visão mais descritiva de ensino. Como defende Bagno (2000):

> A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa. (BAGNO, 2000, p. 87)

Ou seja, deve-se ensinar a regra e sua aplicação, mas sempre respeitando o aluno, sua individualidade e seu prévio conhecimento, visto que todos possuímos, inerentemente, conhecimentos de uma gramática internalizada. Além, claro, do contexto e da realidade as quais o educando está inserido rotineiramente.

5. Prática docente: influência normativa e descritiva

É comum que a prática pedagógica do professor seja guiada por preferências pessoais e por melhor adequação com seus ideais. Contudo, é importante que tal prática seja flexível para que consiga alcançar e atender ao maior número de estudantes possível.

Quando falamos sobre o ensino de língua, duas principais correntes que nos guiam são a normativa e a descritiva, que também são opostas entre si, havendo diversos pontos de discordância e, na nossa visão, de discussão. No entanto, no contexto educacional brasileiro, o ensino de gramática acontece primordialmente com base na gramática normativa, tida como o manual do bem falar (Cf. ILARI, 1992). É importante ressaltar, novamente, que não iremos compará-las com o intuito de dizer qual é a melhor. Busca-se, aqui, refletir sobre os possíveis impactos das perspectivas nas práticas educacionais.

Um exemplo em que se pode perceber esta diferença é no ensino de sintaxe. Um professor influenciado pela gramática normativa, provavelmente, focará na análise das funções sintáticas dentro de frases. Enquanto o professor influenciado pela Gramática Descritiva, apesar de utilizar frases, explorará, com maior frequência, a aplicação destas funções dentro de textos reais, ou seja, em situações comunicativas reais.

Outro ponto distinto entre a posição normativa e a descritiva é a forma de avaliação. Embora não seja uma regra absoluta, por ter uma característica mais mecânica e imutável, o profissional com ênfase normativa tende ao tradicional, com questões de aplicação das regras gramaticais e análises de trechos de textos e discursos. Enquanto o profissional inclinado à descritiva, procurará contextualizar e criar exercícios com um viés mais reflexivo. Uma questão da primeira situação pode ser criada, pelo docente, em modelo objetivo de forma mais prática, com algumas alternativas relativamente curtas e, realmente, eficientes para a checagem de aprendizado do tópico. No entanto, a segunda situação vai exigir um maior esforço para criar alternativas capazes de levar o aluno ao pensamento crítico sem que sejam extensas. Todavia, é perfeitamente possível que, em uma mesma avaliação, material didático, ou qualquer atividade, possuam exercícios com as diferentes correntes mescladas.

Por fim, outra grande distinção está na abordagem do professor quanto à rotulação do que se compreende como certo e errado. Aquele que adota a Gramática Normativa tratará os desvios da língua como erros e falará como é o correto, já o que assume a Gramática Descritiva tratará alguns desvios como variações de uma língua viva. Além disso, dentro desta visão, as escolhas pessoais do indivíduo para compor seu discurso, falado ou escrito, são tidas como reflexos identitários tanto do emitente, quanto daqueles que o rodeiam, sendo, deste modo, uma forma de respeitar a história e a cultura prévias do educando. Enquanto que, na visão normativa da língua, seria uma forma de unificar a fala e a escrita de toda a população para que todos possam se comunicar, sem interferências, ruídos ou variações diastráticas, diafásicas, diatópicas ou diacrônicas, que dificultem o entendimento da mensagem a ser passada.

Porém, evitando os dois extremos, concordamos com as falas de Luiz Fernando Veríssimo, em seu livro “O gigolô das palavras” (1996), onde o autor diz que se devem respeitar algumas regras da Gramática, mas esta também é o esqueleto da língua, e, como tal, apesar de mantê-la de pé, não é capaz de mantê-la em movimento, e apenas as múmias poderiam conversar entre si utilizando-a puramente.

6. Aprendizagem do discente: influências das perspectivas gramaticais

Ao direcionarmos o olhar ao aluno, que é nosso público-alvo, enquanto educadores, nos deparamos com as mais variadas preferências,

identificações e gostos. Isto porque não existe a forma "certa" de ensinar, ou de aprender, principalmente a língua, que, indiscutivelmente, o indivíduo já possui uma vasta experiência de uso. Deste modo, faz-se necessário, para se discutir acerca das gramáticas, olhar a individualidade de uma classe, ao menos. Para qual finalidade eles querem estudar gramática? Qual o foco daquela turma?

Se utilizarmos de referencial um grupo de alunos que se matriculou numa turma focada em aprovação na Escola de Sargentos das Armas (EsSA), por exemplo, o melhor caminho será uma metodologia baseada na Gramática Normativa, porque a banca que elaborará sua prova, pelo histórico, com base na observação de provas anteriores, cobrará que eles saibam aplicar as normas da língua em questões tradicionais e mecânicas.

Mas se o referencial for um grupo de alunos matriculado em uma turma focada em aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a parte de língua portuguesa e Seus Códigos, pelo histórico, irá cobrar as normas de forma mais contextualizada, trabalhando com interpretação de texto e dando enfoque maior na interdisciplinaridade. Para este grupo de alunos, a metodologia unicamente baseada na Gramática Normativa já não será suficiente.

No entanto, como dito, a Gramática Descritiva não descarta as regras, que serão necessárias para estes vestibulandos os quais deverão produzir uma redação dissertativo-argumentativa que exigirá o domínio da norma padrão, sendo este o principal critério da correção desta etapa, a qual é atribuído uma alta pontuação. Ou seja, desvios às regras gramaticais prescritas da língua acarretam a perda significativa na nota final.

Riolfiet *et al*. (2008) traz uma questão de importante reflexão, o autor questiona se existe uma necessidade de reelaborar o processo metodológico e conceitual para que o estudante contemporâneo seja alcançado com as aulas de Língua Portuguesa, ou se deveria haver uma insistência para que os jovens se adaptem aos processos já existentes.

Deste modo, é impossível dizer como o aluno, em geral, aprende melhor, tendo em vista que o processo de aprendizagem de cada um é individualizado e único. Mesmo dentro de um coletivo menor, como uma turma, podemos nos deparar com uma diversidade de preferências e de facilidades com as metodologias e as formas de abordar os conteúdos programáticos, quiçá quando abrimos nosso horizonte para um coletivo maior, como toda uma escola, ou maior ainda, como todos os estudantes de um país.

Qualquer afirmação neste sentido de superioridade entre as metodologias seria rasa e baseada em um referencial limitado pouco abrangente. Então, concordamos que a melhor forma de trabalhar o ensino da língua portuguesa é respeitando a intenção e a forma de melhor adaptação dos indivíduos os quais estamos nos propondo a ensinar.

7. Considerações finais

A partir de uma reflexão sobre os modelos normativo e descritivo de ensino de gramática. Entende-se que ambas possuem sua importância, bem como críticas a serem feitas e levadas em consideração, de acordo com suas teorias e formas práticas, ficando a cargo do docente definir sua aplicação em sala de aula.

Sob tal ótica, podemos dizer que as discussões acerca das formas de ensinar língua, apesar de estarem, indiscutivelmente, ganhando forças, ainda estão, muito, limitadas ao contexto acadêmico, e, principalmente, entre os profissionais de Letras, fazendo com que o estereótipo de que é função exclusiva desse profissional ensinar língua seja reforçado.

Além disso, dentro deste meio universitário, algumas discussões e idealizações ainda acontecem em um campo utópico, mas, quando partimos para o campo de atuação, ou seja, a sala de aula, a falta de estrutura e material, principalmente paradidático, das escolas, especialmente da rede pública, junto à falta de investimento por parte das autoridades governamentais, gera dificuldade de aderir total e satisfatoriamente tais métodos na prática docente.

Por fim, ressaltamos que, apesar de ser passível de inúmeras críticas e de diversas brechas quanto a sua eficiência total, é indiscutível que ensinar as normas da língua portuguesa ocupa um importante e consolidado lugar no que tange a elaboração de uma aula. Trata-se, obviamente, de um assunto presente quase que na totalidade dos exames de ingressão em setores públicos e privados de diversas instâncias.

Todavia, não se pode ignorar, de qualquer forma, a vivacidade da língua e a sua capacidade de mutabilidade, fazendo-se necessário que o profissional saiba utilizar do bom senso na hora de seu planejamento, bem como o aluno deve saber utilizar-se do mesmo para construir suas próprias marcas discursivas. O que não se pode mais admitir é que a língua sirva de instrumento para a exclusão social. Entendemos, assim, que é necessário um olhar para os estudos linguísticos a fim de encontrar ca-

minhos para melhorar o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Renato. *Dicionário de gramática*: português prático e acessível, noções de linguística e filologia, contém mais de 2700 verbetes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada*: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola, 2014.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*. São Paulo: Loyola, 2000.

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

OLIVEIRA, Neusa Maria Bastos Barbosa; BRITO PIRES, Regina. *Gramática normativa*: ensino, consciência e liberdade, Rio de Janeiro, n. 55, p. 184-96, 2º semestre de 2018.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola?. *ReVEL*, edição especial n.7, 2013 [www.revel.inf.br].

BRASIL. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 29/11/2021

CASTILHO, Ataliba. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO FERREIRA, Paulo Roberto, *A gramática normativa e a norma culta*, Rio de Janeiro, 2013. p. 8-39

COCCARO, Andrea Lemes Sinohara. *The normative grammar in the intellectual formation of the Brazilian citizen*: the teaching of Portuguese language at the height of the contemporary challenges. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 98f.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Uma política do idioma*. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do Português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO, Carlos. Gramática e Ensino, *Diadorim*, Revista 19, v. 2, p. 11-26, Rio de Janeiro, Jul-Dez 2017.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Três Gramáticas de referência para os estudos do português*. Disponível em: http://www.filologia.org.br/abf/rabf/9/041.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

FREITAS, Manuel Guilherme; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O professor de língua portuguesa no contexto atual: desafios e avanços, *Revista Letras Raras*, v. 2, n. 1, 2013.

GARCIA, Laís Oliveira; MANOEL, Bianca Lessa. *O ensino da gramática*. *Almanaque multidisciplinar de pesquisa*, v. 2, n. 2, p. 157-72, Rio de Janeiro, 2018.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MING GARCIA, André Luiz. Gramática Tradicional ou Normativa? Um enredamento de língua, política, educação e ciência. *Rev. Est. Ling.*, v. 19, n. 1, p. 219-45, Belo Horizonte, Jan./Jun, 2011.

PASQUAL; ULISSES. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1998.

PERINI, Mário Alberto. Gramática descritiva do português. 2 ed. São Paulo: Ática,1996.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996 (Coleção Leituras no Brasil).

RIBEIRO, Manoel Pinto. *Gramática aplicada da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Metáfora, 2009.

RIOLFI, Claudia *et al*. *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008. (Coleção ideias em ação)

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2009.

WAAL, Daiane. Gramática e o Ensino da Língua Portuguesa. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. *III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, Paraná, 2009.

A INTERLOCUÇÃO ENTRE LINGUAGEM, COGNIÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi (IFF e UENF)
ebalbi23@hotmail.com
Edda Maria Peixoto Barreto (SEEDUC)
eddampb13@gmail.com
Eliana Crispim França Louquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

Desde as últimas décadas do século XIX, a linguagem humana tem sido objeto de estudo de diversos grupos de profissionais. Isso se deve ao fato de ela estar relacionada a uma capacidade própria do ser humano: a comunicação. A linguagem tanto pode ser entendida de uma forma mais geral, quanto de forma mais específica, para os usuários do português, ela tem sentido mais amplo, ficando a língua portuguesa como um caso específico dela, uma vez que existem diversos tipos de linguagem além da verbal. Quando tomada como conceito geral, a linguagem refere-se à capacidade humana de aprender e usar sistemas de comunicação mais complexos como, por exemplo, o sistema de programação de computadores. Este artigo tem como objetivo evidenciar o caráter interdisciplinar da linguagem, uma vez que ela nos acompanha por toda a vida, do momento de nosso nascimento até o fim de nossa existência, estando, portanto, presente em todas as situações de aquisição de conhecimento. Além disso, pretende-se apontar a interdisciplinaridade como a possibilitadora de um saber mais consistente, visto que proporciona que o aprendizado se efetive de forma mais global, menos fragmentada, em consonância com a visão de que o conhecimento tem como base um caráter integrador e que essa integração dos saberes tem sido muito valorizada na atualidade.

Palavras-chave:
Cognição. Interdisciplinaridade. Linguagem.

ABSTRACT

Since the last decades of the 19th century, human language has been the object of study by several groups of professionals. This is due to the fact that it is related to a human being's own capacity: communication. Language can be understood both more generally and more specifically, for Portuguese users, it has a broader sense, with the Portuguese language being a specific case of it, since there are several types of language in addition to verbal. When taken as a general concept, language refers to the human capacity to learn and use more complex communication systems, such as the computer programming system. This article aims to highlight the interdisciplinary character of language, since it accompanies us throughout life, from the moment of our birth to the end of our existence, being, therefore, present in all situations of knowledge acquisition. In addition, it is intended to point out interdisciplinarity as the enabler of more consistent knowledge, as it allows learning to take place in a more

global, less fragmented way, in line with the view that knowledge is based on an integrative and that this integration of knowledge has been highly valued nowadays.

Keywords:
Cognition. Interdisciplinarity. Language.

1. Introdução

A linguagem pode ser vista como um sistema formal simbólico em que os signos são regidos por regras gramaticais que, quando associadas, ganham significados. Essa forma de ver a linguagem humana atribui a ela característica de um sistema estrutural fechado constituído de regras que inter-relacionam sinais específicos a significados específicos. Essa é uma visão estruturalista da linguagem proposta por Ferdinand de Saussure e que fundamenta a maioria das abordagens linguísticas atuais.

Outra corrente, por sua vez, entende a linguagem como ferramenta para a comunicação humana, pois, por meio dela, o homem compartilha sentidos. Essa definição atribui à linguagem uma função social e evidencia o uso que o homem faz dela, em seus grupos sociais, não só para expressar suas ideias e pontos de vista, mas também para manipulação, tornando-a uma aliada na obtenção de seus objetivos. As teorias que tratam da funcionalidade da linguagem, isto é, que se voltam para sua função comunicacional, apontam as estruturas gramaticais como resultantes da necessidade de se atender às situações comunicativas vividas pelos usuários da linguagem.

Tomaremos aqui a linguagem como sendo a capacidade humana de entender e utilizar formas de comunicação mais complexas, mas também como uma parte específica de um sistema de comunicação bem complexo. Em qualquer um desses aspectos, é a linguística a ciência responsável pelo estudo da linguagem. Quando vista de forma mais específica, a linguagem assume a forma de língua, sendo, geralmente, diferente de um povo para outro. São faladas, aproximadamente sete mil línguas no planeta, mas apenas vinte e três cobrem mais da metade da população mundial. Uma das formas mais novas de linguagem é a computacional, em que a programação de um computador é um sistema de comunicação construído artificialmente e que permite a codificação e a decodificação de informações, sendo então um processo cognitivo.

Embora seja um sistema complexo de comunicação, a linguagem humana é adquirida pelo homem em suas interações sociais. Ainda enquanto bebês, os seres humanos iniciam seu contato com a linguagem,

pois são estimulados o tempo todo pelas mães por meio da fala, da conversa, uma vez que elas buscam provocar reações nos seus filhos e estabelecer contato com eles. Geralmente, por volta da idade de três anos, as crianças já falam com significativa fluência. Por meio da linguagem, a aquisição de conhecimento vai ocorrendo de forma gradativa. Em geral, esse contato se dá de forma simples, mas é o primeiro encontro da criança com a língua(gem) e, com certeza, é estimulador para o cérebro da criança no processo de aquisição e no desenvolvimento das habilidades de uso da linguagem. Tomando a linguagem como um conceito geral, é possível identificar um número expressivo de linguagens: a de sinais (presentes no trânsito, em libras), a gestual, a matemática, a icônica, a computacional, a verbal, a não verbal entre muitas outras. É por meio dessas diferentes formas de linguagem que o homem interage com seus pares e se apropria do conhecimento que lhe é apresentado.

2. A linguagem e a interação social

O processamento da linguagem ocorre em diferentes regiões do cérebro humano, porém a ocorrência se efetiva especialmente em duas dessas áreas: área de Broca e área de Wernicke. A aquisição dela, por parte do homem, tem início nas interações sociais a partir da primeira infância. Essas interações acontecem na forma oral, acredita-se que a língua falada preceda a língua escrita em milhares de anos. O convívio em sociedade conduz ao desenvolvimento humano que, por sua vez, provoca a reestruturação e ampliação da forma de comunicação, pois a cada nova situação comunicativa marca-se a necessidade de evolução da linguagem.

Segundo Fiorin, a linguagem é

> [...] onipresente na vida de todos os homens. Cerca-nos desde o despertar da consciência, ainda no berço; segue-nos durante toda a nossa vida, em todos os nossos atos, e acompanha-nos até na hora da morte. Sem ela, não se pode organizar o mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação entre os seres humanos e a troca de informações e experiências. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado. Sem ela não se pode aprender. Sem ela não se podem expressar sentimentos. Sem ela, não se podem imaginar outras realidades, construir utopias e sonhos. Sem ela não se pode falar do que é nem do que poderia ser. FIORIN, 2006, p. 29)

Sabemos que, culturalmente, a utilização da linguagem é gerida por um conjunto de regras, que, inicialmente, tinham como objetivo man-

ter uma unidade entre os usuários de uma língua. Mas, com o passar do tempo, esse conjunto de regras passa a determinar outros valores na organização social.

Na cultura humana, a linguagem, além de ser utilizada para a comunicação e o compartilhamento de informações, também é usada com fins sociais e culturais. Por meio dela, pode-se identificar não só um indivíduo, mas também uma comunidade, sendo ela utilizada, em associação a outros fatores ou não, para a identificação social das pessoas. É possível enquadrar um indivíduo como deste ou daquele grupo apenas pela observação da seleção lexical feita por ele ao se expressar. Também classificamos as pessoas pela forma como utilizam a linguagem, com um número maior ou menor de desvios da forma considerada padrão, como pertencentes a uma classe social mais ou menos elevada, como de um grupo detentor de mais ou menos tempo de escolaridade, na maioria das vezes, ignoramos se a situação interacional requer maior ou menor informalidade.

As interações sociais tanto podem ocorrer pela utilização da linguagem escrita quanto da oral, sendo que, nas situações comunicativas mais informais, há o predomínio da oralidade. Seja de uma ou de outra maneira, existem regras orientando o uso da linguagem na elaboração de enunciados que apresentem sentido para o interlocutor, efetivando, assim, a comunicação por meio de um número significativo, mas finito de elementos, o homem produz um número infinito de enunciados.

3. O processo cognitivo

Entende-se por cognição o processo ou ato de aquisição do conhecimento que, para ocorrer, envolve percepção, atenção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem. Pode-se dizer, de maneira mais simplificada, que é a maneira como o cérebro percebe, apreende, recorda e pensa sobre toda informação captada pelos nosssos sentidos. Cabe ressaltar, porém, que cognição está além da simples aquisição de conhecimento, passa também pelo mecanismo de conversão do que os nossos sentidos captam para o nosso modo de ser interno.

No processo cognitivo, o ser humano interage com os seus semelhantes e com o meio em que vive, preservando a sua identidade individual. Esse processo tem início na captação dos sentidos e caminha até o processo perceptivo da informação. É um processo de

conhecimento que tem como material a informação do meio em que vivemos e o que já está registrado em nossa memória.

4. Interdisciplinaridade – diálogo entre ciências

No século XV,inicia-se um grande processo de transformação estrutural na ciência que teve como resultado uma explosão de conhecimentos, surgiram, então, novas práticas e técnicas de pesquisa. Esse avanço na área das ciências ocorre porque a Igreja começa a perder o domínio sobre a humanidade, isso se dá na era renacentista. Inicia-se a prática de pesquisas condenadas pela igreja – Galileu, Da Vinci e Copérnico são os grandes protagonistas da mudança do pensamento humano. Todo esse conjunto de ideias que caracteriza o Renascimento faz surgir, definitivamente, a ciência e a pesquisa científica.

A ciência se desenvolve muito rapidamente e parte do todo, do macro, para a parte, o micro, buscando a compreensão global de tudo. O movimento da ciência caminha da compreensão do já existente para o que ainda está fora da compreensão humana. Surgem as pesquisas que visam ao conhecimento do homem em toda a sua essência. Com essas pesquisas, o aumento das informações, o avanço do conhecimento foi tão amplo que surgiu a necessidade de se fazer uma subdivisão das categorias existentes para que fosse possível continuar as pesquisas e manter o domínio sobre os conhecimentos adquiridos, com isso, a disciplina de ciências se dividiu surgindo uma nova disciplina específica, que passou a ser responsável por um conhecimento próprio da ciência absoluta.

Esse processo de subdivisão aconteceu ao longo dos tempos desde o século XV e, da existência de uma só ciência, surgiram muitas subcategorias, o que foi provocando a transformação do pesquisador em um especialista, isto é, aquele que tem o domínio apenas de uma parte do conhecimento. Isso marca o surgimento das disciplinas: ciências sociais, sociologia, antropologia, psicologia, fisiologia, ciências da natureza, microbiologia, ciências exatas, química, física entre outras. Pode-se observar o surgimento da fragmentação dos saberes.

As raízes da interdisciplinaridade estão na história da ciência moderna, especialmente na produzida a partir do século XX. Ela surge como um esforço de superar o movimento de especialização da ciência e extinguir com a fragmentação do conhecimento em diversas áreas de

estudo e de pesquisa. No início da especialização, pretendia-se chegar ao micro para entender o macro de forma completa, plenamente, porém isso não ocorreu; tanto o retorno ao todo não se efetivou, como algumas áreas alcançaram o limite do que era possível pesquisar. A interdisciplinaridade aponta, então, como o meio para se fazer o movimento inverso, isto é, partir do micro para o macro e assim retornar ao ponto de partida. Logrando alcançar esse objetivo, despontam novas disciplinas, agora, agregadoras, que vão unir áreas específicas do conhecimento a fim de compreender fenômenos que seriam impossíveis de serem entendidos com os conhecimentos de uma única área, como por exemplo, a bioengenharia que une os estudos específicos da biologia e da engenharia a fim de desenvolver teorias que isoladamente não dariam conta. Na área dos estudos da linguagem,

Sobre a interdisciplinaridade, Fiorin diz que ela

> [...] pressupõe uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas. Assim, por exemplo, a sociologia pode utilizar conceitos da economia, como faz Pierre Bourdieu quando se serve dos conceitos de capital, mercado e bens para todas as atividades sociais e não somente as econômicas, ou quando faz largo uso da noção de troca. Com muita frequência, a interdisciplinaridade dá origem a novos campos do saber, que tendem a disciplinarizar-se. (FIORIN, 2006, p. 38)

Surgem, com essa ampliação da aplicação da interdisciplinaridade na ciência, novas práticas de pesquisa. Disciplinas consideradas antes incomunicáveis por apresentarem uma marcada distância entre seus objetos de estudo estão se reunindo para buscar solução para problemas nas pesquisas e dar respostas a perguntas que uma delas sozinha não consegue dar.

Uma avaliação mais atenta da interdisciplinaridade leva à compreensão de que um trabalho interdisciplinar é uma das formas mais interessantes de se fazer ciência em nossa época. Segundo Fiorin, pode-se dizer que

> [...] temos, basicamente, duas práticas interdisciplinares: a) transferência, que é a passagem de conceitos, metodologias e técnicas desenvolvidos numa ciência para outra; b) intersecção, em que duas ou mais disciplinas se cruzam para tratar de determinados problemas. Como se vê, a interdisciplinaridade não pressupõe a diluição das fronteiras disciplinares num ecletismo frouxo. Assim, a interdisciplinaridade da linguística com outras ciências não é o apagamento dos contornos da ciência da linguagem e sua transformação em outros campos do conhecimento. Não é a biologização, a matematização, a sociologização, a antropologização, etc.dalinguística.

> Como dizia Sírio Possenti, em recente conferência, o papel dos linguistas não é fazer uma história ou uma sociologia de segunda, mas uma linguística de primeira. A interdisciplinaridade supõe disciplinas que se interseccionam, que se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos noutras ciências. (FIORIN, 2006, p. 39)

Na educação, a presença da interdisciplinaridade se dá desde o início de sua aplicação na ciência. Muito se tem feito nos diferentes níveis de escolaridade para a superação desse conhecimento fragmentado que a escola vem passando para os seus alunos, para isso tenta-se criar uma relação entre o conhecimento e a realidade dos alunos. Objetivando-se oferecer ao mercado de trabalho profissionais mais completos, mais bem preparados para os desafios que a eles se impõem no exercício de sua profissão, tem-se procurado dar uma ênfase maior a ações interdisciplinares.

5. Relação da ciência da linguagem com outras ciências

Como dito por Fiorin, "a interdisciplinaridade pressupõe, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologia e, de outro, a intersecção de áreas" (2006, p. 39). Apresentaremos a seguir como se deu na prática a intersecção da ciência da linguagem com outras áreas apontadas por Fiorin. Ele diz que a sociolinguística

> [...] estuda a língua como instrumento de integração social. Em primeiro lugar, interessa-se pela questão da variação linguística, examinando a covariância sistemática entre a estrutura linguística e a estrutura social. Estuda, assim, a variação por grupos sociais. Analisa também a língua como classificador social e como fator de coesão social para as etnias, as classes ou outros grupos sociais. Estuda as relações entre as línguas em função de fatores sociais, bem como toda a problemática do contato das línguas e do bilinguismo. Como se vê, da sociologia vem a questão dos fatores sociais e da linguística, a análise da língua. O que a sociolinguística faz é estabelecer a correlação entre fatores sociais e fatos de linguagem. (FIORIN, 2006, p. 44)

Sobre a antropolinguística, esse estudioso diz que ela

> [...] estabelece uma correlação entre língua e cultura. Não estão mais em pauta grupos sociais como na sociolinguística, mas fatores culturais. Estuda-se a língua no contexto cultural. Interessa à antropolinguística a questão da língua em relação ao sagrado (por exemplo, línguas cultuais), as teorias populares e os mitos a respeito da linguagem, os tabus e as fórmulas mágicas e encantatórias, a visão das relações entre a palavra e a coisa, as taxionomias, os sistemas de percepção e de categorização do mundo. (FIORIN, 2006, p. 45)

Quanto à psicolinguística, Fiorin coloca que "estuda o conjunto de operações mentais ligadas à linguagem. Assim, ocupa-se da retenção e do esquecimento de informações verbais, da aquisição da linguagem, do processamento da informação pelo cérebro" (2006, p. 45)

6. Considerações finais

Ao contrário de muitas outras formas de aprendizagem, a aquisição da linguagem não é um tipo de conhecimento que requeira ensino direto ou estudo especializado. Desde o nascimento, os recém-nascidos respondem mais prontamente à fala humana do que a outros sons. Não repetem simplesmente o que lhes dizem: com as regras que eles apreenderam das frases ouvidas, formam inúmeras outras, inclusive nunca ouvidas. Ou seja, desde a primeira infância a criança "cria" as suas frases. Essa criatividade é o traço característico da chamada gramática universal internalizada pelas crianças. Proposta por Noam Chomsky, essa gramática parte do princípio de que há uma gramática, inerente a todos os falantes de qualquer língua, que faria com que ninguém optasse por uma estrutura altamente errada, entre as infinitas combinações possíveis de palavras. Com dois anos, a criança já domina o arcabouço fundamental de sua língua. Com aproximadamente três anos, a capacidade da criança de falar ou de fazer sinais é tão refinada que se assemelha à linguagem adulta.

Uma visão estruturalista da linguagem, como a defendida por Noam Chomsky, que define a linguagem como um conjunto particular de frases que podem ser geradas a partir de um determinado conjunto de regras, perpassa os estudos da semiótica, da gramática descritiva e da filosofia da linguagem. Por outro lado, a compreensão da linguagem como ferramenta no processo de comunicação está associada aos estudos da pragmática, da linguística cognitiva, da sociolínguística e da linguística antropológica. Essas teorias funcionalistas entendem a gramática como um fenômeno dinâmico, que apresenta estruturas sempre variáveis dependentes do uso feito por seus falantes. Enquanto no estruturalismo são as regras que "determinam" o uso; no funcionalismo, é o uso que "determina" as regras.

Estudos recentes entendem a interdisciplinaridade como um conceito, uma prática em movimento, isto é, que está em processo de construção, de desenvolvimento e presente nos campos das ciências e do ensino de ciências. Por este contínuo movimento, as teorias sobre

interdisciplinaridade ainda estão sendo construídas e partem de analogias entre conclusões já postuladas e as atualmente apresentadas. Nesses estudos, quatro palavras estão relacionadas entre si e delimitam uma abordagem tanto científica quanto educacional: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A palavra "disciplina" é o elemento linguístico comum a todas elas e este termo deve ser compreendido como parte dos estudos científicos e das disciplinas escolares (física, química, matemática, língua estrangeira). A interdisciplinaridade busca superar o conceito de disciplinaridade.

A interdisciplinaridade surge como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação dos conhecimentos ocorrida com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada. Na prática, busca-se, com a interdisciplinaridade, a superação desse saber fragmentado para relacionar o conhecimento com a realidade e os problemas da vida moderna, tenta-se conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas de conhecimento a fim de promover avanços como a produção de novos conhecimentos, ou mesmo de novas sub-áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística I. Objetos teóricos.* São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Linguagem e Interdisciplinaridade. *Alea*, v. 10, n. 1, p. 29-53, Janeiro-Junho 2008.

HENRIQUES, Cláudio C. (Org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação*: estudos de língua e linguística. Rio de Janeiro: Europa, 2003.

KLEIMAN, Angela B., MORAES Silvia E., *Leitura e interdisciplinaridade*: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1999.

Outras fontes:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Interdisciplinaridade. Acesso em: 05 out. 2021.

http://pt.wikipedia.org/wiki/linguagem. Acesso em: 05 out. 2021.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Cogni%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 05 out. 2021.

A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DA MODERNIDADE NA PANDEMIA DE *COVID-19* DO HOMEM CONTEMPORÂNEO

Peterson Gonçalves Teixeira (UENF)
petersongoncalvesteixeira@gmail.com
Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)
amarotiao@yahoo.com.br
Sheila Campos de Souza (UENF)
sheilacamposdesouza@bol.com.br
Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)
jack.barcelos1@hotmail.com

RESUMO

A linguagem perpassa por várias modificações, seja na língua falada quanto na escrita, seu processo de diferenciação estão nas formas digitais de comunicação. A digitação nos aplicativos de comunicação apresentam sinais e palavras diferentes dos dias que precederam a pandemia. A Pandemia de Covid-19 ressaltou maneiras diferentes de interação com o mundo, dentre elas a utilização ininterrupta das mídias digitais. O objetivo do trabalho em pauta visou abordar a temática das múltiplas linguagens tecnológicas na contemporaneidade em tempos pandêmicos, verificou-se também as suas potencialidades nas diferentes formas de interação por meio de diferentes linguagens. A linguagem com essa nova realidade precisou se adaptar a esse novo momento quanto às novas formas de comunicação como os computadores, os *Tablets* e os *Smartphones*. Pesquisadores como: Saussure (1970), Daroda (2012), Kenski (2010), Bybee (2016), Martelotta (2020), e Lagares (2020) entre outros foram consultados para a realização da pesquisa. A metodologia consiste na revisão bibliográfica com base nos estudos do Gil (2012), consultou-se também livros e artigos científicos a respeito do contexto histórico da linguística para descrever o processo de transformação da linguagem tecnológica. A discussão proposta buscou evidenciar os novos métodos de relacionar-se com o mundo. Seja na abreviação de palavras ou no distanciamento provocado pelos equipamentos que são utilizados na atualidade. Considera-se nesta pesquisa um estudo sobre o atual momento pandêmico e a importância da linguagem enquanto estrutura de compartilhamento de conhecimento, informações e relacionamentos no mundo contemporâneo, concomitante à necessidade de trazer uma reflexão sobre as perspectivas para o futuro tecnológico.

Palavras-chave:
Linguagem. Pandemia. Homem Contemporâneo.

ABSTRACT

A language is pervaded by various modifications, according to the faulty language as far as written, its process of differentiation is in the digital forms of communication. Typing in communication applications to present sings and different words twodays that precede the pandemic. A Covid-19 Pandemic resurfaces different ways of interacting with the world, within the uninterrupted use of digital media. The objective

of the work in a way that addresses the issues of multiple technological languages in contemporary pandemic times, also verifies their potentialities in different forms of interaction through different languages. The Language is realy need new precisou will adapt to this new moment as to new forms of communication such as computers, Tablets and Smartphones. Researchers such as: Saussure (1970), Daroda (2012), Kenski (2010), Bybee (2016), Martelotta (2020), and Lagares (2020) among others ources consulted to carry out the research. The methodology consists of a bibliographic review based on our studies by Gil (2012), also consulting free and scientific articles in respect of the historical context of linguistics to disclose or process of transformation of technological language. The proposed discussion sought to highlight new methods of relating to the world. Please note the abbreviation of words or no distance provoking hair equipments that are currently used. This research is considered to be a study on the current pandemic moment and the importance of language regarding the structure of the compartment for knowledge, information and relationships in the contemporary world, concomitant with the need to draw up a reflection on the perspectives for the technological future.

Keywords:
Linguagem. Pandemic. Contemporary Homem.

1. Introdução

A linguística é a ciência que estuda as linguagens verbais com base nas observações e teorias que possibilitam a compreensão da evolução das línguas e desdobramentos dos diferentes idiomas. Destaca-se sua importância nos estudos das estruturas das palavras, expressões e aspectos fonéticos de cada idioma. Para a linguística, as manifestações da linguagem precisam de descrição e explicação científica. Desse modo, seus estudos são baseados na observação meticulosa da língua, nos aspectos de fala, na coleta e na análise de informações.

O objetivo da presente pesquisa visou abordar sobre as múltiplas linguagens tecnológicas do homem contemporâneo em tempos pandêmicos, verificou-se as suas potencialidades nas diferentes formas de interação.

A metodologia consiste na revisão bibliográfica com base nos estudos do Gil (2012), consultaram-se também livros e artigos científicos a respeito do contexto histórico da linguística para descrever o processo de transformação da linguagem tecnológica. A discussão proposta buscou evidenciar os novos métodos de relacionar-se com o mundo. Estudiosos e pesquisadores como: Saussure (1970), Daroda (2012), Foucault (1996), Kenski (2010), Bybee (2016), Martelotta (2020), e Lagares (2020) entre outros.

A diversidade na linguagem é importante para a comunicação e

aproximação dos indivíduos, estabelecendo uma relação entre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). A dimensão social que essa linguagem tem sido traduzida, pode-se observar que há dificuldades no domínio de recursos para codificar e decodificar textos, visando uma participação efetiva em práticas sociais de linguagem.

Por fim, percebe-se que o homem moderno busca inovações e avanços tecnológicos que exigem de usuários um acompanhamento da fala, escrita, gírias, e principalmente um olhar para as práticas nos dias atuais. Considera-se que a linguagem é o meio de interação que conecta quem está produzindo ao seu público, o qual irá ver ou ouvir a mensagem de diferentes maneiras, fazendo o uso de diferentes símbolos e signos.

2. A linguagem e a modernidade

2.1. A linguagem e seu contexto histórico

O termo "linguagem" apresenta diversos sentidos. Ele é utilizado para referir-se a qualquer processo de comunicação, como a linguagem dos animais, a linguagem corporal, a linguagem das artes, a linguagem da sinalização, a linguagem escrita, entre outras. Martelotta (2020, p. 32) aborda que "(...) a linguagem apresenta uma variedade de funções, mas, para que possamos compreender cada uma delas, devemos levar em conta os elementos constitutivos de todo ato de comunicação".

Saussure (1970) questiona que:

> Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a 5 linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica [...]. (SAUSSURE, 1970, p. 17)

Nessa concepção, as línguas naturais, como o português, inglês, por exemplo, são formas de linguagem, já que constituem instrumentos que possibilitam o processo de comunicação entre os membros de uma comunidade. A linguagem está em constante processo de reformulação aderindo a novas palavras ou conduzindo ao esquecimento as que estão

em desuso.

Borba (1991) afirma que:

> Costuma-se dar o nome de linguagem a qualquer desses meios de comunicação, mas, desde os tempos mais remotos, o termo se aplica aquela aptidão humana para associar uma cadeia sonora (voz) produzida pelo chamado pelo aparelho fonador a um conteúdo significativo e utilizar resultado dessa associação para uma interação social, uma vez que tal aptidão consiste não apenas em produzir e enviar, mas ainda receber e reagir à comunicação. Compreendida dessa maneira, a linguagem aparece como o mais difundido é o mais eficaz instrumento natural de comunicação à disposição do homem. (BORBA, 1991, p. 9)

Percebe-se que a comunicação humana é bastante complexa e a linguagem demonstra essa complexidade nos diferenciados indivíduos. A linguagem é uma perspectiva macro que varia em diferentes formas, ressalta-se que o objetivo é uniformizar e sistematizar de acordo com os grupos sociais, de maneira sistematizada a partir da língua, tornando-a firme e localizada. Estudiosos como Aristóteles, Ferdinand de Saussure (1970) e Martelotta (2020), entre outros, focam na linguística, definindo a linguagem com um sistema de signos socializados, dessa forma a linguagem instaura então um universo simbólico, linguisticamente construído, distinto que evoca o mundo, mas que não se parece com ele. Corroborando com esta teoria Schlesener (2016) aponta que:

> As modificações das estruturas sociais, com as suas consequências culturais, etc., são a linguagem com a qual se expressam os revolucionários. É importante se retomar alguns escritos para salientar que a dimensão simbólica, principalmente na linguagem oral, constrói-se como uma das dimensões da vida econômica, social e política, na forma de consciência ideológica. (SCHLESENER, 2016, p. 33)

Contextualizando os avanços da linguagem ao longo história, Schlesener (2016, p. 10) afirma que “não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem”, mas parte-se dos homens em carne e osso, na “sua atividade real”. A partir dessa teoria evidencia-se que tudo isto, é a questão da linguagem que se coloca na contemporaneidade. E o autor ainda acrescenta que:

> A linguagem é tão velha quanto a consciência: é a consciência real, prática, que existe também para outros homens e que, portanto, existe igualmente só para mim e, tal como a consciência, só surge com a necessidade, as exigências dos contatos com os outros homens. [...] A consciência é um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. (SCHLESENER, 2016, p. 22)

A linguagem expressa ou esconde formas de pensar ou de falar, e influencia todo movimento social de forma a criar uma linguagem própria, ou seja, visa introduzir novos termos, com a finalidade de enriquecer a língua com novos termos ou termos já em uso, cria metáfora, entre outros vocábulos importantes para que a comunicação aconteça.

Corroborando com esta teoria, Saussure (1970) elucida:

> A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado. Parece fácil, à primeira vista, distinguir entre esses sistemas e sua história, entre aquilo que ele é e o que foi; na realidade, a relação que une ambas as coisas é tão íntima que se faz difícil separá-las. (SAUSSURE, 1970, p. 16)

É notória a evolução da língua e suas múltiplas linguagens. Já se passaram vários anos após os estudos de Saussure e surgiram muitos aspectos em relação à língua que torna impossível dizer que a linguagem permanece intacta, ou que ela é homogênea e autônoma e, diante de tantas evoluções sociais e históricas ocorridas, não pode mais ser vista apenas como um objeto de estudo isolado, sem que se considerem as suas condições de uso (Cf. ANTUNES, 2009).

É por meio da linguagem torna-se possível a exposição de tudo aquilo que se pensa como afirma Sitya (1995):

> Considerando a linguagem como forma de ação entre homens, adentra-se nos campos da persuasão e do convencimento, porque a linguagem como meio de interação social é dotada de intencionalidade; seu fundamento está, pois, na argumentação que procura persuadir e convencer alguém a agir de determinada forma. A par disso, entende-se que a função básica da linguagem é a argumentação, uma vez que o sujeito enunciador sempre tem em vista persuadir e convencer seu interlocutor. (SITYA, 1995, p. 12)

A linguagem passa a ser encarada como "forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade" (KOCH, 1996, p. 17). Isso significa que, quando utilizamos a linguagem pretende-se não só expressar algo, mas, fazer algo, provocar no outro alguma reação. Nesse sentido, fica claro que todo o nosso dizer é constituído de uma intenção.

A linguística se dedica ao estudo de uma língua em determinado período ou momento. Não tem caráter avaliativo, não quer normatizar a fala ou a linguagem, já que possui caráter descritivo, pois observa a língua, suas variações, expressões e usos a partir dos falantes.

Martelotta (2020. p. 157) afirma que "o interesse na de investiga-

ção linguística vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo a motivação para os fatos da língua" fato que fortalece cada vez mais as pesquisas sobre o assunto.

No entanto, evidencia-se que a linguagem exerce várias funções, mas tem como papel principal, a interação social, a comunicação entre os seres humanos, e por meio dela tornando-se possível a exposição de tudo aquilo que se pensa, de qualquer sistema de signos usados para comunicar e, pondo em prática a capacidade para usar um sistema próprio para fins comunicativos.

2.2. Novas formas de comunicação em tempos de Covid-19

A pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19) tem aumentado os desafios na educação brasileira, principalmente no que diz respeito às múltiplas linguagens, pois surgem novas adaptações que são exigidas para minimizar os impactos nas comunicações, as angústias e os anseios do homem contemporâneo. Como alternativa paliativa os professores têm utilizado a tecnologia do Ensino a Distância (EaD), por meio das plataformas digitais, e ferramentas tecnológicas, bem como outros recursos midiáticos de fácil acesso.

Tendo em vista o momento pandêmico, o ensino precisou criar novas maneiras de se relacionar com o mundo e ao mesmo tempo, utilizando novos termos ou termos estrangeiros, que foram sendo enraizados pelos os usuários das novas tecnologias, sendo inserido no vocabulário contínuo com seus significados definidos, constituindo assim, mais um processo evolutivo da linguagem (Cf. LAGARES, 2020).

Para mediar o ensino e dar continuidade aos estudos, a solução encontrada foi o ensino remoto (ER), de maneira que os alunos de sua casa possam ter acesso aos conteúdos e estudar mantendo uma rotina para atender os protocolos de segurança. O Ensino Remoto trouxe possibilidades para dinamizar um contexto educacional, porém chegou cercado por diversos desafios, pois a situação imprevista surge de forma emergencial, encontrando a educação despreparada para lidar com mudanças tecnológicas.

As mudanças tecnológicas vêm afetando as formas de comunicação e introduzido novos vocábulos na linguagem dos indivíduos. As novas formas de expressão ocorrem pela alternância entre a oralidade, os

signos e o visual, os quais, em certa medida, põem a informação da linguagem oral na forma.

Com a necessidade do uso das tecnologias digitais, experimenta-se uma relação homem-máquina como jamais vista em todos os tempos pelo homem contemporâneo, de forma que a relação entre velocidade com que acontece as trocas de informações, mudanças sociais e culturais, promovendo o surgimento de novas formas de pensar, escrever, sentir, agir e viver juntos. A existência dessas tecnologias no cotidiano das pessoas sempre foi um fator de mudança e formação de novos hábitos, criando linguagens comunicacionais (Cf. GABRIEL, 2013).

Kenski (2010) contribui afirmando:

> A velocidade das alterações no universo informacional cria a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças. As tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez. A todo instante novos produtos diferenciados e sofisticados como telefones celulares, *softwares*, vídeos, computador multimídia, *Internet*, televisão interativa, realidade virtual, videogames são criados. (KENSKI, 2010, p. 26)

Com o avanço tecnológico e principalmente com o uso exacerbado da *Internet*, deixam de ser exclusivas do computador *desktop* e passam a ocupar outros espaços, como ruas, praças, bancos, restaurantes etc., fazendo com que o indivíduo esteja conectado a todo o momento. O homem contemporâneo é cercado de tecnologias, e vem experimentando diferentes formas de relações sociais entre os seus usuários.

Segundo Daroda (2012):

> As tecnologias, enquanto fontes de interação, informação, sociabilidade e estímulo, proporcionam novas formas de convívio, novas possibilidades de performances e estímulos visuais, criando novos espaços e novas formas de vivenciá-los, alterando seus usos e significados. (DARODA, 2012, p. 103)

As redes sociais digitais possibilitam que os indivíduos interajam com outros usuários da rede, que leiam notícias, opinem, reivindiquem, produzam seu próprio conhecimento, divulguem informações e até mesmo se mobilizem coletivamente. São novas maneiras de compartilhar, usufruir e fazer parte da sociedade em que vivem.

Cabe salientar que a linguagem é viva, está em constante processo de reformulação aderindo a novas palavras ou conduzindo ao esquecimento as que estão em desuso. Em situações inusitadas, especialmente como em tempos pandêmicos causado pelo Covid-19, há uma tendência

muito forte de que novos "neologismos" ou termos sejam criados ou adaptados de outras línguas e palavras para explicar essa nova realidade.

Essas inovações surgem e são inseridas nos vocabulários involuntariamente de forma a envolver o indivíduo nos "neologismos" atuais, de forma que para se comunicar se faz uso de palavras necessárias, como "*lockdown*", "quarentena", "pandemia" ou termos que se tornaram comuns nas novas maneiras de trabalho e lazer, como "*streaming*", *"live*", *"home office*".

Borba (1991) elucida que:

> A linguagem mostra que o homem é um ser relacional (relação homem-mundo, mundo-homem), porque só ele é capaz de construir sistemas de símbolos que veiculam sentidos ou, por outras palavras, só o homem é capaz de promover a circulação de significações. O homem procura, cria, armazena, transforma e transmite a significação pela linguagem. [...] o desenvolvimento da linguagem só depende das condições ambientais. (BORBA, 1991, p. 16)

Em situações críticas, como a pandemia de Covid-19, há uma tendência muito forte de que novos termos sejam criados ou adaptados de outras línguas e palavras para explicar essa nova realidade. Com isso, a inserção de algumas palavras na língua portuguesa divide opiniões de teóricos e pesquisadores, mas, desde que seus significados estejam claros, elas podem, sim, serem positivas, pois atendem as perspectivas momentâneas, tornando a comunicação mais rápida e acessível.

É importante destacar que a *internet* e as redes sociais oferecem um grande volume de novas palavras, novas linguagens, códigos e símbolos, promovendo informações, permitindo o acesso instantâneo e a criação de novos neologismos em prol da comunicação. Por isso, é imprescindível compreender as novas palavras do vocabulário atual e, também, ter clareza sobre a realidade que estamos vivenciando.

No entanto, deve-se também ressaltar que ainda existem pessoas com dificuldades de acesso à *internet*, e esse fator acaba gerando desigualdades já existentes na relação entre os indivíduos, principalmente neste período de isolamento social. Constata-se que a tecnologia desponta como um dos principais agentes de transformação linguística e interativa na sociedade, caracterizada pelas modificações que exercem em sua fala e escrita, alterando consequentemente o cotidiano das pessoas.

2.3. A linguagem como fonte de aproximação do eu contemporâneo no contexto pandêmico

A linguagem traz um sentimento de aproximação do homem contemporâneo com os dias atuais, com a humanidade, com a realidade, com a vida, quando mostra a angústia de se viver no isolamento social, no uso de equipamentos de proteção e desinfetantes. O avanço tecnológico e as tecnologias da informação já traziam novas formas de interação homem-mundo, homem-máquina e máquina e máquina-homem durante toda a história da humanidade.

A linguagem não é somente um acessório estético, mas se ela forma a compreensão que temos do real, é necessária uma compreensão de como ela se forma em nossos textos, em nossas falas e em nosso trabalho. Ou seja, é possível entendermos a língua como elemento político, capaz de intervir no mundo social e, ao mesmo tempo, base para a formação e compreensão da maneira como o indivíduo percebe e é compreendido pelos seus contemporâneos (Cf. AUSTIN, 1990).

Com isso, novos termos foram associados à linguagem e o homem contemporâneo avança sobre sua nova relação com o mundo. Assim como, na antiguidade, os grandes filólogos precisavam catalogar, descrever, estruturar a origem da língua e seu uso, o mesmo acontece conosco nos dias atuais.

Arendt (2000), em seus estudos aponta que:

> Podemos também imaginar que todo processo do uso das palavras é um daqueles jogos por meio dos quais as crianças aprendem sua língua materna. Chamarei esses jogos de "jogos de linguagem" [...] Com efeito, o que nos confunde é a uniformidade da aparência das palavras, quando estas nos são ditas, ou quando com ela nos defrontamos na escrita e na imprensa [...] Nossa linguagem pode ser considerada como uma velha cidade: uma rede de ruelas e praças, casas novas e velhas, e casas construídas em diferentes épocas; e isto tudo cercado por uma quantidade de novos subúrbios com ruas retas e regulares e com asas uniformes. (ARENDT, 2000, p. 35)

O uso de sinais, abreviações, termos, ausência de acentuação, nos meios digitais demonstram a presença de uma outra utilização da linguagem que aproxima o que está distante, em um momento singular. Essa estrutura nova continuará pós-pandemia? Será que existe a possibilidade de compreendermos esse novo momento? Essas inquietações impulsionam pesquisadores a buscar respostas para essas perguntas, visto que é certo que se vive atualmente um momento de transformação digital, onde

a velocidade do uso de tecnologias está influenciando e diferenciando novas maneiras de viver.

A partir desta concepção Antunes (2009), interpela alguns conceitos dos estudos da linguística no enfoque:

> Com efeito, a compreensão do fenômeno linguístico como atividade, como um dos fazeres do homem, puxou os estudos da língua para a consideração das intenções sociocomunicativas que põem os interlocutores em interação; acendeu, além disso, o interesse pelos efeitos de sentido que os interlocutores pretendem conseguir com as palavras em suas atividades de interlocução, trouxe para a cena dos estudos mais relevantes o discurso e texto, desdobrados nas suas relações com os sujeitos atuantes, com as práticas sociais e com as diferentes propriedades que asseguram seu estatuto de macro unidade da interação verbal. (ANTUNES, 2009, p. 20)

A linguagem contemporânea está passando por novas formas de comunicação, essa linguagem faz parte do eu contemporâneo, que com a pandemia reforçou o uso desses sinais enquanto necessidade de comunicação, mais até do que linguagem falada. Destaca-se também os símbolos comunicacionais, que são questões que necessitam reflexões profundas com o uso das tecnologias da informação e suas novas linguagens, abreviações, *emojis*, entre outras formas.

Baybee (2016) aponta a importância de entender a língua como um fator importante na natureza da linguagem ressaltando que:

> A língua também é um fenômeno que exibe estrutura aparente e regularidade de padrões enquanto, ao mesmo tempo, mostra variação considerável em todos os níveis: as línguas diferem umas das outras, embora sejam notoriamente moldadas pelos mesmos princípios; construções comparáveis em línguas diferentes servem a funções semelhantes e são baseadas em princípios similares, ainda que difiram entre si em pontos específicos; enunciados em uma língua diferem uns dos outros, embora exibam os mesmos padrões estruturais; as línguas mudam ao longo do tempo, mas de maneira bastante regular. Segue-se, a partir disso, que uma teoria da linguagem poderia estar focada nos processos dinâmicos que criam as línguas e que conferem a elas sua estrutura e sua variância. (BYBEE, 2016, p. 17)

Com o surgimento de novas palavras, uma nova linguagem emerge para muitos leitores e usuários causando empobrecimento da língua, para outros surge uma nova opção de comunicação, ampliando o vocabulário linguístico. Porém, não se sabe ao certo a origem dessa substituição de palavras, por símbolos ou códigos. Não se pode esquecer ainda que, até os dias atuais, há *softwares e sites da web* que não aceitam o uso de palavras acentuadas e alguns caracteres especiais, principalmente os que

servem para o envio e recebimento de e-mails, o que obriga o usuário a criar algumas estratégias de escrita.

Saussure (1985), aponta em seus estudos que: "o signo linguístico é resultante da associação de um significante e de um significado arbitrário". Esta concepção retoma a discussão sobre a teoria do signo e diz que eles não têm relação material com o que significam, mas há uma certeza em que um signo é uma entidade suscetível de representar uma outra.

Segundo Nietzsche (1995, p. 43) "a linguagem tem então uma história. Só existe concretamente na diversidade das línguas e das falas, nas quais não para de inventar significações novas". Esta teoria se confirma já que cada língua e cada cultura desenvolvem significações próprias, podemos considerar com que a linguagem carrega os valores de uma civilização, seus julgamentos e seus preconceitos.

Saussure (1985) elucida que:

> A linguagem instaura, então, um universo simbólico, linguisticamente construído, distinto, que evoca o mundo, mas que não se parece com ele. Essa distinção com o real permite à linguagem certa independência e lhe confere ainda a capacidade de se desenvolver de maneira autônoma. Permite questionar a verdade (adequação da linguagem ao real), a mentira (inadequação intencional). Permite nomear o que não pode ser figurado como as ideias gerais (o vegetal, o animal, etc.) e as abstrações (o mundo, as geometrias etc.). Enfim, permite à linguagem desenvolver significações independentes da realidade, ou seja, falar sobre coisas que não existem (o futuro), que não existem mais (o passado), mais ainda, de coisas que não existem (um unicórnio, um rio de lágrimas etc.) (SAUSSURE, 1985, p. 84)

Isto posto, a linguagem se constrói cada vez mais em exterioridade em relação ao sujeito, que antes era construtor do sentido. A quantidade de informações que se recebe "à velocidade da luz", contribuiu muitas vezes, para que haja uma repetição de informações. O enunciador é sujeito na medida em que fala, consiste, para ele, identificar-se durante e pelas comunicações nas quais participa.

3. O contexto social da linguagem contemporânea

A popularização da forma de se comunicar apresenta suma importância para o homem contemporâneo, pois, por meio dela o homem não se isola no mundo e se comunica em busca de conhecimento e de desenvolvimento da sociedade.

Borba (1991) elucida que:

> Construir mensagens, receber, decifrar, responder constituem uma atividade contínua que não conhece nem começo nem fim, nem uma sequência fixa de eventos. A comunicação é um processo por ser algo que está sempre em movimento. [...] comunicar por outro lado, não é só atividade capital de participação e integração social, é ainda fator de desenvolvimento A normatização da linguagem pode acabar descaracterizando-a, e fazendo com que haja uma procura por outra forma expressiva "exclusiva", isso se dá devido às performances individuais da linguagem, enquanto que a língua é uma instituição. A autonomia da linguagem permite aos indivíduos se comunicarem de forma rápida e eficaz, desenvolvendo um diálogo mantendo uma relação entre a fala e a escrita, mesmo que para isso tenha que se usar alguns signos linguísticos como: *Abç, Tmj, Tbm ,vc , s , ñ , tmj, ;),* :*, entre outros. E ainda se faz a ressalva em algumas falas nas mídias sociais, que diz: "um "vc" ou um "pq" de vez em quando "não fazem mal", posto que essas já são abreviaturas comuns, aceitas pela quase totalidade das pessoas e perfeitamente compreensíveis". No entanto, averígua-se que o cognitivo do homem contemporâneo é repleto de anseios e angústias devido a vida multifacetada, onde a construção da fala e da escrita sofre influências das tecnologias e das mídias que se tornam cada vez mais necessárias. É importante destacar que a palavra cria sentido individual, uma vez que toda a nossa experiência de vida é sempre traduzida ou interpretada em termos do processo de comunicação desde as situações mais banais de vida familiar até as mais sofisticadas elucubrações de cérebros privilegiados. (BORBA, 1991, p. 24)

Não saber utilizar a língua, de acordo com os padrões exigidos pela mídia, elite e "defensores" da norma culta não significa não compreendê-la. Enquanto se fala, o homem deve buscar, sempre, todas as formas de comunicação para ser compreendido em suas ações comunicativas. A linguagem, enquanto cultura, arte, etc., deve ser uma busca do ser humano em sua forma de aperfeiçoamento constante.

Com a utilização de desenhos, figuras, *emojis*, a linguagem ganhou novas formas e se tornou mais presente nas práticas cotidianas da sociedade. Essa comunicação predomina entre os jovens, que utilizam os signos linguísticos em diversos aplicativos, que fazem com que apenas o uso de algumas figuras eles tenham o entendimento completo de frases e contextos.

O uso da linguagem é um processo dinâmico que permite ir além de um foco de atenção exclusivo nas estruturas linguísticas e formular um objetivo mais amplo: derivar a estrutura linguística a partir da aplicação de processos de domínio geral. Nesse contexto, processos de domínio geral seriam aqueles que se podem mostrar operantes em outras áreas da cognição humana que não a da linguagem (Cf. BYBEE, 2016).

Quando se trata em linguagem, pensa-se em imagens, códigos, símbolos, entre outros, ou seja, é o que mantém relação dos seres humanos, os quais se estabelecem por meio da linguagem, a qual está assentada em uma cultura. Se tratando do uso da linguagem cabe salientar a importância de mostrar que, na história, os vocábulos sempre pertenceu aos dominantes e na sociedade moderna, mais do que nunca, esse poder se multiplicou com a inserção das novas tecnologias de comunicação, sendo incorporadas pelo homem contemporâneo de modo que as diversas classes sociais estejam interligadas vencendo lutas, preconceitos, estigmas contribuindo para a construção da sociedade e, para isso, necessitam dominar a linguagem para enfrentar o dominador no seu terreno, teoria que vem de encontro com Foucault (1996, p. 46) "enfim, em escala mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos".

Contribuindo com o anteposto Andrade (2011) em sua teoria aponta que o funcionalismo pesquisa tanto a fala quanto a escrita, e toda a sua estrutura como um todo na inversão do princípio estruturalista de que a forma determina a função, o que se dá por meio de dois processos de mudança linguística: a gramaticalização e a discursivização.

O funcionalismo procura essencialmente trabalhar com dados reais de fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, falas que não são relacionadas ao ato da comunicação. Martelotta (2020. p. 157) aborda que "os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade".

Por meio da linguagem, as populações em situação de vulnerabilidade manifestam suas dificuldades neste momento tão difícil para a humanidade. O funcionalismo é uma corrente linguística que, em oposição ao estruturalismo e ao generativismo. Os enunciados e os textos são relacionados às funções que eles desempenham na comunicação interpessoal. É uma linguagem que expressa a urgência atual de comunicação.

No entanto, cabe ressaltar que a linguagem é uma ferramenta que está presente a todo o momento em nossas vidas, mas para compreender e adaptar seus usos e funções.

3. Considerações finais

Constatou-se que a linguagem sempre suscitou questionamentos,

e é por ela e na instância da enunciação que nós construímos como sujeitos no mundo, mas considera-se que para entender e compreender o mundo, é necessário a interação com o outro. A linguagem se transforma em qualquer contexto no processo de interação da humanidade, sendo e-la, também, uma característica de cada época, com neologismos e com termos novos. A linguagem e sua estrutura atual, mesmo em seu contexto funcional, necessita de uma validação que é própria do contexto linguístico. Assim, com sinais, gravuras, abreviações em uso pela sociedade contemporânea, que interage e comunica de maneira rápida e constitutiva favorecendo a intercomunicação no atual cenário pandêmico para atender os protocolos de segurança e distanciamento social.

Portanto, essa linguagem, de certa forma, aproxima o indivíduo para a leitura e ao mesmo surge com ela um outro tipo de interação. E é por meio desses novos mecanismos de comunicação que o ser humano tem realizado suas atividades cotidianas, seja na simples interação, na comunicação, ou no trabalho. Toda a sociedade envolvida nessa relação distanciada e ao mesmo tempo tão próxima de nós mesmos.

O objetivo da presente pesquisa foi alcançado, pois, refletiu-se sobre a linguagem tecnológica do homem contemporâneo, em tempos pandêmicos, também foram abordadas as linguagens e suas potencialidades nas diferentes formas de interação, tomando como base diversas teorias que versam sobre a temática em pauta.

Em virtude do exposto observou-se que surgiram novas formas de comunicação a partir do uso das tecnologias de informação durante a pandemia. Com o advento dessas novas formas de comunicação será preciso no futuro realizarmos um apanhado da nova geração, onde a língua existente na *Internet* precisa de regulamentação ou normas para serem aceitas ou elas serão simplesmente utilizadas e terão seu aspecto funcional limitado a norma de uso na *Internet?*

Por fim, percebeu-se que a linguagem reflete o comportamento cognitivo da sociedade atual, havendo a necessidade de uma emergência de sensações e sentidos, e esses sinais da comunicação refletem a constante relação entre o que pensamos sobre o novo normal. A linguagem é uma forma de pensamento livre, e seu exercício se torna hoje urgente no mundo em que a comunicação é onipresente sem que o diálogo apareça como possível, e esse comportamento implica na nova linguagem, devido às atualizações que priorizam a rapidez e a agilidade no contexto comunicacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. C. S. Três visões de língua. *Revista Idioma*, n. 22, UERJ, 2011. Disponível em: https://www.institutodeletras.uerj.br/revidioma.php Acesso em: 20 set. 2021.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 79 e 80

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*: palavras e ação. Trad. de Daniel Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médias, 1990.

BORBA, F. S. *Introdução aos estudos linguísticos*. 11. ed. Campinas-SP: Pontes, 1991.

BYBEE, J. L. *Língua, uso e cognição*. Trad. de Maria Angélica Furtado Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

DARODA, R. F. As novas tecnologias e o espaço público da cidade contemporânea. *Dissertação Mestrado em Arquitetura* na UFRGS. Porto Alegre. 2012.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2. ed. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996. 79p.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GABRIEL, M. *Educ@r*: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias*: O novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2010.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

LAGARES. R. A educação no Tocantins no cenário da pandemia do novo Coronavírus: desvelamento de desigualdades. *Revista Educação Básica em Foco*, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: https://educacaobasica emfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/AEducacao-no-Tocantis-no-cena rio-de-pandemia-Rosilene-Lagares.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

MARTELOTTA, M. E. *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2020. 250p.

IETZSCHE, F. *La volonté de puissance*. T. 1. Paris: Gallimard, 1995.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral.* São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. *Curso de linguística geral*. Trad. de A. Chelini, J. P. Paes, I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1985.

SCHLESENER, A. H. A linguagem em seu contexto histórico e político. Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci [online]. Ponta Grossa: UEPG, 2016, p. 93-133. Disponível em: http://books.scielo.org/id/y3zhj/epub/ Schlesener-9788577982349.epub. Acesso em: 10 set. 2021.

SITYA, C. V. M. *A linguística textual e a análise do discurso*: uma abordagem interdisciplinar. Rio Grande do Sul: URI, 1995.

A LINGUAGEM CRÍTICA E REALISTA DE GRACILIANO RAMOS: UM ENSAIO ANALÍTICO DO DISCURSO LITERÁRIO PRESENTE EM "VIDAS SECAS"

Moyana Mariano Robles-Lessa (UENF)
moyanarobles@hotmail.com
Alinne Arquette Leite Novais (UENF)
alinnearquette@gmail.com.br
Carlos José de Castro Costa (UNIG)
carlosjcastrocosta@gmail.com
Karla de Mello Silva (UNIG)
karlamello97@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

Graciliano Ramos, em suas obras, apresenta ao leitor uma linguagem realista do mundo que o cerca, não poetizando a dor e a luta de um povo sofrido que busca incansavelmente sobreviver. Sua narrativa é seca e crítica. Deste modo, surgiu o interesse em analisar se tal escrita poderia estar contida nas escritas de si, ou se sua composição se aproximaria mais do gênero narrativo ficcional, tendo em vista que o mundo contemporâneo, declaradamente, tem preferência pela exposição social. Nesse sentido, tendo como objeto de análise a obra "Vidas secas", busca-se respostas a respeito do quanto as memórias do autor influenciaram a criação da obra em tela, e se tal influência poderia ser classificada como autobiografia ou autoficção. O problema do artigo é: "Como identificar a presença das memórias de Graciliano Ramos no discurso literário presente em 'Vidas secas', reconhecendo as escritas de si como autobiografia ou autoficção?" O objetivo é analisar a obra e revisitar as memórias vividas pelo autor, observando a inter-relação entre a linguagem textual e os episódios vivenciados pelo autor em sua juventude, identificando traços de uma autobiografia ou de uma autoficção. Vale-se de metodologia qualitativa mediante pesquisa bibliográfica da obra de Graciliano Ramos, bem como de autores que estudam os vieses da Literatura e da Filosofia nas escritas de si, no espaço biográfico, do pacto autobiográfico, entre outros. E, também, de pesquisadores dos gêneros narrativos e das obras de Graciliano Ramos, assim como pesquisa em artigos e publicações disponíveis na internet.

Palavras-chave:
Autobiografia. Autoficção. Linguagem.

ABSTRACT

Graciliano Ramos, in his works, presents to the reader a realistic language of the world that surrounds him, not poetizing the pain and struggle of a suffering people who seek tirelessly to survive. His narrative is dry and critical. Thus, there was an interest in analyzing whether such writing could be contained in the writings of itself, or

whether its composition would approach the fictional narrative genre more closely, considering that the contemporary world reportedly has a preference for social exposure. In this sense, having as object of analysis the work "Dry Lives", we seek answers as to how much the author's memories influenced the creation of the work on screen, and whether such influence could be classified as autobiography or self-fiction. The problem of the article is: "How to identify the presence of Graciliano Ramos' memoirs in the literary discourse present in 'Dry Lives', recognizing the writings of themselves as autobiography or self-fiction?" The objective is to analyze the work and revisit the memories lived by the author, observing the interrelationship between textual language and the episodes experienced by the author in his youth, identifying traces of an autobiography or a self-fiction. It is used as a qualitative methodology through bibliographical research of the work of Graciliano Ramos, as well as authors who study the viese of Literature and Philosophy in the writings of themselves, in the biographical space, of the autobiographical pact, among others. And also, researchers of the narrative genres and works of Graciliano Ramos, as well as research in articles and publications available on the Internet.

Keywords:
Autobiography. Language. Self-fiction.

1. Introdução

A linguagem de Graciliano Ramos em suas obras literárias é marcada por um pensamento crítico, realista e muitas vezes classificados pelos críticos como uma narrativa seca. Diante de tal apontamento, surgiu o interesse em analisar se tal escrita poderia estar contida nas escritas de si, ou se sua composição se aproximaria mais do gênero narrativo ficcional.

Levando em consideração que a contemporaneidade tem a tendência e a preferência pela exposição social do que deveria, pelo menos em tese, figurar no mundo particular, questiona-se se tal exposição das escritas de si estariam se materializando na literatura como narrativas do eu, autoficções, autobiografias, entre outras, que apesar de muitas vezes serem classificadas como se sinônimos fosse, na verdade não o são.

Dito isso e, voltando à obra analisada de Graciliano Ramos nesse ensaio, têm-se indagações a respeito do quanto às memórias do autor influenciaram na construção de "Vidas secas" e, caso confirmado se poderia ser caracterizada como uma autobiografia ou uma autoficção, levando em consideração as fronteiras entre realidade e ficção.

O problema do presente ensaio é: como identificar a presença das memórias de Graciliano Ramos no discurso literário presente em "Vidas secas", reconhecendo as escritas de si como autobiografia ou autoficção?

Metodologia utilizada foi a qualitativa, mediante pesquisa biblio-

gráfica da obra de Graciliano Ramos, bem como de autores que estudam os vieses da Literatura e da Filosofia nas escritas de si, no espaço biográfico, do pacto autobiográfico, entre outros. E, também, de pesquisadores dos gêneros narrativos e das obras de Graciliano Ramos, assim como pesquisa em artigos e publicações disponíveis na *internet*.

2. *As obras literárias de Graciliano Ramos e a inter-relação com suas memórias*

A contemporaneidade desperta um novo interesse pelo compartilhamento expositivo, no qual o que antes era somente de domínio íntimo, relatado em diários pessoais, por exemplo, agora ganha uma nova configuração, tornando público – e de grande interesse comunitário, o que era endereçado apenas ao conhecimento particular. Leonor Arfuch (2010, p. 36) apresenta que "essa construção narrativa do privado como esfera da intimidade (...) foi muito além de sua configuração primogênita". A autora ainda aponta:

> O avanço irrefreável da midiatização ofereceu um cenário privilegiado para a afirmação dessa tendência, contribuindo para uma complexa trama de intersubjetividades, em que a suposição do privado sobre o público, do *gossip* – e mais recentemente do *reality show* – à política, excede todo limite de visibilidade. (ARFUCH, 2010, p. 37)

Eliseu Ferreira da Silva, em seu artigo "Graciliano Ramos: o escritor e o homem", cita uma crítica feita por Álvaro Lins, em 1943, ao autor alagoano:

> [...] logo os seus romances nos tentam confundir, em análises convergentes, a sua figura de escritor e a sua figura de homem. Existem homens que explicam as suas obras, como há obras que explicam os seus autores. No caso do Sr. Graciliano Ramos, é a obra que explica o homem. Quero dizer: o homem interior, o homem psicológico. (SILVA, 2010, p. 140-1)

Graciliano Ramos tem como característica literária o diálogo denunciativo dos problemas e injustiças sociais vivenciados por ele e materializados em seus romances. Ferreira (2016) cita a análise feita por Patto (2012) a respeito da escrita literária de Graciliano:

> [...] conheceu por dentro a barbárie das relações sociais e "metamorfoseou em literatura" a experiência da injustiça e a revolta contra ele. Publicado em 1938, Vidas secas faz parte do projeto literário da "geração de 30", de se valer da arte para mostrar uma sociedade vincada de espoliação e opressão. Valendo-se da linguagem oral e regional, Graciliano fala da decepção política que sobreveio nas décadas de 1930-1940 e não vê com naturalidade entre o homem e o meio", mas, em cada personagem, "a face

angulosa da opressão e da dor. (PATTO, 2012, p. 225)

Há uma inter-relação entre as memórias de Graciliano e suas obras literárias. "As obras de Graciliano denotam as experiências vivenciadas por ele, que parecem transferidas para seus romances" (FERREIRA, 2016).

Um depoimento do próprio Graciliano Ramos na orelha do romance brasileiro "Vidas secas", comprova que a obra em tela apresenta suas memórias impressas na história narrada. Tornando público o que a princípio era íntimo e pessoal:

> Meu pai, Sebastião Ramos, negociante miúdo, casado com a filha de um criador de gado, ouviu os conselhos de minha avó, comprou uma fazenda em Buíque, em Pernambuco, e levou para lá os filhos, a mulher e os cacarecos. Ali a seca matou o gado – e seu Sebastião abriu uma loja na vila. Da fazenda conservo a lembrança de Amaro Vaqueiro e de José Baía. (RAMOS, 2019, [Orelha do livro])

Destarte, a narrativa de Graciliano Ramos vai além da indignação social e opressiva, nela está contida sua experiência pessoal, sua memória e biografia. Ferreira traz a análise feita por Nogueira Junior:

> Graciliano Ramos, nascido em 1892 [...] viveu sob o regime das secas e das surras que lhe eram aplicadas por seu pai, o que o fez alimentar, desde cedo, a ideia de que todas as relações humanas são regidas pela violência. Em seu livro autobiográfico "Infância", assim se referia a seus pais: "Um homem sério, de testa larga [...], dentes fortes, queixo rijo, fala tremenda; uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza [...], olhos maus que em momentos de cólera se inflamavam com um brilho de loucura. (NOGUEIRA JUNIOR *apud* FERREIRA, 2016)

Para Leonor Arfuch (2010, p. 83), "além de essencial para afirmação do sujeito moderno, o surgimento do espaço biográfico o foi também, como assinalamos, para traçar o limiar incerto entre o público e o privado", apresentando como consequência "a nascente articulação entre o individual e o social. É essa relação, que leva do uno ao múltiplo, do *eu* ao *nós*, imprescindível numa indagação sobre a construção do campo da subjetividade" (ARFUCH, 2010, p. 83).

Em entrevista, Analice de Oliveira Martins aponta as especificidades do uso da memória na literatura: "A memória é tanto história quanto fabulação, verdade e ficção. A memória não é só o registro do que aconteceu. É matéria para a fabulação" (ARAÚJO *et al*., 2018, p.4). E ainda complementa "quando se quer o mais fidedigna possível, é um relato reconstruído, um modo de dizer organizado a partir de um determinado ponto de vista" (ARAÚJO *et al*., 2018, p. 4). E, finaliza afirmando:

> Logo, a memória não é apenas fonte de investigação para a história ou sua guardiã, é sobretudo fonte inesgotável para a literatura. Em outras palavras: ao ser organizada em relatos e versões, priva da mesma condição de verossimilhança atribuída à literatura. Em nenhuma dimensão, a memória construída pela literatura seria uma narrativa menor, porque lacunar e fronteiriça com a imaginação. (ARAÚJO *et al*., 2018, p. 4)

O olhar do escritor alagoano para o mundo "além de guardar, ficcionalizar e utilizar os eventos que lhe sucederam na vida, (...) possui um viés político, que percebe e se indigna com aquilo que vê" (GALANTE, 2016, p. 72). A autora complementa que "muitas vezes expressa as injustiças que presencia em suas obras de forma irônica e amarga" (GALANTE, 2016, p. 72). E na visão de Analice Martins é a "crítica literária contemporânea que dá relevo ao atravessamento das fronteiras entre história e ficção e às práticas autoficcionais" (ARAÚJO *et al*., 2018, p. 4).

3. *As vivências de Graciliano Ramos presentes em "Vidas secas": autobiografia ou autoficção?*

Silva (2017), relata sobre a dificuldade que as escritas de si apresentam por possuírem um campo teórico abrangente e, nem sempre determinado de modo claro e evidente, fazendo com que inúmeros termos conceituais sejam utilizados como sinônimos, estando entre eles as expressões (auto)biografias e autoficções, entre outros: "Profusão de nomes que atesta de antemão a dificuldade em delinear como também em delimitar um campo tão heterogêneo. E se aplica igualmente à própria tentativa de esclarecer seu processo de constituição" (SILVA, 2017, p. 159).

A autora cita Michel Foucault, informando que, para o filósofo, "a escrita de si insere-se em uma prática e em uma atitude de cuidado consigo mesmo, ou seja, consiste em um artifício pessoal de autoexame dos pensamentos e atos cotidianos" (SILVA, 2017, p. 160). Chegando à conclusão de que a estrutura principal das escritas de si "encontra-se no exercício do homem em constituir-se enquanto 'mestre de si', tomando-se como objeto de conhecimento e alvo de transformações, mas sem atribuir um valor absoluto ao indivíduo" (SILVA, 2017, p. 160).

Philippe Lejeune (2014) apresenta que ao tratar do autor, "a autobiografia elucida fenômenos que a ficção deixa numa zona de indecisão" (LEJEUNE, 2014, p. 19). Ele explica:

> Em particular o fato de que pode muito bem haver identidade do narrador e do personagem principal no caso da narrativa "em terceira pessoa". Essa identidade, embora não seja mais estabelecida no texto pelo emprego do

> "eu", é estabelecida indiretamente, mas sem nenhuma ambiguidade, através da dupla equação: autor = narrador e autor = personagem, donde se deduz que narrador = personagem, mesmo se o narrador permanecer implícito. Este procedimento corresponde, ao pé da letra, ao sentido primeiro da palavra autobiografia: é uma biografia, escrita pelo interessado, mas escrita como uma simples biografia. (LEJEUNE, 2014, p. 19)

Ao discorrer sobre vocabulário, Lejeune, em seu livro "O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet", traz a definição de autobiografia dada por Vapereau: "autobiografia (...) obra literária, romance, poema, tratado filosófico etc., cujo autor teve a intenção, secreta ou confessa, de contar sua vida, de expor seus pensamentos ou de expressar seus sentimentos" (LEJEUNE, 2014, p. 62).

Ainda sobre o significado de autobiografia, o autor explica:

> [...] foi importada da Inglaterra no início do século 19 e empregada em dois sentidos próximos, mas mesmo assim diferentes. O primeiro sentido (o que escolhi) foi proposto por Larousse, em 1886: "Vida de um indivíduo escrita por ele próprio". Larousse contrapõe a autobiografia, que é uma espécie de confissão, às Memórias, que contam fatos que podem ser alheios ao narrador. Mas, num sentido mais amplo, "autobiografia" pode designar também qualquer texto em que o autor *parece* expressar sua vida ou seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato proposto por ele. (LEJEUNE, 2014, p. 62)

Lejeune (2014), no capítulo intitulado "Autobiografia e ficção", transcreve parte de uma carta que recebeu, apresentando como característica "ficcionalizante" a argumentação de uma escrita autobiográfica "sonhada", que de acordo com o autor da carta é "mais exata, mais verdadeira psicologicamente. (...) certos escritores só conseguem escrever autobiografias transfiguradas, mais "verdadeiras" que o modelo" (LEJEUNE, 2014, p. 122). Concluindo:

> [...] Penso também que tal autobiografia, apresentada sob forma de "romance", toca mais profundamente os leitores na medida em que é 'essencial', alheia às contingências anedóticas particulares da vida do autor. Esse aspecto "essencial" permite aos leitores pensarem, por sua vez, em sua própria história, não mais limitada a sua individualidade, a seu conteúdo anedótico, mas em sua "essencialidade". (LEJEUNE, 2014, p. 122-3)

O conteúdo da carta endereçada a Lejeune, provocou-lhe inquietações a respeito da inter-relação ente autobiografia e ficção: "Por que seria, interessante ou necessário que uma ficção expressasse o eu profundo do autor? Essa afirmação não seria uma espécie de ilusão de recepção, cujo mecanismo é bem ilustrado pela atitude de meu correspondente?" (LEJEUNE, 2014, p. 123-4). Diante de tais questionamentos, o autor

concluiu que "o intenso parece 'verdadeiro', e o verdadeiro só pode ser autobiográfico" (LEJEUNE, 2014, p. 124).

Por outro lado, para Ana Cláudia de Oliveira da Silva (2017), a autoficção não é apenas sinônimo de relatar o desenrolar dos fatos, "mas antes deformá-los, reformá-los por meio de artifícios" (SILVA, 2017, p. 170). A autora pressupõe que a autoficção possui "maior liberdade de criação, pois, aliado aos espaços em branco, o narrador pode escolher um determinado recorte ou recortes". (SILVA, 2017, p. 170). Demostrando, portanto, "que a noção de unidade do sujeito legada pelo individualismo, assim como a própria realidade, não passa de construções arbitrárias" (SILVA, 2017, p. 170). E a autora termina seu posicionamento afirmando que "pode-se compreender a autoficção como uma forma de escrita estreitamente relacionada à crise do projeto moderno e à denúncia de suas ilusões, dentre as quais se destacam a virtude da individualidade e da sinceridade" (SILVA, 2017, p. 170).

Para a autora, a autoficção não deve ser compreendida apenas como "uma variante pós-moderna da autobiografia" (SILVA, 2017, p. 173). Mas, sim como uma escrita problematizadora desse gênero narrativo, colocando "em evidência um sujeito constitutivamente incompleto, bem como uma série de questionamentos e dúvidas que permeiam a sua existência, principalmente desde a segunda metade do século XX" (SILVA, 2017, p. 173).

Ao observar as afirmações tanto de Lejeune (2014), quanto de Silva (2017), há que se registrar que ambos defendem a fidedignidade como característica tanto da autobiografia, quanto da autoficção.

Tendo tal definição como ponto de partida, Graciliano Ramos escreveu à sua irmã, suas impressões sobre o texto por ela escrito, no qual lhe deu a seguinte orientação:

> As nossas personagens são pedaços de nós mesmos, só podemos expor o que somos. [...] apresente-se como é, nua, sem ocultar nada. Arte é isso. A técnica é necessária, é claro. Mas se lhe faltar à técnica seja ao menos sincera. Diga o que é, mostre o que é. [...] Revele-se toda. A sua personagem deve ser você mesma. (RAMOS, 1982)

Silva (2010, p. 142) apresenta que "para Graciliano, escrever não é qualquer coisa, é colocar a vida no papel, é trabalho e tem que ser sincero. Não basta ter só a técnica, esta sem a sinceridade não é nada". O autor ainda complementa que o autor alagoano "tevê uma vida agitada, passou por experiências que o marcaram profundamente, como a prisão

por perseguição política e, para muitos, ele era considerado um homem amargo, pessimista, franco, quase rude" (SILVA, 2010, p. 142).

Galante (2016) expõe que o ponto de vista de Graciliano Ramos confunde-se naturalmente com a do protagonista de suas narrativas: "Mesmo quando estes se tratam de ficção e não de prosa memorialista, a personagem principal carrega as características do próprio Graciliano Ramos assim como suas análises sobre a condição do homem no Brasil agrário" (GALANTE, 2016, p. 72).

De acordo com Galante (2016), há uma autodepreciação recorrente nas personagens centrais das obras do autor alagoano, "como é possível perceber em Vidas Secas (1938), quando Fabiano reflete, por meio do narrador onisciente, que é um homem para, no instante seguinte, reconhecer que é um bicho" (GALANTE, 2016, p. 74). A autora ainda afirma que tal característica presente nas obras de Graciliano Ramos "pode levar a compreender que as personagens principais de Graciliano Ramos possam ter algo de autobiográfico e, por meio delas, o autor reflete sobre o ser humano, suas fraquezas, ao seu não amoldamento no mundo em que vive" (GALANTE, 2016, p. 75).

Galante traz em seu artigo "Olhares políticos e sociais: Graciliano Ramos e a literatura de 1930", um trecho da Coleção Fortuna Crítica, de Brayner (1978), sobre Graciliano Ramos, no qual o autor deixa claro que para ele "o ato de escrever é algo necessário, seja para uma compreensão de si, seja para a compreensão do mundo que percebe" (GALANTE, 2016, p. 75). Na referida Coleção Fortuna Crítica (1978), Graciliano responde:

> – Poderia, hoje, deixar de escrever?
> – Quem me dera poder deixar…
> – Sua obra de ficção é autobiográfica?
> – Não se lembra do que lhe disse a respeito do delírio do hospital? Nunca pude sair de mim mesmo. Só posso escrever o que sou. E se as personagens se comportam de modos diferentes, é porque não sou um só. Em determinadas condições, procederia como esta ou aquela das minhas personagens. Se fosse analfabeto, por exemplo, seria tal qual Fabiano…

Graciliano afirma, portanto, que "seus protagonistas são um reflexo de si. (...) se analfabeto fosse, seria como Fabiano" (GALANTE, 2016, p. 75).

Fabiano Mendes (2018), informa que o período marcado pelo aparecimento de "Vidas secas", se deu após a saída de Graciliano da prisão. Mendes, ainda apresenta um trecho escrito por Rubem Braga – amigo e

vizinho de pensão de Graciliano, no qual o escritor relata:

> Eu conheço o quarto onde Graciliano escreveu o romance Vidas secas, e sei mais ou menos a situação em que ele escreveu. Essa situação determinou a própria estrutura do romance. Tem, portanto, a sua importância para o público. [...] Quase tão pobre como o Fabiano, o autor fez assim uma nova técnica de romance no Brasil. O romance desmontável. (MENDES, 2018, p. 191)

Rubem Braga afirma nessa passagem que, assim como Fabiano – personagem principal do romance "Vidas secas", que vive em condições indignas, sentindo-se pequeno diante das imposições da vida, assim também, sentia-se Graciliano Ramos ao produzir a obra em tela. Mendes, ainda aponta que "o lugar Graciliano Ramos é esse: um ponto entre o eu e o nós, o indivíduo e a sociedade, mas, sobretudo, entre a imaginação e a realidade, ou, noutras palavras, entre a ficção e a materialidade" (MENDES, 2018, p. 197). E, a respeito da literatura graciliana, Mendes registra que "sua literatura forçou um tipo de crítica também confessional (ou testemunhal), cujo lugar da escrita aparecia mostrando sua ossatura. Sua literatura e suas críticas ajudaram a ver na crítica uma ação social" (MENDES, 2018, p. 197).

Desta forma, como pode ser classificada a escrita de Graciliano Ramos em "Vidas secas"? Autobiografia? Autoficção? Como solução provisória, tem-se o posicionamento de Benevenuti *et al*. (2016), "as discussões e estudos sobre os conceitos de 'autoficção' e 'autobiografia' ainda não são suficientes para responder a tantos questionamentos, pois os temas ainda geram muitos debates e discussões entre os estudiosos da área" (BENEVENUTI *et al*., 2016, p. 6).

4. Conclusão

Após as análises abordadas no presente ensaio, a respeito do discurso literário de Graciliano Ramos em "Vidas secas", percebe-se que apesar do autor não está materializado no protagonista da obra em tela, muito ele deixou de si nos pensamentos de Fabiano. O protagonista de "Vidas secas" não é Graciliano, mas sente como Graciliano, sofre como o autor.

Conforme exposto por Rubem Braga, Graciliano Ramos figura entre o singular e o plural, ele transcreve em suas obras o pessoal e o social, confundindo-as, deixando muito de si em cada protagonista. Graciliano une em harmonia a ficção e a memória, causando um obstáculo na

definição entre autobiografia ou autoficção.

Contudo, não se pode negar, após inúmeros depoimentos neste ensaio que, Graciliano Ramos escrevia o que era, o que sentia. Suas obras literárias possuem sua impressão pessoal e sentimental, de acordo com as diversas fases de sua vida. E, enquanto os debates sobre a definição de autobiografia e autoficção não se materializam, Graciliano Ramos apresenta-nos suas memórias em forma de romance brasileiro, ora como realidade, ora como ficção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Everaldo Lima de; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento; LENHARDT, Jordana; FELIPE, Márcia da Gama Silva. Patrimônio cultural e memória literária: uma experiência brasileira sobre pertencimento e geografia com analice martins. *Palimpsesto*, v. 17, n. 27, p. 2-7, 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/38395. Acesso em: 19 jun. 2021.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. 370p.

BENEVENUTI, Clesiane Bindaco; NICOLINI, Patrícia Peres Ferreira; MARTINS, Analice de Oliveira. “Autobiografia” ou “Autoficção”: as possibilidades de representação do eu no universo fílmico contemporâneo. In: XIII EVIDOSOL e X CILTEC-Online. junho/2016. Disponível em: http://evidosol.textolivre.org. Acesso em: 20 jun. 2020.

FERREIRA, Maria Suely. A realidade social e a linguagem no romance Vidas Secas. *Sabedoria Política*. 2016. Disponível em: https://www. sabedoriapolitica.com.br/products/a-realidade-social-e-a-linguagem-no-romance-vidas-secas/. Acesso em: 20 jun. 2021.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet. 2 ed. In: NORONHA, J.M.G. (Org.). Trad. de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

GALANTE, Camylla. Olhares políticos e sociais: graciliano ramos e a literatura de 1930. *Ces Revista*, v. 30, n. 2. p. 69-80, Juiz de Fora, ago./dez.2016. Disponível em: https://seer.cesjf.br/index.php/cesRevista/article/view/929/pdf. Acesso em: 20 jun. 2021

MENDES, Fabiano. Crítica... Graciliano Ramos... Crítica...: seus romances, os críticos, suas críticas numa ciranda. *Teresa, Portal de Revistas da USP*, n. 18, p. 181-97, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/127361. Acesso em: 19 jun. 2021.

RAMOS, Graciliano. *Cartas*. Rio de janeiro: Record, 1982.

_____. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Ana Cláudia de Oliveira da. As escritas de si e a emergência da autoficção: um campo de indefinições. *Literatura e Autoritarismo*. Santa Maria, Dossiê n. 20: Ressignificando histórias, p. 158-74, jul. 2017.

SILVA, Eliseu Ferreira da. Graciliano Ramos: o escritor e o homem. *Revista Graduando*, n. 1, p. 139-52, jul/dez 2010. Disponível em: http://www2.uefs.br/dla/graduando/n1/n1. Acesso em: 19 jun. 2021.

A LINGUAGEM DA DANÇA COMO RECURSO TERAPÊUTICO SOB A LUZ DA FENOMENOLOGIA

Ingrid de Souza Manhães (UFF)
manhaes.ingrid@yahoo.com.br
Priscilla Gonçalves de Azevedo (UENF)
prigoncalves78@gmail.com
Fernanda Morales dos S. Rios (UENF)
moralesriosfernanda@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar a linguagem da dança enquanto recurso terapêutico sob a luz da fenomenologia, configurada como uma importante associação ao método terapêutico. Segundo a Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty, o corpo é o modo de estarmos e nos relacionarmos com o mundo e o veículo de nossa imersão no mesmo, o qual é horizonte de nossas experiências, justificando a percepção e a linguagem como fontes criadoras de sentidos e que vão muito além da visão mecanicista e linear de estímulo e resposta. Esta pesquisa possui um caráter qualitativo, utilizando-se de uma revisão bibliográfica, buscando explicitar uma reflexão sobre a linguagem da dança como possibilidade terapêutica, promovendo uma abertura ressignificadora da experienciação espaço corporal, da apropriação corpórea e de significativa criação autopoiética. Sendo assim, busca-se apontar a dança, enquanto forma expressiva de linguagem, como uma maneira de se vivenciar conteúdos referentes a questões existenciais.

Palavras-chave:
Dança. Fenomenologia. Linguagem.

ABSTRACT

This paper aims to address the language of dance as a therapeutic resource under the light of phenomenology, configured as an important association with the therapeutic method. According to Maurice Merleau-Ponty's Phenomenolgy of Perception, the body is the way of our experiences, justifying perception and language as creative sources senses and that go far beyond theme chanistic and linear view of stimulus and response. This research has a qualitative character, using a bibliographical review, seeking to clarify a reflection on the language of dance as a therapeutic possibility, promoting a re-signifying opening of bodily space experience, bodily appropriation and significant autopoietic creation. Thus, the aim is to point out dance, as an expressive form of language, as a way to experience content referring to existential issues.

Keywords:
Dance. Phenomenology. Language.

1. *Introdução*

A dança, além de esporte e exercício físico, é também possibilidade de autoconhecimento, já que com sua prática o indivíduo desenvolve noções de conhecimento corporal, espacialidade, lateralidade e consequente conscientização de suas próprias facilidades e limitações, trazendo espaço para o desenvolvimento da autoestima e expressão criativa. Desde as origens da humanidade, sua prática formou parte da cultura e dos rituais das diferentes sociedades, estando presente nas celebrações dos nascimentos e falecimentos, rituais de invocação aos deuses e agradecimento por sua proteção (Cf. RODRÍGUEZ, 2011).

Os homens primitivos já dançavam mesmo sem saber que o estavam fazendo, seja através de gestos ou de sons, como uma forma de se comunicarem e se expressarem. Há registros em cavernas, como por exemplo no Piauí (Brasil), que revelam desenhos em suas paredes de homens se movimentando, imitando gestos e movimentos de animais. Sendo assim, já existia uma forma de pronúncia e expressão através do corpo, efeito que com o tempo foi se tornando mais consciente, quando as pessoas começaram a ver e a sentir que usando seus corpos poderiam externalizar desde ideias e pensamentos, até desejos ou vontades (Cf. RENGEL; LANGENDONCK, 2006).

Atualmente há diversos tipos de práticas alternativas que acabam servindo como aliados terapêuticos à Psicologia Clínica, os quais podem ser trabalhos feitos em arte terapia, por exemplo. Apesar de não possuir quase nenhum estudo científico, a linguagem da dança tem chamado cada vez mais atenção, já havendo muitos cursos de especialização na área, o que consequentemente gera mais espaço e visibilidade para uma nova possibilidade terapêutica. Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a pensar uma destas possibilidades que, embora ainda considerada como emergente, tem apontado para interessantes resultados (Cf. BOLSANELLO, 2020).

Dessa maneira, entendemos que este trabalho se justifica pelo fato de que a dança, enquanto manifestação corporal e expressão, é uma forma de linguagem e de possibilidade de apropriação de si mesmo em combinação com os benefícios da psicoterapia. Por ser a dança uma das várias expressões corporais permeadas por muita intensidade, entendemos que tal prática pode inaugurar sentidos originais e relações com o mundo, elementos fundamentais num processo terapêutico, assim como por ser uma das diversas formas de contribuição para a saúde integral do

indivíduo.

Enquanto fundamentação teórica, buscaremos nos ater à perspectiva da fenomenologia, a qual nasce de forma mais expressiva na segunda metade do século XIX, com o filósofo Edmund Husserl. Desse modo, faremos uma breve contextualização histórica, para então chegarmos ao também fenomenólogo, Maurice Merleau-Ponty (1999), por entender que é fundamental compreender como o nosso corpo, que é o nosso próprio mundo, se movimenta, se expressa e por fim dança, valendo-se de alguns de seus conceitos, como espacialidade, motricidade e percepção, os quais são importantes para o entendimento dos seus estudos sobre linguagem.

Além disso, torna-se igualmente importante analisarmos o lugar de importância da linguagem da dança a partir de um olhar fenomenológico, de modo a nos permitir apontar de que forma a fenomenologia e a dança conseguem se conectar e se transformar em um recurso terapêutico, propiciando benefícios para a saúde integral do indivíduo.

Por fim, este trabalho se dará numa perspectiva qualitativa, a partir de pesquisas bibliográficas referentes a perspectiva teórica mencionada anteriormente. Para isso, usaremos a obra Fenomenologia da Percepção (1999), do autor Maurice Merleau-Ponty, além de artigos que abordem a dança e sua linguagem, de forma subjetiva e expressiva, para benefício da saúde integral do indivíduo.

2. Contexto histórico

Edmund Husserl foi um matemático, estudou ciências naturais e voltou-se para a filosofia ao ser aluno de Franz Brentano (1838–1917) por dois anos. Suas obras começaram a surgir um pouco antes da Primeira Guerra Mundial, mas só tomaram grandes proporções na década de 20. Nessa época, as ciências experimentais eram consideradas como resposta para tudo, principalmente para as teorias do conhecimento e da lógica. Entre elas, havia a Psicologia Experimental com seu método de reflexão introspectiva, sendo objeto de estudo para os estudantes de filosofia (Cf. SILVA, 2011).

Matemático da área da Lógica, Husserl sempre teve uma boa relação com o rigor metodológico, porém, desejava ir além dos aspectos positivistas e da Psicologia Experimental, já que se entendia que era somente pelos dados empíricos que se alcançava o conhecimento e, em seu entendimento, estes dados são instáveis, não oferecendo rigor suficiente pa-

ra a investigação filosófica.

Além disso, sua insatisfação era crescente em relação à superficialidade das ciências modernas e sua desaprovação ia de encontro à visão cientificista das coisas e às ideias de previsibilidade e causalidade. Querendo então dar uma fundamentação à filosofia e torná-la uma ciência rigorosa, fazendo com que a mesma alcance verdades indubitáveis, desenvolve um método investigativo e de apreensão das coisas em sua maneira mais "íntima" e originária: a fenomenologia, expressão que já havia aparecido em Kant e Hegel, e significa o estudo e a investigação dos fenômenos, isto é, tudo aquilo que se mostra e deixa aparecer (Cf. SILVA, 2011).

3. Merleau-Ponty e a corporeidade

Maurice Merleau-Ponty foi um filósofo que contribuiu para algumas reformulações teóricas e práticas para a Psicologia e também para as ciências. Ele compreende corpo como uma articulação entre corpo objetivo e corpo fenomenal, visualizando o corpo como fenômeno que se confunde com o nosso próprio ser, sendo o modo de estarmos e nos relacionarmos com o mundo e o veículo de nossa imersão no mesmo, o qual é horizonte de nossas experiências (Cf. CAPALBO, 2007).

Sua proposta vai além de uma fisiologia envolvendo uma ideia de linearidade, indo de encontro a um olhar mais cauteloso e demorado para a dinâmica corporal, a qual não obedece a um movimento protocolar de esquema corporal que diz respeito à humanidade como um todo, isto é, de padronização. Para Ponty (1999), não há apenas corpo, mas corporificação, ou seja, relação vivida em um corpo de mundanidade que se anuncia em todas as nossas ações, se dando em cada situação.

Para o filósofo, o corpo percebe o mundo a partir de uma atitude perceptiva, que é totalmente corpórea, isto é, "O corpo se expressa conforme o movimento perceptivo que realiza no mundo, pois a percepção se faz por meio de uma atitude motora, um gesto, a partir do qual acontece uma prática de habitação e sentido" (REIS, 2011, p. 138). Assim, para compreender esse fenômeno, é preciso caminhar por sua compreensão de espacialidade, motricidade, percepção e linguagem, já que tudo está intrinsicamente ligado.

3.1. Espacialidade, motricidade, percepção e linguagem em Merleau-Ponty

Seu modo de compreender o corpo no espaço é tratá-lo em situação, e não em posição. Isso porque para o autor o espaço não é um local em que se estáapenas inserido, mas sim um espaço de vivências significativas e de forma a permitir sentir-se de determinada maneira. Nesse contexto, é a motricidade que vai se referir à maneira como o corpo vai habitar e se movimentar no espaço, permitindo-o vivenciar a própria corporeidade em uma espacialidade que o torna único, dando um caráter existencial original e de movimentação repleta de sentidos, ou seja, a forma que o sujeito se move é apenas dele, o que "contamina" o espaço em que se está dando e recebendo sentidos (Cf. NÓBREGA, 2008).

Além da espacialidade e motricidade, a compreensão fenomenológica de Merleau-Pontyé a de questionamento frente às noções clássicas sobre percepção, ao compreendê-la como diretamente relacionada à atitude corpórea e já carregada de sentidos, sendo um acontecimento da corporeidade e da existência "na concepção fenomenológica da percepção, a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo" (NÓBREGA, 2008, p. 142).

Merleau-Ponty (1999) questiona o conceito de percepção pelas abordagens mais estruturalistas, as quais a reduzem ao processo de causalidade, propondo uma análise fenomenológica do conceito ao entender que a percepção vai além da dinâmica de causa e efeito: "(...) Merleau-Ponty reforça a teoria da percepção fundada na experiência do sujeito encarnado, do sujeito que olha, sente e, nessa experiência do corpo fenomenal, reconhece o espaço como expressivo e simbólico" (NÓBREGA, 2008, p. 142).

Sua análise é a de que o sujeito é um "organismo-entorno", teoria baseada em trabalhos experimentais de neurofisiologia, psicologia e considerações filosóficas do conhecimento, sendo uma tentativa de se relacionar o organismo com o ambiente. Tudo acontece em um processo de circularidade em que o sistema se conecta com o ambiente. Nesta perspectiva, somos responsáveis pela criação de um mundo próprio, objetivo e subjetivo, onde se faz uma dinâmica entre o nosso corpo e o meio ambiente, sendo o nosso organismo proprietário de uma autonomia de se refazer em nossas vivências. Nós recebemos os estímulos do ambiente e emitimos uma resposta, porém tudo isso dependerá de como estamos si-

tuados naquele momento, como iremos receber este estímulo e como vamos respondêlo:

> Desse modo, embora o estímulo exista como estímulo, ou seja, embora o estímulo impressione os sentidos, oferecendo informações ao organismo, este assume configurações variadas para cada acontecimento; assim, a percepção não apenas decodifica estímulos, linearmente, mas reflete a estrutura do nosso corpo frente ao entorno, em contextos sociais, culturais e afetivos múltiplos. (NÓBREGA, 2008, p. 144)

Haverá sim aprendizagem, fazendo com que muitas informações se tornem automáticas e até mesmo "iguais" a olhos vistos, mas nunca as mesmas, já que nosso organismo assume configurações variadas para cada acontecimento. Sendo assim, o conhecimento perceptivo é uma criação, e não uma adequação:

> Há uma circularidade entre os acontecimentos internos e externos e não apenas uma correspondência unívoca, do tipo estímulo-resposta, gerando uma adaptação ao meio. O conhecimento perceptivo não é uma adequação, mas fundamentalmente criação, haja vista a plasticidade do cérebro-corpo. (NÓBREGA, 2008, p. 144)

Esta autonomia do organismo está dentro do conceito de *autopoiésis*, isto é, autoprodução, noção produzida por Maturana e Varela (1995) apud Nóbrega (2008), em que o nosso sistema tem a capacidade de se auto reorganizar e fazer trocas com o ambiente. Sendo assim, a circularidade entre os acontecimentos do meio e do corpo, resulta em uma aprendizagem como uma nova forma de interpretação das coisas. Isso quer dizer que as modificações no organismo não são determinadas pelo meio externo, mas é responsabilidade do nosso próprio sistema, o qual participa da reorganização da estrutura do ser.

De acordo com Furlan e Bocchi (2003), no empirismo a linguagem é objetivada e o sujeito inexistente. No intelectualismo, ela é operação subjetiva e a posse do sentido é remetida ao sujeito pensante. Ou seja, nas duas a linguagem não tem sentido próprio, o que Ponty contrapõe ao buscar elucidar que a palavra é criadora de sentido.

Havia o pensamento de que só reconhecemos alguma coisa depois de nomeá-la. No entanto, a própria nomeação já é o reconhecimento. Quando aponto para algo e o nomeio, não há em mim um conceito daquilo, mas: "(...) a palavra traz o sentido e, impondo-o ao objeto, tenho consciência de atingi-lo" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 242). Sendo assim, para o pensamento pré-científico, nomear um objeto é fazê-lo existir, por isso a fala não traduz nada, ela mesma esgota o que é dito.

Para Merleau-Ponty (1999), a palavra tem sentido próprio, o que significa dizer que a linguagem não é meramente uma reprodução de pensamento, mas sim criadora de sentido próprio, em que as significações das palavras se encontram no sentido do comportamento e do que fazemos. A comunicação, então, se forma a partir de uma reciprocidade, na qual o outro irá perceber e receber as palavras e os gestos emitidos, fazendo com que a autenticidade dos sentidos dependa da intersubjetividade, isto é, de uma percepção recíproca.

Assim, a fala e o gesto possuem sentido, possibilitando a comunicação, a qual é desenvolvida a partir da intersubjetividade, isto é, para que eu compreenda o outro, algo de seu vocabulário precisa ser conhecido por mim. A palavra já faz parte do que eu estou sendo, e a forma de representá-la para mim mesma é pronunciando-a, assim como o artista só se representa na sua obra fazendo-a. No entanto, não se pode pensar numa linearidade, na qual a fala é resultado do pensamento, pois um não anuncia o outro. O que acontece é que os dois estão envolvidos um no outro, e: "(...) o sentido está enraizado na fala, e a fala é a existência exterior do sentido" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 247).

A comunicação e a compreensão dos gestos se dão pela reciprocidade entre minhas intenções e a do outro. Ou seja, é no sentido do que fazemos que se realiza a comunicação. Eu só posso compreender à medida que assumo os gestos e expressões corporais do outro como fazendo parte do meu próprio comportamento. Minha expressão precisa encontrar um caminho, tendo a minha confirmação e a do outro. Eu legitimo o sentido vindo do outro.

Em suma, Merleau-Ponty (1999) questiona a redundância do fenômeno da linguagem a um processo mecânico, recusando o automatismo das associações entre fatos psíquicos, fisiológicos e físicos, como se apenas o exterior estimulasse nossa linguagem. E de acordo com o mesmo, vivemos em um mundo em que a palavra está instituída, então a maneira como vou agir em relação ao que me falam ou que me expressam, se torna algo secundário e reflexo, não havendo nenhum esforço verdadeiro e singular de nossa parte para compreender.

4. A linguagem da dança

Segundo Castilho (2015), a linguagem é um termo genérico podendo se referir a diferentes manifestações que não apenas sequências de

sons, como por exemplo, “a linguagem das cores” ou “a linguagem das abelhas”. No presente trabalho, nos debruçamos sobre um desses tipos de manifestações da linguagem ao verbal e sequenciada de sons, podendo ser definida como a linguagem da dança.

Nessa mesma perspectiva, de acordo com a teoria dos signos de Peirce (2010), toda linguagem tem significados e, principalmente, possibilita significado, seja na sua forma verbal ou não verbal. Nesse sentido, a dança pode se assumir como linguagem por possibilitar uma relação ativa entre corpo, ambiente e todas as conjunturas possíveis de vivência, havendo uma espécie de copertencimento entre os signos verbais e não verbais, ao criar e transformar um fluxo de trocas de informações por meio e entre corpo e ambiente.

Uma outra característica também importante para fazer acentuar a dança como linguagem, é a vertente teórica que considera a língua como uma atividade social por meio da qual se veicula informações, externaliza sentimentos e age sobre o outro. Sendo assim, a língua se torna um somatório de usos, historicamente postos, envolvendo locutor e interlocutor situados em um espaço e sendo dessa forma heterogênea (Cf. CASTILHO, 2015).

A dança, por ser uma espécie de sistema de comunicação se desenvolvendo ao longo do tempo e sendo transmitido de geração em geração, tendo sua especificidade em cada cultura e tradição, se aproxima dessa teoria linguística que traduz certos questionamentos contemporâneos sobre o que é a língua e suas diferentes manifestações

Rengel & Ferreira (2012) fazem uma conexão entre corpo, dança, linguagem verbal e não verbal, de modo a expressar que a dependência da linguagem verbal das construções não verbais gera a significância das coisas, por isso o corpo, em todas as suas configurações e modos de operar, desempenha um papel fundamental cognitivo na estruturação da linguagem, seja ela qual for, inclusive a da dança:

> Em consequência do fato do cérebro registrar a memória (em devir) dos mapas sensoriais e ser capaz de reproduzir com certa proximidade o conteúdo original (evocação do conteúdo) é que se torna possível não só o significado na linguagem (o reconhecimento de objetos e do mundo a nossa volta) como também a lembrança e a percepção de eventos e pessoas, ou o uso da imaginação para planejar coisas futuras. Tudo graças à percepção, o contato do corpo com o mundo. (RENGEL, 2012, p. 24)

Sem uma língua não poderíamos formular o pensamento, e mesmo não tomando consciência diariamente sobre esse emparelhamento de

sons, palavras, sentidos e significados, para desenvolver pensamentos e até mesmo sonhar, precisamos da língua que dominamos. E em se tratando de manifestação corporal, nesse caso a dança, mesmo não necessitando de sons, a mesma tornou-se, reconhecidamente, uma facilitadora de qualquer tipo de comunicação, justamente por não precisar do verbal para a comunicação, conectando corpo, movimento e cognição (Cf. PEDROSA; TAVARES, 2009).

4.1. A linguagem como expressão e comunicação

Como dito na introdução, antes mesmo de saberem que seus movimentos poderiam ser considerados como parte de uma dança, os homens primitivos usavam seus corpos como forma de comunicação, além de honrar, agradecer e servir a deuses e à natureza, tudo através de gestos e movimentos diversos. Gradualmente, estas gesticulações, combinadas à sua época e estruturas sociais, foram ganhando sentido, resultando naquilo que conhecemos como dança, a qual foi se tornando também uma facilitadora de qualquer tipo de comunicação, justamente por não precisar do verbal para transmitir o que se deseja expressar (PEDROSA; TAVARES, 2009).

Segundo Silveira (2009), a expressão corporal e a dança se articulam no século XIX quando a dança começa a ser compreendida e executada de modo não restrito à sua dimensão técnica e parte para algo mais "livre", sob a influência dos coreógrafos da dança moderna e contemporânea, nas quais se valoriza muito mais uma movimentação espontânea, imitando a natureza e os gestos do cotidiano.

Assim, a dança não só se relaciona com o que se é conhecido como expressão corporal, como ela mesma é considerada uma forma de expressão corporal e também emocional, pois em suas múltiplas formas de comunicação com o mundo, a mesma possui uma linguagem totalmente singular, e que pode propiciar interação, conversação e diversos tipos de movimentos corporais. Portanto, dançando podemos contar uma história ou transmitir uma mensagem, além de conseguirmos expressar o que sentimos.

4.2. A linguagem da dança como recurso terapêutico

De acordo com Szuster (2011), movimentar-se dentro de um de-

terminado ritmo, intensidade e tempo, promove benefícios a aspectos neurofisiológicos do organismo, como nas áreas da cognição, memória, criatividade, concentração e atenção, além de estimular a noção espacial e a consciência corporal. Há outras áreas que também têm tido resultados positivos com a prática da dança, como é o caso da ortopedia e cardiologia, pois – dependendo do caso –, a dança pode ajudar na melhoria da elasticidade muscular, estimulação dos movimentos articulares, além de diminuir o risco de doenças cardiovasculares.

Na área da saúde mental, numa perspectiva psíquica, também se revelam resultados positivos quando se tem a prática da dança. Ao reduzir o sedentarismo, diminuem-se os riscos de depressão, além do fato de que a atividade da dança promove maior interação social e espírito de coletividade, fatores essenciais para o estímulo da sanidade mental.

A dança pode nos possibilitar propostas diferentes, podendo ser uma ótima desenvolvedora da autoexpressão por ser algo vivencial e individual de cada pessoa, o que é fundamental dentro do contexto em que vivemos, onde padrões e estereótipos são naturalizados e transmitidos de geração em geração, e a nossa espontaneidade se esvai. Sendo assim, através de movimentos livres e de uma linguagem corporal, dançando pode-se traduzir ideias e pensamentos que nos permitem explorar a nossa experiência de corporeidade (Cf. SZUSTER, 2011).

Diante de tantos benefícios citados, a dança consegue se assegurar como fator preventivo para um bom funcionamento do corpo. Através de sua linguagem própria e expressão, é possível perceber seu potencial e força significativa de forma a potencializar a saúde integral do indivíduo, comunicando e ativando possibilidades físicas e emocionais, as quais nem sempre são vivenciadas e recorrentemente esquecidas no dia a dia:

> Dançar é uma forma de diálogo, de descoberta e de viagem para dentro de si (sensações, emoções, imagens, bloqueios...) e com o mundo externo (outros corpos físicos e materiais). Ela é mais do que palavras, ela tem de ser sentida, vivida e captada por todos os nossos sentidos. Se o homem não tem asas, enquanto dança ele pode voar. Dançar é voar, é doar à arte a expressão mais sincera do movimento corporal fluindo na canção. Dançar é viver, é exalar paz e harmonia. Dançar é a elegância dos gestos. É a inspiração irradiada de um corpo frágil na fortaleza do Ser, é a suavidade, a serenidade de um corpo luminoso desenhando e traçando formas plásticas no ar. (SANTOS, 2016, p. 55)

Compreender que a dança e sua linguagem passam de uma técnica para um recurso terapêutico, faz surgir uma mudança de como se entende corpo, pois para além da dimensão técnica, há uma aproximação com as-

pectos da ordem da espontaneidade, no qual o caráter objetificado de corpo vai dando espaço para um caráter mais fenomenológico, que é o que vimos quando falamos brevemente de Husserl e seus questionamentos a respeito do positivismo e da Psicologia Clássica, e também em Merleau-Ponty, quando o mesmo questiona a visão tecnicista de corpo e linguagem.

De acordo com Marques *et al.* (2013), a experiência motora possibilita ao sujeito uma maneira de se acessar o mundo e tudo que nele habita. Sendo a dança movimento corporal, o movimento sendo a ação do corpo e da corporificação, e a corporificação sendo a realização do corpo no mundo, os sentidos e significados que dançar traz ao sujeito só podem ser encontrados na própria vivencia dançante.

Como vimos anteriormente, a ideia de motricidade em Ponty nos revela seu pensamento de que há uma espécie de significação motora, na qual há uma antecipação ou apreensão do resultado assegurada pelo próprio corpo como potência motora: "(...) adquirir o hábito da dança é encontrar por análise a fórmula do movimento e recompô-lo, guiando-se por esse traçado ideal, com o auxílio dos movimentos já adquiridos" (PONTY, 1999, p. 198). Qualquer movimento que for feito, terá um sentido próprio, que falará de um mundo próprio e de uma vivência que é própria. Por isso, essa motricidade se torna o campo semântico relacional e intencional que emerge no contexto terapêutico.

Como muito bem expressa Soares (2014), uma pessoa ao dançar, independente de qual dança seja, pode dar infinitas tonalidades ao mesmo passo, transmitindo com o mesmo movimento uma infinidade de emoções e sensações que se tenha a intenção de se comunicar. Assim, a dança é a expressão de uma linguagem totalmente subjetiva e singular de um corpo que direciona um sentido tão próprio e único, que habita um mundo particular e se relaciona com ele.

E enquanto espacialidade, o corpo físico não está simplesmente "inserido" em um determinado espaço e em uma determinada posição. O importante é quais sentidos são atravessados por esse corpo e esse espaço que estão se relacionando no momento. Diante do que vimos em Ponty, a espacialidade não tem a ver com posição, mas sim com situação que é repleta de sentidos e que se torna objeto de possível dar-se conta ou estranhamento no momento em que se dança.

Um importante aspecto é que as danças geralmente são praticadas em grupos, havendo interação e trocas. E a partir dessa compreensão,

vemos mais uma vez o quanto a dança pode ser realmente uma forma de comunicação, não só entre corpos, mas entre experiências e vivências que se dialogam e fazem somar, além de serem expressão e linguagem corporal, já que as palavras e os gestos que emitimos não são simplesmente um tipo de reprodução, mas criadores e portadores de sentidos originários:

> Por este entendimento, o ato de dançar abarca sempre esse caráter inesgotável, em que o sentido de quem intenciona uma dança conecta-se aos sentidos intencionados por outrem, e nessa relação de diálogo são suscitadas sempre novas expressões, novos sentidos e significações. (MARQUES *et. al.*, 2013, p. 256)

Além disso, como citado na teoria do organismo-entorno em que tudo está dentro de um processo de circularidade em que corpo se conecta com ambiente, o processo de apropriação corporal se dá nesse processo de trocas e interações. Ademais, a partir da possibilidade de se constituir como um espaço-tempo propiciador de experiências de apropriação e tematização destes sentidos próprios com algum grau de rigor, vemos como é perfeitamente possível a linguagem da dança se constituir como uma experiência de ressignificação, sendo completamente aceitável a noção do organismo-entorno e da autonomia do nosso sistema.

Nosso organismo é responsável por interpretar as situações que vive de acordo com o momento presente, se modificando "autopoieticamente", isto é, produzindo novos significados e sentidos para cada vivência e se auto reorganizando e fazendo trocas com o ambiente. Por isso, podemos concluir que a dança ressignifica o sujeito, já que é possibilitadora de uma nova forma de comunicação com o mundo, dispondo sempre de uma singularidade que pertence somente ao sujeito que dança.

Com esse caráter de apropriação corpórea, a dança e sua linguagem podem nos ajudar a nos apropriarmos do nosso corpo enquanto orgânico e fisiológico, nos fazendo entender e enxergar as nossas limitações e facilidades, além do nosso corpo vivido, nos abrindo para outras possibilidades imanentes e emergentes a cada encontro possível que ele nos permite.

5. Considerações finais

A proposta deste artigo não foi apenas discorrer e conhecer um pouco mais sobre a dança enquanto um recurso terapêutico, mas expressar a importância de se desvelar o sentido de sua linguagem e expressão

para o corpo e saúde integral do indivíduo. A partir do que foi explanado, notou-se que a dança é uma prática que sofre influências e adquire conotações distintas de acordo com a época e contextos sócios históricos diferentes, pois antes mesmo de ser reconhecida como uma possibilidade de recurso terapêutico, a mesma já existia como meio de expressão e comunicação, estando presente desde os primórdios habitando corpos.

Dançar é expressão humana e criadora, que tece sentidos e significações, abrindo portas para uma visão da vida mais leve e propiciadora de abertura para o outro dentro do espaço e do tempo, atualizando sentidos e significações de quem dança. E entendendo a fenomenologia como muito próxima a estas propostas, visto que a mesma é propiciadora de desconstrução do que é vivido e entendido pelo senso comum como passado estático, além de ser possibilitadora de um modo de vida mais desprendido e aberto ao novo, a comunicação entre ela e a dança, se tornou mais propícia e condizente com a proposta.

Assim, além de uma distinta manifestação de linguagem, é manifestação do nosso interior, somado ao que experienciamos no mundo, podendo estar no lugar de recurso terapêutico, aliando-se às psicoterapias tradicionais, promovendo saúde física, emocional e evitando os efeitos do automatismo que o mundo traz e que impede que nossas ações no mundo tenham caráter inaugural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLSANELLO, Débora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. *Motriz:* Journal of Physical Education, v. 11, ed. 2, p. 99-106, Rio Claro, 2005. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/index. Acesso em: 25 out. 2021. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/167. Acesso em: 10 out. 2021.

CAPALBO, Creusa. A subjetividade e a experiência do outro: Maurice Merleau-Ponty e Edmund Husserl. *Rev. Abordagem Gestalt*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 25-50, jan-jun, 2007.

CASTILHO, Ataliba T. de. O que se entende por língua e linguagem?. *Portal da Estação da Luz da Nossa Língua*, [s.l.], 2015. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/O-que-se-entende-por-li%CC%81ngua-e-linguagem.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane Cristina. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 445-50, ago. 2003.

MARQUES, Danieli Alves Pereira et al. Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. *Movimento*, v. 19, n. 01, p. 243-63, Porto Alegre, jan-mar. 2013.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento.* São Paulo: Psy II, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fortes, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, Rio Grande do Norte, v. 13, n. 2, p. 141-48, ago. 2008.

PEDROSA, Mariane dos Reis; TAVARES, Helenice Maria. Expressão corporal e educação: elos de conhecimento. *Revista da Católica*, v. 1, n. 2, p. 198-206, Uberlândia, 2009.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad. de José Teixeira Coelho Neto. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

RENGEL, Lenira; FERREIRA, Patrícia. Dança: escrita metafórica do corpo como linguagem que traz a memória traçada. *Dança*, v. 1, p. 19-30, Salvador, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bits tream/ri/11000/1/aaaaaasas.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

RENGEL, Lenira; VAN LANGENDONCK, Rosana. *Pequena viagem pelo mundo da dança*. São Paulo: Moderna, 2006. 80p.

REIS, Nayara Borges. O Corpo como expressão segundo a filosofia de Merleau-Ponty. *Kínesis*, [s.l.], v. 3, ed. 6, p. 137-53, 15 dez. 2011. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4429. Acesso em: 22 nov. 2021.

RODRÍGUEZ, Rosa Maria. Uniendo arte y ciencia através de ladanza-movimiento terapia. *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, [s.l.], n. 7, p. 4-11, 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/. Acesso em: 18 maio 2021.

SANTOS, Kênia Soares Moreira dos. *Dançaterapia*. 2016. Monografia (Curso de História) – Universidade Federal de Uberlândia, [s.l.], 2016. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20123/1/

DancaterapiaMoreiraSantos.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Paulo César Gongimda, *A fenomenologia de Husserl*: uma breve leitura: A fenomenologia sob a rubrica do pensador alemão Edmund Husserl. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/filosofia/a-fenomenologia-husserl-uma-breve-leitura.html. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVEIRA, Bruna Souza; FIGUEIREDO, Valéria. Expressão corporal e a dança contemporânea: proximidades e contradições. In: EDIPE – Encontro de Didática e Prática de Ensino, 2009, III. Goiânia. *Evento Regional*. Goiânia: Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (ceped), 2009. p. 1-7.

SOARES, Mariana. O corpo que dança: a linguagem artística como forma de expressão e tomada de consciência, uma leitura da abordagem fenomenológica. *Rev Transformações em Psicologia*, [s.l.], v. 5, ed. 1, p. 1-10, 2014.

SZUSTER, Lia. *Estudo Qualitativo sobre a prática da dança como atividade física em mulheres acima de 50 anos.* Monografia (Especialização) – Curso de Educação Física, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. 69f.

A LINGUAGEM NAS DANÇAS DE MATRIZES INDÍGENAS E AFRICANAS CONFORME A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Priscilla Gonçalves de Azevedo (UENF)
prigoncalves78@gmail.com
Jhonatan da Silva Martins (UENF)
jhonatan_martins19@hotmail.com
Rackel Peralva Menezes Vasconcellos (UENF)
pmvrackel@gmail.com
Fernanda Rodrigues Guedes Gomes (UENF)
fguedsgomes@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca compreender a Lei nº 11.645/08, incluindo elementos históricos e culturais, buscando trazer elementos da linguagem, bem como saberes sobre as danças de matriz africana e indígena no contexto da Educação Física escolar. A dança como linguagem possibilita vivências e expressões por meio do movimento, utilizando o corpo como objeto de comunicação e elemento cultural. A linguagem das danças de matrizes indígenas e africanas é tratada especialmente nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, como uma temática da Educação Física Escolar, incluída na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Sobre essas danças, os conteúdos apresentam-se por meio de manifestações da linguagem, reconhecidas socialmente, possibilitando a criação e a consciência corporal, corroborando a importância da cultura indígena e africana como identidade social. Para desenvolvimento desse exposto, foi utilizada como estratégia metodológica uma pesquisa qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, trazendo o entendimento sobre a linguagem nas danças de matriz indígena e africana, de acordo com a BNCC. Nesse sentido, entendemos a relevância das danças de matriz indígena e africana enquanto elemento de identidade, dando enfoque aos aspectos culturais, bem como elemento constituinte de símbolos e significados. Portanto, torna-se fundamental a difusão de trabalhos que favoreçam diferentes abordagens sobre a linguagem por meio das danças indígenas e africanas.

Palavras-chave:
Linguagem. Lei nº 11.645/08. Danças indígenas e africanas.

ABSTRACT

This work seeks to understand the Law no. 11.645/08, including historical and cultural elements, seeking to bring elements of language, as well as knowledge about African and indigenous dances in the context of scholar Physical Education. Dance, as a language, enables experiences and expressions through movement, using the body as an object of communication and cultural element. The language of dances of indigenous and African matrices are treated especially in the 3rd, 4th and 5th years of elementary school, as part of scholar Physical Education, included in the area of languages, codes

and their technologies, according to the National Base Common Curriculum – BNCC (BRAZIL, 2018). About these dances, the contents are presented through language manifestations, socially recognized, enabling the creation and body awareness, confirming the importance of indigenous and African culture as social identity. To develop the above, a qualitative research was used as a methodological strategy, through a literature review, bringing the understanding of language in indigenous and African dances, according to the BNCC. In this sense, we understand the relevance of dances of indigenous and African matrix as an element of identity, focusing on cultural aspects, as well as a constituent element of symbols and meanings. Therefore, it is essential to disseminate works that favor different approaches to language through indigenous and African dances.

Keywords:
Language. Law no. 11645/08. Indigenous and African dances.

1. Introdução

A linguagem corporal e musical discorrida em relação à cultura apresenta-se dotada de simbolismos, significados e particularidades que revelam os modos pelos quais o homem se relaciona, interage, compreende e organiza-se socialmente.

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a Lei nº 11.645/08, buscando trazer elementos da linguagem, bem como saberes sobre as danças de matriz indígena e africana no contexto da Educação Física escolar.

A linguagem, por meio da dança, possibilita vivências e expressões através do uso do movimento, bem como a utilização do corpo como objeto de comunicação e elemento cultural. Nesse sentido, a linguagem das danças de matrizes indígenas e africanas é tratada especialmente nas práticas corporais nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, como uma das temáticas da Educação Física Escolar, incluída na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Como estratégia metodológica, foi utilizada uma pesquisa qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, trazendo o entendimento sobre a linguagem nas danças de matriz indígena e africana, ainda de acordo com a BNCC.

A pesquisa bibliográfica é aplicada em qualquer trabalho científico, oportunizando ao pesquisador o acesso ao conhecimento já produzido em determinada temática (Cf. GIL, 2002).

Como resultados, obtivemos representações de linguagem como expressões culturais de matrizes indígenas e africanas e seu elo de ligação com a língua portuguesa em algumas palavras utilizadas atualmente, mostrando que a língua é heterogênea e sistematizada pela gramática.

2. A linguagem na história e cultura indígena e afro-brasileira

A Lei nº 11.645/08 traz diferentes questões que antes eram silenciadas ou ignoradas pela comunidade escolar. Nesse contexto, é importante ressaltar a valorização e o reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira, que é formada por diferentes histórias e culturas, que também estão presentes no ambiente da escola.

A valorização da diversidade brasileira requer mudança de pensamentos, posturas, discursos e atitudes que implicam justiça, direitos sociais, civis, culturais e econômicos. Busca-se desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira, ou seja, deixar de difundir a crença afirmada por Ulisses e Araújo *et al*. (BRASIL, 2007) abaixo:

> [...] se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2007, p. 32)

A lei que explicita o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais, propõe seu desenvolvimento nas escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo especialmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História do Brasil. Entretanto, não há prejuízo às demais, as quais podem apropriar-se do tema nas diversas atividades curriculares do contexto escolar. Assim, serão promovidas a valorização e a compreensão da oralidade, da corporeidade, da história das raízes indígenas e africanas, da escrita e da leitura. Assim sendo, a lei expressa (Cf. BRASIL, 2017):

> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
>
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da popula-

> ção brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2017, p. 21)

Entre os povos indígenas e africanos, as crenças, rituais e cerimônias se mantêm por meio das forças da natureza e dos espíritos ancestrais. A memória cultural e a tradição oral possibilitam a organização entre as comunidades, estabelecendo vínculos e preservando a cultura. Dessa forma, há o fortalecimento da identidade étnico-racial (Cf. SILVA, 2018).

No estudo de Castilho (2015), no que se entende por língua e linguagem, considera-se a abordagem da língua como uma atividade social, e como uma importante teoria linguística. Para o autor, as palavras são consideradas atividades mentais, já a língua é um "objeto escondido", que possui variáveis, segundo seu estudo por meio de Saussure, o fundador da Linguística moderna. Este ainda ressalta que existe uma análise do código da palavra, articulada por meio da língua, bem como suas competências consideradas apenas como do falante. Nas palavras, ou no que encontramos nelas, as percepções, símbolos e significados das coisas são estabelecidas através de suas diferenças, entre a realidade delas e de outras coisas comparáveis a elas.

Segundo Menezes (2021), falar sobre a linguagem indígena é reconhecer a riqueza em contextualizar os jogos e as brincadeiras por meio de palavras que utilizamos no nosso dia a dia, ou seja, muitas das palavras da língua portuguesa são de origem indígena: *tamanduá*, *sagui*, *guaraná*, *jacaré*, *pipoca*, *perereca*, *taquara*, *piranha*, *capivara*, *arara*, *urubu*, *tucano*, *paca*, *abacaxi*, entre tantas outras.

Da mesma forma, podemos remeter aos elementos simbólicos africanos, explicitando sobre os bantu, termo utilizado para se referir ao tronco linguístico que deu origem a outras línguas no Centro-sul do continente africano. Os bantus foram os povos mais numerosos a chegar no Brasil na escravidão, vindos de Angola, do Congo e de Moçambique. Várias palavras em língua portuguesa têm origem bantu, entre elas: *caçula*, *dengo*, *cafuné*, *moleque*, *quitanda*, *fubá* (CARVALHO, 2020).

Na expressão de origem afro-brasileira do jongo, por exemplo, uma dança de roda e de umbigada, que consiste em um casal por vez indo para o centro da roda girando em sentido contrário ao dos ponteiros do relógio e, de vez em quando, um casal se aproxima um do outro, como se fossem dar uma umbigada, mas não chegando a se tocar. Na língua africana quimbundo, de origem bantu, *semba* significa umbigada e deu origem à palavra samba. Quem canta primeiro é o solista, com versos livres, improvisados, os demais respondem o refrão. As frases são curtas e falam do contato com a natureza, do cotidiano, do trabalho braçal nas fazendas e a revolta com a opressão sofrida (Cf. ALTOÉ, 2016).

Para Peirce (2005), qualquer coisa que represente outra é considerada um signo, e esse signo deve representar algo, produzido por um processo relacionado à sensação, ao sentimento, com a ideia de proporcionar a dualidade do outro, produzindo diversas interpretações.

Nessa perspectiva, nos signos representados pela língua enquanto atividade social, é sugerido que o entendimento que a dança, por meio da linguagem corporal de uma maneira mais ampla, vislumbra-se na expressão do corpo e do uso da língua nos vocabulários representados pelas danças e músicas indígenas e africanas. Nessa concepção, a língua de forma social, utilizada de forma interdisciplinar, manterá um contato direto com outras disciplinas, entre elas a Educação Física.

3. As danças de matrizes indígenas e africanas na educação física

As danças de matrizes indígenas e africanas são expressões de caráter artístico e cultural que compõem a nossa cultura popular e podem ser consideradas uma tradução dos povos, bem como são parte constituinte da memória e da história brasileira. Suas principais características compõem os costumes, as tradições, a mitologia, o folclore, a língua (falada e escrita), a culinária, a música, a dança, a religião, enfim, a cultura e a diversidade brasileiras.

Nesse sentido, as danças indígenas acontecem geralmente em formas circulares, com joelhos fletidos batendo um dos pés no chão, o tronco levemente flexionado para frente e há compasso binário para marcar o ritmo da música. As diferentes direções de movimentos se fazem presentes a partir do momento que os participantes saem em filas e fileiras se deslocando conforme seus cantos, que muitas das vezes são rituais de ligação com os ancestrais e a natureza, promovendo a interação entre

as comunidades e fortalecendo a manutenção das tradições culturais, afirmando suas identidades. Nas danças africanas também há, muitas vezes, a formação de grandes círculos, semicírculos ou fileiras e várias gerações da comunidade participam. Há rituais que promovem a ligação do espírito com a terra, portanto, essas danças são executadas com os pés descalços e o ritmo é considerado um componente de passagem para o mundo espiritual (Cf. BRAYNER, 2012).

As influências indígenas e africanas estão presentes em várias expressões culturais nos dias atuais como o samba de roda, o jongo, o caboclinhos, a Mana-Chica do Caboio, o toré, carimbó, maxixe, maculelê, maracatu, etc.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. O objetivo de unir essas disciplinas é proporcionar aos alunos a participação nas práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam expandir suas competências expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, bem como seu entendimento sobre essas linguagens, dando seguimento às experiências vivenciadas desde a Educação Infantil. Há, portanto, a necessidade de reconhecer que o processo escolar deve ser contínuo, mantendo as características das atividades em torno do lúdico e do brincar. A BNCC cita a Educação Física ligada à colaboração com a leitura e a escrita, como a seguir:

> Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes. (BNCC, 2018, p. 224)

Conforme a BNCC (2018) a temática dança explora os movimentos e os ritmos integrados a coreografias, que podem ser realizadas individualmente, em duplas ou em grupos. Nesse sentido, desenvolve a identificação dos diferentes movimentos em relação às peculiaridades de cada tradição, por meio das práticas rítmico-expressivas e das músicas associadas a essas danças. As habilidades trabalhadas no 3º, 4º e 5º anos são específicas para danças do Brasil e do mundo, bem como as danças de

matriz indígena e africana:

> (EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem; (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana; (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana; (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las. (BRASIL, 2018, p. 229)

Para Lima (2013) a linguagem, nesse contexto, está na identificação dos costumes, dos ciclos da natureza e da ligação com o sagrado. As línguas indígenas e africanas tiveram grande contribuição para o português do Brasil, especialmente no aspecto oral, pensando na conexão entre educação, cidadania e ética; pensando na linguagem e suas transformações históricas e culturais. A compreensão de algumas expressões através da linguagem poderá funcionar como base teórica nas leituras e construção textual, observando a diversidade e o combate às situações de injustiça, racismo e preconceito, fomentando o pensamento crítico a respeito das realidades no âmbito escolar.

4. Considerações finais

Entende-se a relevância das danças de matriz indígena e africana enquanto elemento de identidade social, dando enfoque aos aspectos culturais, bem como elemento constituinte de símbolos e significados. Os signos representados pela língua surgem na expressão da dança e do uso da linguagem nos vocabulários envolvidos nas músicas indígenas e africanas.

Nesse sentido, compreender a pluralidade de linguagens e a valorização das diferenças culturais constitui um exercício de construção e de fortalecimento da convivência democrática. Pensar na linguagem e suas transformações históricas e culturais contribui na compreensão das expressões da cultura brasileira, desenvolvidas por meio das práticas corporais, inseridas em atividades sociais, colaborando com as outras disciplinas da área de linguagens, códigos e suas tecnologias.

Torna-se fundamental a difusão de trabalhos que favoreçam diferentes abordagens sobre a linguagem corporal por meio das danças indí-

genas e africanas na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTOÉ, Larissa. *Jongo, expressão da cultura afro-brasileira*. MultiRio, mídia educativa da cidade. Rio de Janeiro. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*: relações étnico-raciais e de gênero/ organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo *et al*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRAYNER, Natália Guerra. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). *Patrimônio Cultural Imaterial*: para saber mais. 3. ed. Brasília-DF: Iphan, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. de. O que se entende por língua e linguagem? *Museu da Língua Portuguesa*, São Paulo, USP, 2015. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/tipo-biblioteca/lingua-e-linguagem. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

CARVALHO, Fabiana Silveira. *Patrimônio em Campos dos Goytacazes:* Possibilidades para a construção de uma educação antirracista. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LIMA, Norma Sueli Rosa. O ensino da língua portuguesa e a Lei nº 11.645/2008. *Linguagem em (Re)vista*, Ano 08, nº 15-16. Niterói, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/15_16/01.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

MENEZES, Arliene Stephanie. *Práticas corporais indígenas*: jogos, brincadeiras e lutas para implementação da Lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar. Fortaleza: Aliás, 2021.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 46. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção Estudos. Semiótica)

SILVA, Marilza Oliveira da. *Danças Indígenas e Afrobrasileiras*. Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, UFBA. Salvador, 2018.

A LITERATURA INFANTIL EM DISPOSITIVOS DIGITAIS: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Caroline dos Santos Florentino de Barros (IFF)
carolinesfbarros@gmail.com
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel (IFF)
ingridribeirog@gmail.com

RESUMO

Durante a fase do predomínio da escrita (LÉVY, 2010), o principal suporte da literatura infantil era o livro impresso. Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, houve uma ampliação das possiblidades de divulgação do texto literário. A criança com acesso a tecnologias digitais, por exemplo, tem a possibilidade de ler textos em plurais formatos que podem corroborar para o seu desenvolvimento cognitivo. Além disso, a facilidade de compartilhamento no meio digital tem potencial para tornar o texto literário mais acessível. A partir desse contexto, o este trabalho objetiva verificar como as publicações acadêmicas recentes têm abordado as possibilidades da literatura infantil, em suportes digitais, para o desenvolvimento da leitura. Como percurso metodológico, efetuou-se um levantamento de artigos publicados entre os anos de 2016 e 2021 realizando-se uma pesquisa sistematizada nas bases de dados Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico. Por meio de critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 6 artigos para a revisão das publicações acadêmicas recentes sobre o tema. Após a análise dos textos, espera-se ter elementos para refletir sobre as implicações que envolvem a utilização da literatura em diferentes suportes.

Palavras-chave:
Leitura. Literatura infantil. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

During the period of predominance of writing (LÉVY, 2010), the main support of children's literature was the printed book. With the development of information and communication technologies, there was an increase in the possibilities for disseminating the literary text. Children who have access to digital technologies, for example, are able to read texts in multiple formats that can support their cognitive development. In addition, the ease of sharing in digital media has the potential to make literary text more accessible. From this context, the present work aims to verify how recent academic publications have approached the possibilities of children's literature, in digital media, for the development of reading. As a methodological approach, a survey of articles published between 2016 and 2021 was carried out, carrying out a systematic search in the Scielo, Capes Periodicals and Google Academic databases. Using inclusion and exclusion criteria, 6 articles were selected for review of recent academic publications on the subject. After analyzing the texts, it is expected to have elements to reflect on the implications involving the use of literature in different supports.

Keywords:
Reading. Children's literature. Digital technologies.

1. *Introdução*

O trabalho pedagógico com a literatura infantil em dispositivos digitais apresenta-se como uma alternativa para estimular o ato de ler, em uma perspectiva do letramento, buscando inserir crianças em um contexto no qual se reconhece o papel social de obras literárias, entendidas como potenciais meios de desenvolvimento da criticidade e do apreço pela leitura. Assim, refletir sobre as possíveis contribuições relacionadas ao uso de dispositivos digitais como suportes para novas vivências perpassando pelo mundo da imaginação e da fantasia faz emergir a ideia de que é possível desenvolver a leitura e os hábitos construtores

Nesse contexto, objetiva-se com o presente artigo verificar como as publicações acadêmicas recentes têm abordado as possibilidades da literatura infantil, em suportes digitais, para o desenvolvimento da leitura, a fim de propiciar uma discussão sobre as questões apresentadas à luz do referencial teórico.

Além desta introdução, o texto é composto por: revisão de literatura, que apresenta a fundamentação teórica relacionada ao assunto do artigo; metodologia, na qual é descrito o percurso do trabalho, pautado principalmente na revisão sistematizada; resultados e discussão, que apresentam a análise dos textos selecionados em bases de dados por meio de *strings* de busca e critérios de inclusão e exclusão; considerações finais, que trazem as conclusões das autoras do presente trabalho sobre a pesquisa realizada.

2. *Revisão de literatura*

A arte do verbo escrito direcionado às crianças ampliou-se no decorrer do tempo, firmando sua presença em diferentes contextos e culturas. Ao narrar a trajetória da literatura infantil, Regina Zilberman (2003, p. 15) explica que "os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII. Antes disso não se escrevia para elas pois não existia infância".

Zilberman (2003, p.16) ainda assinala que "os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E até hoje a literatura permanece como colônia da pedagogia". Essa pode ser uma das razões para que os livros destinados a crianças tenham números consideráveis de vendas. No início do século XXI, o gênero passava por um "(...) momento em que a produção de li-

vros para crianças" convertia-se em uma das "(...) mais relevantes da indústria editorial brasileira" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 8).

Com o uso pedagógico dos textos, responsáveis são condicionados por instituições de ensino a comprá-los para que as crianças. Investir em literatura e em educação é sempre positivo, porém, Eliana Yunes (1988, p. 37) ressalta que é importante ficar atento à necessidade de ponderar criticamente, de forma mais ampla, sobre o papel político da literatura para crianças, "(...) pois deixa de ser apenas sinal de erudição, para contribuir para formação do pensamento crítico e atuar como instrumento de reflexão" desestabilizando, por meio de sua linguagem, a hegemonia de padrões atribuídos a ela. Dessa forma, considerar o potencial político e crítico de obras literárias infantis "é acreditar que qualquer leitor pode desenvolver a sua capacidade de interpretação, através da leitura e de outras formas de reflexão, pois interpretação nada mais é do que o exercício do próprio pensamento em torno de um pensamento alheio" (YUNES, 1998, p. 37).

Acredita-se que o ideal seria que a utilização da literatura infantil tivesse o objetivo de desenvolver a leitura à luz de uma perspectiva do letramento - que visa à de compreensão da função social do texto, do estímulo e da criticidade por meio de plurais leituras de obras literárias- , confirmando que as "práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita" (SOARES, 2004, p. 10) embasam o "desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas" (SOARES, 2004, p. 16), evidenciando a importância do estímulo à leitura pelo ato de ler, gostar do que lê e concretizar internamente os conceitos primordiais para que essa leitura se torne um hábito e influencie diretamente na construção de um sujeito leitor, consciente de seu papel em plurais contextos.

Dessa maneira, considera-se importante pensar a literatura infantil para além do tradicional suporte para suas obras, o livro impresso, levando-se em consideração a facilidade de acesso e compartilhamento de textos literários em suportes digitais. De acordo com Sônia Queiróz (2008, p. 16), pode-se definir o livro como "um objeto constituído por uma reunião de folhas dobradas, (...), em branco, manuscritas ou impressas, cujo conjunto passou pouco depois a ser revestido opcionalmente em dois formatos: brochura ou encadernação". Exposta a definição formal do livro impresso, sob uma ótica geral do contexto, a autora (QUEIRÓZ,

2008, p. 16) afirma que "na atualidade, o livro impresso tem sido gradualmente substituído por dispositivos informatizados de leitura, por livros máquina ou livros eletrônicos interativos que navegam em cabos telefônicos ou ondas hertzianas".

Dialogando com Queiróz, Machado (1994) afirma que:

> Na verdade, a história do livro sempre esteve associada a dispositivos de escrita ou de leitura, de modo que a assimilação da idéia do livro à tecnologia do período não é privilégio de nosso tempo. Recordemo-nos de que, na Idade Média, a leitura do manuscrito exigia a invocação de todo um aparato técnico: não apenas era preciso recorrer a um sistema de cavaletes e alavancas, porque o livro era um volume demasiado amplo e pesado para ser manuseado (às vezes até com capas de ferro fundido e grandes fechaduras), como também o conceito de leitura era completamente distinto do que predomina hoje: ler era necessariamente fazê-lo em voz alta, o que exigia o concurso de uma cela ou de um cubículo fechado, de preferência à prova de som. (MACHADO, 1994, p. 209)

Machado (1994, p. 211) pondera sobre as possibilidades da extinção do livro e sugere que é imprescindível refletir sobre qual é de fato a sua definição para cada indivíduo, para a sociedade, e se o formato impresso é o único a ser considerado:

> O homem continuará, de qualquer maneira, a inventar dispositivos para dar permanência, consistência e alcance ao seu pensamento e às invenções de sua imaginação. E tudo fará também para que [...] sejam adequados ao seu tempo. (MACHADO, 1994, p. 211)

Nessa conjuntura, considerando o texto literário para crianças, Lévy (2011, p. 35) lembra que "o texto é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico" que está presente e permeia pelo ciberespaço – definido "como espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" (LÉVY, 2010, p. 94) –, possibilitando assim a permanência do apreço pela arte literária e seus aspectos culturais, distante do conceito de "ausência de existência" (LÉVY, 2011, p. 15), sendo compreendido como possibilidade de potência e de ação, também em suportes virtuais.

Ramos (2015, p. 10) esclarece que "com a tecnologia digital e o ciberespaço, a produção do texto literário direcionado à infância ganha não só um novo suporte, mas também mais uma linguagem em que se configurar – a hipermídia", relacionando assim a função de autor e de programador em uma perspectiva de criação, na qual é possível realizar experimentações que envolvem a máquina e o humano, descobrindo novas materialidades para a literatura por meio dos diferentes suportes, am-

pliando o âmbito de compartilhamento e divulgação das obras, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo.

Nesse contexto, Miranda e Carvalho (2019, p. 139) afirmam que as oportunidades de acesso à literatura infantil em suportes digitais são amplas, pois "os diversos programas de leitura, cada vez mais avançados, que têm surgido e sido implantados nos computadores". Destaca-se então a diversidade que os suportes, além do livro impresso, podem abranger dentro das tecnologias digitais. Na verdade, são "oportunidades que surgem para criação literária e ler a literatura. São novos suportes que ampliam as possibilidades, e não empecilhos para a literatura e leitura de forma geral" (MIRANDA; CARVALHO, 2019, p. 141).

A ampliação dos suportes textuais pode também ampliar o acesso à literatura infantil sem que haja a redução do valor agregado ao texto literário e à sua ampla contribuição para o desenvolvimento da leitura.

3. Metodologia

Atendendo ao objetivo de verificar como as publicações acadêmicas recentes têm abordado as possibilidades da literatura infantil, em suportes digitais, para o desenvolvimento da leitura, o percurso metodológico do presente estudo foi organizado a partir de uma revisão sistematizada de literatura. As "revisões Sistematizadas da Literatura (RSzL) incluem um ou mais elementos do processo de Revisão Sistemática da Literatura (RSL)" (ARÊAS; BATISTA; PEIXOTO, 2019, p.3 *apud* GRANT; BOOTH, 2009). Desta forma, a RSzL "é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema", sendo utilizada para "integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente (...), que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras" (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84).

Sampaio e Mancini (2007) definem como principais pontos da revisão sistematizada de literatura algumas etapas como a formulação da pergunta de pesquisa, a definição da estratégia de busca, delineação e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos e a análise crítica dos trabalhos incluídos na revisão.

Nessa perspectiva, foi realizado um levantamento de artigos publicados entre os anos de 2016 e 2021, realizando-se uma pesquisa sis-

tematizada nas bases de dados Scielo, Periódicos Capes e *Google* Acadêmico, de acordo com os critérios descritos abaixo.

Quadro 1: Critérios de busca nas bases de dados.

Bases de dados	Critérios de busca
Periódicos Capes	**String de busca:** "literatura infantil" AND "tecnologias " **Critérios de inclusão:** – Período de 2016 a 2021. – Somente artigos. **Critérios de exclusão:** – Outros idiomas.
SciELO	**String de busca:** "literaturainfantil" AND "tecnologias " **Critérios de inclusão**: – Período de 2016 a 2021. **Critérios de exclusão**: – Outros idiomas.
Google Acadêmico	**String de busca:** "literatura infantil" AND "tecnologias " **Critérios de inclusão:** – Período de 2016 a 2021. – Somente artigos. – Classificar por data. **Critérios de exclusão:** – Outros idiomas. – Dissertações e livros.

Fonte: Organização Própria.

4. Resultados e discussão

Ao realizar-se a pesquisa, por meio de critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 6 artigos para a revisão de publicações acadêmicas recentes sobre o tema, de acordo com o quadro 2.

Quadro 2: Resultados da busca em bases de dados.

Base de Dados	Total de Artigos	Número de Artigos selecionados
Portal de Periódicos Capes/MEC	13	03
SciELO	01	01
Google Acadêmico	10	02

Fonte: Organização própria.

Os artigos selecionados na pesquisa foram identificados no quadro 3, com numeração sequencial que possibilitará reconhecer os artigos de acordo com seus títulos e autores, numerados de 01 a 06.

Quadro 3: Identificação dos artigos selecionados.

nº do Artigo	Títulos dos Artigos Selecionados	Autores	Ano de publicação
01	A formação do leitor literário na infância: interrelação entre textualidades multimodais e recursos de inte-	Paulo Henrique Machado e Maria de Lourdes Rossi Remenche.	2020

	ração em book.		
02	TIC e literatura infantil: desafios da prática pedagógica na era digital.	Juliana Prestes de Oliveira	2019
03	Tecnologias digitais, literatura infantil e multiletramentos na formação de professoras.	Terezinha Fernandes	2020
04	Literatura infantil na sociedade multimidiática.	Glaucia Guimarães e Maria Cristina Cardoso Ribas	2016
05	A importância das tecnologias e da literatura para estimular a capacidade criativa das crianças	Ailton Durigon, Luciane Fátima Pinheiro e Marenilda Paiva Pereira Gris	2021
06	A literatura infantil e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem.	Francisca Marinete Pires Souza	2021

Fonte: Organização própria.

Realizou-se o levantamento dos objetivos dos artigos selecionados, organizados no quadro 4, expondo os seguintes dados:

Quadro 4: Objetivos dos artigos selecionados.

nº do Artigo	Objetivos dos Artigos Selecionados
01	Apresentar uma investigação a respeito da inter-relação das textualidades multimodais e dos recursos de interação em book apps que contribuem para formação do leitor literário na infância.
02	Refletir acerca dos desafios para a implementação das TIC, interagindo com os alunos, promovendo a leitura e o pensamento crítico.
03	Compreender a relação entre literatura infantil e tecnologias digitais na obra literária "A vida de Ada Lovelace" discutindo insurgências, tensões e multiletramentos na formação de professores que atuam com crianças.
04	Objetiva a articulação de linguagens na literatura infantil no contexto da sociedade multimidiática.
05	Compreender os benefícios proporcionados as crianças na abordagem da literatura infantil, mediada pelos percursos tecnológicos, em especial o computador.
06	Descrever a importância da literatura infantil na aprendizagem.

Fonte: Organização própria.

Os objetivos dos artigos selecionados apontam para discussões sobre o uso de tecnologias digitais em diferentes contextos como suportes para literatura infantil, enfatizando textualidades, recursos de interação, pensamento crítico e insurgências, exceto o artigo 06, focado na literatura infantil num universo específico da aprendizagem.

No quadro 5, podem-se observar as temáticas das discussões de

base teórica apresentadas pelos artigos.

Quadro 5: Temáticas de discussões de base teórica dos artigos selecionados.

nº do Artigo	Temáticas das Discussões de Base Teórica dos Artigos Selecionados
01	• A linguagem, tecnologia e sociedade: entrelaçamentos. • A leitura literária em meios digitais e os multiletramentos. • O livro de literatura infantil: novas materialidades. • Interações multimodais em *book apps*.
02	• TIC e literatura.
03	• Literatura infantil e tecnologias digitais. • Ciência e tecnologia na obra *A vida de Ada Lovelace*. • Literatura, tecnologias digitais e multiletramentos na formação de professoras.
04	• Intertextualidade nas configurações textuais contemporâneas. • Os textos multimidiáticos, a articulação de linguagens e tendências discursivas. • *Aperte aqui* – leitura que se confundem. • Considerações acerca da literatura infantil em contexto multimiático.
05	• A literatura infantil. • As tecnologias no ensino.
06	• Referencial teórico (literatura infantil)

Fonte: Organização própria.

Em suas discussões de base teórica, os artigos realizam diálogos sobre as relações entre a literatura infantil e os possíveis suportes em dispositivos digitais, enfatizando as possibilidades de utilização no trabalho pedagógico com fundamentações sobre desde o contexto histórico da literatura infantil, perpassando pelas especificidades das análises a partir do olhar de obras específicas e também de múltiplas possibilidades de desdobramentos literários, até culminar nas possibilidades da tecnologia para o desenvolvimento da leitura em diferentes contextos.

O artigo 06 apresenta uma breve crítica à utilização da literatura infantil em suportes digitais em detrimento do livro impresso, destacando a grande importância deste para aprendizagem. O trabalho ainda chama a atenção para a necessidade de não descartar do livro impresso diante dos avanços da tecnologia digital.

O quadro 6 destaca os tipos de pesquisas realizados pelos artigos selecionados.

Quadro 6: Tipos de pesquisas dos artigos selecionados.

nº do	Tipos de Pesquisas

Artigo	
01	Pesquisa qualitativa com método de investigação de base interpretativa e exploratória.
02	Abordagem qualitativa descritiva caracterizando-se como estudo de caso e pesquisa-ação.
03	Metodologia de pesquisa-formação na cibercultura em diálogo com a multirreferencialidade.
04	Análise do discurso crítica.
05	Pesquisa bibliográfica, observação e análise da participação nas atividades propostas.
06	Pesquisa bibliográfica com vasta pesquisa teórica em artigos, revistas, livros, dissertações e teses.

Fonte: Organização própria.

Os artigos apresentam diferentes percursos metodológicos e por essa razão é possível com ter uma visão pluralizada da questão referente à utilização da literatura infantil em diferentes suportes. Além disso, as pesquisas permitem o conhecimento de distintos direcionamentos para uma investigação científica.

O quadro 7 descreve a síntese (recortes) das conclusões que cada autor elaborou a partir dos estudos descritos nos artigos.

Quadro 7: Recortes das conclusões descritas nos artigos selecionados.

nº do Artigo	Recortes das conclusões descritas nos artigos selecionados
01	Entende-se que os livros impressos de literatura infantil já atingiram sua maturidade conceitual e composicional, enquanto os digitais em formato de aplicativos ainda estão dando seus primeiros passos. Entretanto, em virtude da exponencial velocidade do desenvolvimento tecnológico, torna-se difícil a mensuração dos futuros avanços e potencialidades do livro digital interativo para crianças ou , quem sabe, de sua obsolescência ou repentino declínio, face à emergência de novas tecnologias.
02	Ao analisar todas essas questões, percebo que um ponto importante para a implantação das TIC em sala de aula é a manutenção e/ou ampliação da carga horária da hora-atividade de cada professor. Trata-se de um período essencial que possibilita ao docente mais tempo para preparar aulas que envolvam o uso das tecnologias, importante diante da demanda de tempo e da dedicação na elaboração do uso dessas práticas, no entrelaçamento entre conteúdo e ferramenta tecnológica, bem como no manuseio e configuração do recurso, de forma a atender às necessidades dos alunos.
nº do Artigo	Recortes das conclusões descritas nos artigos selecionados

03	O olhar à literatura infantil e às tecnologias digitais possibilita uma potente discussão entre as áreas, bem como às práticas culturais com a literatura em mudança, incidindo nos modos de interação, mediação, apropriação e construção de sentidos, e reconfigurando usos, consumo, produção e compartilhamento de mensagens literárias, por tanto, entrelaçamentos disparadores de letramentos digitais em diversas dimensões.
04	Esperamos que este artigo possa trazer uma contribuição para os que buscam diferentes e diversos caminhos analíticos dos textos produzidos na sociedade multimidiática, sem considerá-los ameaça ao texto verbal impresso, sem rotulá-los de forma pejorativa e sem vê-los somente como incapacidade criativa dos nossos tempos. Não costumamos entoar o coro elegíaco da perda. Ao contrário, a discussão aqui levantada espera desconstruir a ode ao passado ideal, o mito da originalidade e assim perturbar as familiaridades de um pensamento purista, uniforme e, de certa forma, nostálgico.
05	Observa-se, que usando o computador as atividades são realizadas com mais entusiasmo e satisfação. É notável como os alunos se sentem importantes e aos poucos se tornam autônomos no uso da máquina, mesmo os que nunca utilizaram o computador. São poucos os que não se aventuram a descobrir como funciona, vão clicando e abrindo janelas aleatoriamente, descobrindo uma infinidade de coisas.
06	Para início de debate conclusivo, não podemos jamais desprezar a contribuição e a eficácia da construção da aprendizagem a partir do uso da literatura infantil. Mesmo com o avanço tecnológico, onde as pessoas respiram tecnologia, não podemos esquecer que as obras e os clássicos infantis são elementos que enriquecem a aprendizagem das crianças.

Fonte: Organização própria.

Os recortes das conclusões dos artigos selecionados evidenciam o entendimento da literatura infantil como um recurso possível para estimular a leitura e propiciar a aprendizagem, permitindo às crianças desenvolverem o ato de ler. As tecnologias digitais são consideradas ferramentas para ampliar tais possibilidades e, além de suas usabilidades como suportes para obras literárias, podem ser percebidas como elementos motivadores para as crianças, devido à sedução que podem exercer a partir da viabilidade da utilização de múltiplas linguagens.

Mesmo com as descrições das conclusões dos trabalhos selecionados, enfatiza-se a necessidade de aprofundar os estudos na área, pois percebe-se que a trajetória da literatura infantil em consonância com as TDIC ainda se encontra em desenvolvimento, principalmente em relação às possibilidades de ampliação de hábitos de leitura.

5. *Considerações finais*

A reflexão acerca da utilização da literatura infantil permite a ponderação sobre a finalidade do desenvolvimento da leitura em contextos e suportes diferenciados.

A metodologia adotada pelo presente artigo objetivou verificar como as publicações acadêmicas recentes têm abordado as possibilidades da literatura infantil, em suportes digitais, para o desenvolvimento da leitura, a fim de propiciar uma discussão sobre as questões apresentadas à luz do referencial teórico.

De acordo com a análise realizada a partir dos artigos selecionados, observa-se a relevância de discutir a pertinência de diversificar os suportes para acesso a obras literárias, entendidas nesta pesquisa como espaços fortuitos para a ampliação do vocabulário, da fala e da expressão, bem como para o desenvolvimento da imaginação e das emoções.

O livro impresso apresenta seu notável potencial de encantamento e de sedução para a literaura. Por sua vez, os dispositivos digitais podem reelaborar espaços de leitura explorando diferentes mídias e linguagens.

Refletindo-se sobre as implicações do uso da literatura infantil em suportes digitais, de acordo com os artigos selecionados, destacam-se os desafios impostos a alguns leitores de acesso a diferentes formas de leitura em mídias digitais interativas (Cf. MACHADO; REMENCHE, 2020), a compreensão de que as tecnologias são recursos para melhorar os processos de aprendizagem em vez de soluções para os problemas educacionais (Cf. OLIVEIRA, 2019), o entendimento sobre a relação da literatura infantil e das tecnologias digitais a partir das reflexões sobre suas temáticas e insurgências (Cf. FERNANDES, 2020), a aceitação de que o livro impresso e os outros suportes devem convergir, agregar e incluir, sem nenhum deles se sobressair em detrimento do outro (Guimarães; Ribas, 2016), a internalização de que a criatividade estimulada pela literatura com o uso de ferramentas tecnológicas leva a evolução oral, da capacidade de sonhar e torna a pessoa mais autônoma (Cf. DURIGON; PINHEIRO; GRIS, 2021) e “mesmo com o avanço tecnológico, onde as pessoas respiram tecnologia, não podemos esquecer de que as obras e os clássicos infantis são elementos que enriquecem a aprendizagem da crianças” (SOUZA, 2021, p. 7) e contribuem para o desenvolvimento de sua leitura.

A análise das publicações destacadas permite inferir que as recen-

tes pesquisas estão atentas a novos suportes para a literatura infantil, mas existe a preocupação com o desuso do livro impresso. Por meio de reflexões que emergiram das leituras dos textos, conclui-se que os suportes não têm, necessariamente, que por fim um aos outros, mas podem agregar complexidade. Além disso, a possiblidade de ampliação de acesso a bens culturais por meio de mídias digitais ficou evidente nas pesquisas. Acredita-se que o caminho não seria a substituição, mas a agregação de diferentes suportes da literatura em prol do desenvolvimento da leitura.

Por fim, ressalta-se que o estudo aqui iniciado, com sua respectiva temática, pode ser mais explorado devido à importância e à relevância de suas considerações, podendo caracterizar-se como inspiração para novos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DURIGON, Ailton; PINHEIRO, Luciane Fátima; GRIS, Marenilda Paiva Pereira. A importância das tecnologias e da literatura para estimular a capacidade critaiva das crianças. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 6, p. 59310-22, 2021. Disponível em: https://www. brazilianjournals. com/index.php/BRJD/article/view/31422. Acesso em: 20 out. 2021.

FERNANDES, Terezinha. Tecnologias digitais, literatura infantil e multiletramentos na formação de professoras. *Revista Teias*, v. 21, n. 60, p. 61-74, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index. php/revistateias/article/view/48626. Acesso em: 20 out. 2021.

GUIMARÃES, Glaucia; RIBAS, Maria Cristina Cardoso. Literatura infantil na sociedade multimidiática. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, p. 185-203, 2016. Disponível em: https://www.scielo. br/j/elbc/a/5NXScK7mqgsdSBFY8YpyHjz/?lang=pt. Acesso em: 20 out. 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: história e histórias. 6. ed. Ática, 2007.

MACHADO, Arlindo. Fim do livro?. *Estudos avançados*, v. 8, p. 201-214, 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/TGCqQnq7sScKqsfC54tcDjp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 01 out. 2021.

MACHADO, Paulo H.; REMENCHE, Maria de Lourdes R. A formação do leitor literário na infância: inter-relação entre textualidades multimodais e recursos de interação em book apps. *Diacrítica*, v. 34, n. 1, p. 95-121, 2020. Disponível em: http://diacritica.ilch.uminho.pt/index. php/ di-

a/article/view/294. Acesso em: 20 out. 2021.

MIRANDA, Lucas E. V.; CARVALHO, Diógenes B. A. de. A Literatura infantil contemporânea. *Leitura em Revista*, n. 15, p. 117-17, 2019. Disponível em: https://iiler.puc-rio.br/leituraemrevista/index.php/LER/ article/view/200. Acesso: 20 out. 2021.

OLIVEIRA, Juliana P. de. TIC e literatura infantil: desafios da prática pedagógica na era digital. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 12, n. 2, p. 116-134, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/jatsRepo/ 5771/577163982008/577163982008.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

LÉVY, Pièrre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pièrre. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 2011.

QUEIROZ, Sonia (Org.). *Glossário de termos de edição*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2008.

RAMOS, Penha É. G. T. Literatura infantil: modos de produção, leitura e circulação do texto no ciberespaço. VI ENLETRARTE. Campos dos Goytacazes, 2015. Disponível em: https://essentiaeditora.iff.edu.br/ index.php/enletrarte/article/view/9968/7549. Acesso em: 15 nov. 2021.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, Marisa C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, v. 11, p. 83-9, 2007. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/689. Acesso: 20.out. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de educação*, p. 5-17, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

SOUZA, Francisca M. P. *A literatura infantil e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem*, 2021. Disponível em: www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA4_ID3101_02092020174139.pdf. Acesso: 20 out. 2021.

ZILBERMAN. Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

A MULHER MARAVILHA E O OLHAR MULTIMODAL

Ana Paula Fenelon (UEMS)
paulafenelon@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, procura-se identificar as evidências empíricas e epistemológicas na história em quadrinho da mulher-maravilha, por meio das suas expressões e representatividade no feminismo, refletindo a posição da mulher do século XXI e analisando os indícios dessa disseminação social no mundo, relacionando-as ao texto multimodal no campo semiótico. Nesse sentido, contribuir para o trabalho com os letramentos na educação, bem como discutir os aspectos multimodais na produção de textos, refletindo como esses textos nos mostram um novo formato de leitura que vão além dos signos alfabéticos. Com isso, analisamos algumas imagens nas HQ's da Mulher Maravilha sob a ótica multimodal.

Palavras-chave:
Feminismo. Multimodalidade. Mulher Maravilha.

ABSTRACT

In this article, we seek to identify the empirical and epistemological evidence in the wonder woman comic, through their expressions and representation in feminism, reflecting the position of the 21st century woman and analyzing the evidence of this social dissemination in the world, relating to as to multimodal text in the semiotic field. In this sense, contribute to the work with literacy in education, as well as discuss the multimodal aspects in the production of texts, reflecting on how these texts show us a new reading format that goes beyond alphabetic signs. In this sense, we analyzed some images in Wonder Woman's comics from a multimodal perspective.

Keywords:
Feminism. Multimodality. Wonder Woman.

1. Introdução

Em face do cenário atual tecnológico é importante discutirmos sobre a influência das HQ's da mulher maravilha, destacar a sua história e representatividade na sociedade, com o olhar voltado ao texto multimodal. Tecnológico faz-se necessário discutirmos sobre as contribuições dos quadrinhos na prospecção das imagens, pois são meios que usam as imagens junto ao texto para criar narrativas, bem como da linguagem utilizada para o avanço de uma geração. Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa sobre a Mulher Maravilha na história da humanidade irá além do seu contexto histórico literário, mas também na identificação do texto multimodal. Para o desenvolvimento do presente trabalho foram utiliza-

das pesquisas em livros e referências bibliográficas, além de estudos por meio das histórias e das imagens dos quadrinhos, refletindo o texto multimodal e a sua relação com o meio social. Contudo, trabalhar com a personagem da mulher maravilha pode ser exemplo de virtudes à sociedade, as suas histórias e expressões, refletindo valores que pertencem aos seres humanos, como: temperança, verdade, justiça, amor, compaixão, sabedoria, dentre outros.

2. *As HQ's da Mulher Maravilha*

A personagem fictícia de histórias em quadrinhos da Mulher Maravilha foi criada pela editora estadunidense *DC Comics* e sua primeira revista foi publicada em 8 de Dezembro de 1941, escrita pelo psicólogo, psiquiatra com PHD pela Universidade de Harvard USA, Willian Moulton Marston, cujo pseudônimo Charles Moulton foi gerado pela sua esposa Elizabeth Marston e desenhada por Harry George Peter. Willian Moulton Marston mantinha relacionamento poligâmico entre Elizabeth Halloway Marston e Olive Charles Byrne, sua assistente, o qual teve quatro filhos, dois de cada uma. É caracterizado por ser cientista e feminista excêntrico, inventou o teste de pressão sanguínea, o polígrafo, detector de mentiras que foi associado ao Laço da Verdade da Mulher Maravilha. Logo,contribuiu na criação das máquinas. Ressaltamos que estávamos no período da Segunda Guerra Mundial quando essas histórias em quadrinhos foram lançadas nos Estados Unidos pela DC Comics, e usaram do poder das histórias em quadrinhos para comunicar a sociedade:

> [...] Mas foi em plena Segunda Guerra Mundial, que havia a necessidade de promover a união dos cidadãos e convencer as pessoas que o conflito é necessário. E foi neste período que muitos super-heróis nasceram para combater o nazismo em suas páginas. Os países envolvidos na guerra fizeram uso massivo dos meios de comunicação para suas propagandas ideológicas, no sentido de convencer os cidadãos de que o inimigo era injusto e terrível e que as próprias forças militares tinham o dever de vencê-lo. Particularmente dos EUA, os quadrinhos dos super-heróis foram utilizados para essa finalidade. (WESCHENFELDER, 2011, p. 36)

Quando compôs a personagem da Mulher Maravilha de origem da lenda grego-romana, antes era uma estátua de barro, depois se tornou personagem idealizada com a força dos Deuses do Olimpo. Originalmente é dotada de beleza, super-heroína guerreira, a *qual adotou* uma identi-

dade secreta de Diana *Prince de Themyscira*[19], na Ilha Paraíso, local da civilização Amazonas, cuja identidade foi para aproximar-se mais da humanidade no universo DC. No entanto, a autora Jill Lepore nos traz uma argumentação favorável sobre a criação do feminismo:

> [...] O Batman começou a espreitar as sombras em 1939. A Mulher-Maravilha aterrissa seu avião invisível em 1941. Era uma amazona, nascida em uma ilha de mulheres que viviam afastadas de homens desde a Grécia Antiga. Ela foi aos Estados Unidos para lutar pela paz, pela justiça e pelos direitos femininos. (LEPORE, 2017, p. 11)

Lepore (2017) afirma que tudo foi intencional, conforme a sua pesquisa e relatos sobre a vida do autor da personagem, Willian Moulton Marston, afirma que o Feminismo não aparece explícito, mas implícito. Isso é relatado em três partes em sua obra, a primeira parte chamada Veritas, que trata da vida do autor, a segunda parte o Ciclo Familiar, que fala da introdução do autor Willian na vida das HQ's, e a terceira parte Ilha Paraíso, que se refere à criação da Mulher Maravilha:

> [...] A Mulher-Maravilha não é apenas uma princesa amazona que usa botas fabulosas. Ela é o elo perdido numa corrente que começa com as campanhas pelo voto feminino nos anos 1910 e termina com a situação conturbada do feminismo um século mais tarde. O feminismo construiu a Mulher-Maravilha. E, depois, a Mulher-Maravilha reconstruiu o feminismo — o que nem sempre fez bem ao movimento. Super-heróis, que deveriam ser melhores do que todo mundo, são excelentes para dar porrada, mas péssimos para lutar por igualdade. (LEPORE, 2017, p. 14)

As HQ's foram criticadas na época, por ter cunho racista difuso, o que era característico das HQ's de 1940, propagando personagens negros, japoneses, mexicanos e judeus, também pela personagem da mulher maravilha ser branca, apesar dela ser uma obra estadunidense e pertencente a uma segregação racial (Cf. LEPORE, 2017). É inegável também dizer que a personagem não tenha cunho feminista, pois o autor acreditava que as mulheres seriam as líderes do mundo. Ao longo do tempo sofreu censura e perseguição pelos opositores na sociedade. Em 1954, nos Estados Unidos, o psiquiatra Frederic Wertham, publicou o livro, "A Sedução dos Inocentes", que descrevia em detalhes sobre as consequências dos gibis sobre as crianças. A sociedade da época comentava sobre a delinquência juvenil, a discórdia entre irmãos, as consequências pelo mau hábito dos jovens em não comer verduras e legumes, além de estimular o homossexualismo. Por conta disso o livro incentivou o Congresso a in-

[19] *Temyscira* ou Ilha Paraíso é uma Ilha fictícia do Universo criado nas histórias em quadrinhos estadunidenses da DC Comics, terra natal das Amazonas e sua personagem em destaque é a Mulher Maravilha.

vestigar a indústria das HQ's na composição dos personagens como o Super-Homem e o Batman.

Também houve polêmica por causa da vestimenta sexy da personagem, principalmente o decote nas costas, bem como pelas histórias da mulher maravilha inspiradas na mitologia grega e que relataram opressão à mulher, pois eram escravizadas, acorrentadas, o que causava medo na sociedade, e também pelo exemplo às famílias tradicionais conservadoras, o que refletia na luta por direitos da mulher que era esposa e submissa ao marido. Para a historiadora (Cf. LEPORE, 2017) o movimento sufragista a favor do voto feminino foi reacendido com a criação da mulher maravilha. Entretanto, ao longo do tempo, sua história sofreu alterações com novos personagens, novas origens, novas roupagens, mas sempre manteve a sua essência desde a sua criação, acompanhando as evoluções de cada época. A seguir podemos identificar em uma das histórias da mulher maravilha a virtude da compaixão e sabedoria:

> [...] Durante uma luta contra a medusa, a Mulher-Maravilha sacrifica a própria visão para salvar uma criança pequena. Toda vez que a deusa Atena lhe oferece uma benção, ela escolhe ajudar o próximo em vez de voltar a enxergar; a atitude compassiva da super-heroína torna a cegueira mais suportável. A abnegação e compaixão incessantes da Mulher-Maravilha não só levam Atena a devolver a visão para a filha de Hipólito como a conceder à super-heroína o poder de alcance da visão da deusa. Com isso, Atena compartilha também sua sabedoria com a Mulher-Maravilha. (BUSCH, CARLET, 2018, p. 137)

A Mulher Maravilha representa uma mulher de fibra que possui virtudes em suas histórias, luta pela justiça e verdade, expressa compaixão, sabedoria; Embora a personagem esteja ligada a uma história fictícia e pertencente à mitologia grega, e ao movimento feminista que trouxe avanços a mulher no sentido da liberdade e protagonismo feminino, por outro lado percebemos que se criou uma competição entre o homem e a mulher, surgindo esse movimento de mulheres que lutam para não ser inferiores aos homens e buscar a igualdade entre os sexos; Segundo Lepore (2017), o psicólogo Charles Mounton além de ter sido casado com duas mulheres, participava com as mesmas em movimentos sufragistas para reivindicar o direito ao voto, como também agia como militante na universidade. Tinham forte ligação com o movimento sufragista, uma vez que Byrne era sobrinha de Margareth Sanger, uma enfermeira que abriu a primeira clínica de aborto nos EUA. Não obstante, é importante refletir na sociedade contemporânea com o novo padrão familiar, os homossexu-

ais, LGBTQIA+[20], pois com a evolução dos tempos, a globalização e o desenvolvimento tecnológico, fez com que o padrão familiar mudasse, deparamo-nos com famílias fragmentadas, desestruturadas, sem contar o declínio do planejamento familiar; Nota-se que na sociedade antiga havia-se um planejamento familiar para se constituir uma família, conforme a taxa de natalidade e mortalidade, também com planejamento financeiro; hoje estamos inseridos num mundo muitas vezes fútil e banalizado, no qual se dá mais valor às aparências, as mídias sociais do que a própria família, aos valores e princípios de vida sumiram, pois as famílias nascem sem a presença da mãe ou sem a presença do pai, que é referencial e essencial numa família tradicional. E independentemente do tipo de família que possuo, resgato os nossos valores e princípios na preservação da vida, o nosso maior bem. É preciso lutar pelos nossos direitos, de maneira equilibrada, respeitando a ideologia alheia, como também evidenciar as nossas virtudes.

Outrossim, no contexto atual precisamos reconhecer que as HQ's são conteúdos importantes, pois retratam a cultura, a evolução contemporânea e tecnológica da sociedade. A personagem da mulher maravilha nos remete aos seus símbolos, características e habilidades que são inerentes à mulher, que são: super-força, super-reflexos, super-resistência, super-velocidade, invulnerabilidade, agilidade, fator de cura, sentidos aprimorados, dinamicidade, energia, longevidade e o ser feminina.

3. Feminismo

O feminismo teve a sua origem nos movimentos sociais que surgiram no período das revoluções liberais inspirados nos ideais iluministas, como a Revolução Francesa e a Revolução Americana. Nesse contexto, esses movimentos sociais concentravam-se na luta por mais direitos políticos e sociais. Com marco inicial em 1930, desde a primeira revolução industrial, no final do século XVIII, as mulheres fizeram parte do mercado de trabalho, precisavam trabalhar para sustentar as famílias enquanto os homens estavam na guerra e as fábricas necessitavam de mão de obra. Quanto ao salário chegavam a ganhar 60% a menos do que os homens. O movimento sufragista nos Estados Unidos remonta a 1848, quando se deu a primeira convenção sobre os direitos das mulheres em Seneca Falls, Nova York (história que viria a ser contada na revista da Mulher-

[20] LGBTQIA+ - Engloba pessoas que são lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e mais.

Maravilha 3), onde as representantes adotaram uma "Declaração de Sentimentos", escrita por *Elizabeth Cady Stanton*[21], que tinha a Declaração da Independência como modelo:

> [...] Consideramos as seguintes verdades evidentes por si mesmas: que todos os homens e todas as mulheres são criados iguais; que são dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis; que entre estes estão a vida, a liberdade e a busca da felicidade." Entre as exigências estava a de dar às mulheres "admissão imediata aos direitos e às prerrogativas que lhes cabem como cidadãs norte-americanas. (LEPORE, 2017, p. 25)

Todavia, com a influência do movimento feminista que surgiu na época de 1940, em meados da segunda guerra mundial, o qual fortaleceu a imagem da mulher como heroína, guerreira e o seu protagonismo feminino na figura da mulher maravilha. As mulheres eram restritas a muitas tarefas, conforme observamos no código civil de 1916, as mulheres casadas eram consideradas incapazes de trabalhar e de assumir responsabilidade perante a família.

Conforme código civil *apud* Percy vejamos alguns artigos do Código Civil sobre como era a posição das mulheres, como o artigo 6º. Inciso II e IV, 233 e 242, que podem subsidiar nossa pesquisa.

> [...] Art. 6. São incapazes, relativamente a certos atos (art. 147, n. 1), ou à maneira de os exercer:
>
> As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal.
>
> **Art. 233. O marido é o chefe da sociedade conjugal.**
>
> Compete-lhe:
>
> **O direito de autorizar a profissão da mulher** a sua residência fora do teto conjugal.
>
> Art. 242. A mulher não pode, sem autorização do marido (art. 251):
>
> VII. Exercer profissão (art. 233, nº IV).
>
> (Código Civil, 1916: artigos 6º II; 233 a 242)

De acordo com a citação dos artigos percebe-se que antigamente as mulheres eram consideradas incapazes, tinham que pedir autorização aos maridos para trabalharem, o marido era o chefe da sociedade conjugal. Isso pode estar relacionado conforme preceitos cristãos, cujo objetivo da mulher era somente de gerar vidas, e se pararmos para pensar, não existia nem a metade da população existente hoje, sem contar a direitos e

[21] Elisabeth Cady Stanton – Ativista social, feminista e abolicionista estadunidense, uma figura líder do movimento pelos direitos das mulheres.

obrigações no artigo 5º inciso I. Mesmo assim, com a industrialização e globalização ainda encontramos na sociedade casos de machismo e feminismo no mundo, o que não deveria acontecer.

No entanto, a Constituição Federal de 1988, mudou esse cenário para justamente estabelecer a igualdade nesses pontos entre homem e mulher, os quais se tornaram iguais perante a lei:

> [...] As mulheres padecem não somente pelas condições econômicas ruins, mas também vítimas dos estereótipos sexuais ligados a seu papel social. Nas fábricas, muitas perderam trabalho para os homens, aos quais foi dada prioridade nas poucas vagas existentes. Mesmo assim, em 1939, 25% mais mulheres estavam trabalhando do que em 1930, primariamente porque tinham que contribuir com a economia familiar e também porque os empregos femininos – professoras, funcionárias de lojas e secretárias – forammenos abalados pela depressão do que os da indústria pesada. (PURDY, 2007, p. 208)

O movimento feminista contemporâneo surgiu nos Estados Unidos, na segunda metade da década de 1960, o qual se alastrou para diversos países industrializados entre 1968 e 1977, cuja reivindicação era a luta pela "libertação" da mulher. A história do movimento feminista no Brasil ocorreu no período do Brasil Colônia 1500–1822, que foi um período de cultura da repressão em que tinham pouco espaço para reivindicarem o seu direito. A luta das mulheres estava focada em alguns direitos fundamentais como: direito ao divórcio, direito ao livre acesso ao mercado de trabalho, o direito à participação política e o direito à educação; Logo mais, na época do Brasil Império, no século XIX, a mulher passou a ter direito a educação, temos como responsável Nísia Floresta, e no início do século XX a primeira escola ativista para meninas no Brasil.

Nesse período houve um movimento das costureiras reivindicando por direitos trabalhistas como: mão de obra feminina nas fábricas têxteis, regularização do trabalho feminino a jornada de oito horas, abolição do trabalho noturno feminino. Segundo (PURDY, 2007), as mulheres eram prejudicadas por seu trabalho e o faturamento era inferior ao dos homens. Em 1928 houve a participação da mulher na política e foi autorizado o primeiro voto feminino e tivemos a primeira presidente mulher, Celina Guimarães Viana e a primeira prefeita mulher, Alzira Soriano de Souza, as quais abriram grandes precedentes para as mulheres. Já em 1932, no governo de Getúlio Vargas houve a conquista das mulheres pelo direito de votar e ser votada.

Segundo a filósofa norte-americana, Judith Butler, sobre a discussão da mulher na política, disse que a mulher não pode ser oprimida di-

ante da sua participação nas instituições:

> [...] Não basta inquirir como as mulheres podem se fazer representar mais plenamente na linguagem política. A crítica feminista também deve compreender como a categoria das 'mulheres', o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por inter- médio das quais se busca a emancipação. (BUTLER, 2003, p. 19)

Nos períodos ditatoriais do país, o estado novo e o regime militar, o movimento feminista perdeu força, mas houve muitas conquistas como: a implantação da lei do divórcio, a instituição do ano internacional da mulher. Com o passar do tempo esse movimento gerou discussões sobre a situação feminina no país, pois ser feminista perdeu a força, houve a entrada do feminismo radical, feminismo lesbiano, Feminismo transexual, por nem todas as mulheres concordarem com esses movimentos.

Na ideologia do feminismo marxista, quando a mulher é subordinada aos homens está associada à instauração da propriedade privada e da luta de classes. Nessa perspectiva, afirma Moraes (2000) ao comentar sobre a obra de Marx e Engels:

> [...] A propriedade, de acordo com a teoria marxiana, teria na família o seu "germe", na qual, segundo Marx e Engels em *A ideologia alemã*, a mulher e as crianças são consideradas escravas do homem. Para os autores, a escravidão aparece de forma ainda latente e muito rudimentar na família, mas já constitui a primeira propriedade. (MORAES, 2000, p. 89)

No entanto, a partir das reflexões de Marx e Engel, a mulher estaria na condição de escrava do homem, no sentido de opressão. Então, logo é preferível a mulher atual e feminista ser escrava do trabalho e do seu patrão? O Feminismo, segundo Chesterton (2018), na sociedade atual é refletido sobre a importância de ser feminina e não feminista: "Mulheres são percebidas como relíquias de um passado sobrenatural", e chega a defender que a humanidade, como um todo, é feminina. Nenhuma feminista foi tão longe (Cf. CHESTERTON *apud* ARAÚJO, 2018).

As pautas feministas da atualidade são: diferença salarial, participação política, violência contra a mulher, assédio sexual, amamentação em público, acesso a métodos contraceptivos e descriminalização do aborto. Contudo, percebe-se que na sociedade, ao longo do tempo, criou-se competição entre o homem e a mulher, o que contraria a verdadeira essência divina do ser homem e mulher, pois tanto o homem, quanto a mulher possuem a sua função no mundo, mantendo as suas características, os seus princípios e valores;

4. *Texto multimodal*

O texto multimodal foi introduzido a partir da entrada da revolução tecnológica e globalização no mundo, por volta do ano 2000. A estrutura textual passa a compor uma nova forma de texto, por meio de imagens, desenhos, sinais, objetos, multimídias que se tornaram mais fáceis de associar aos acontecimentos passado e contemporâneo, com composições textuais, constituídas por elementos advindos das múltiplas formas da linguagem escrita, oral e visual. Nesse contexto, o leitor encontra mais sentido no texto, relacionando-o aos signos linguísticos, como também aos elementos imagéticos e visuais, envolvendo-se numa nova forma de leitura marcada pela linguagem verbal e não verbal, com isso formando novos letramentos. Assim tornando o texto multimodal e multissemiótico. A seguir vejamos o que diz Sé (2008):

> [...] Os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo. (SÉ, 2008, p. 1)

Nessa perspectiva, os textos multimodais possuem significância e sentido a partir dos componentes vindos dos infinitos registros da linguagem verbal e visual. Quando isso concretiza-se, ele traz consigo tanto signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases), quanto elementos imagéticos e visuais, tais como: cores, formas, formatos etc.:

> [...] Há algum tempo, entendia-se como texto apenas os escritos que empregavam uma linguagem cuidada e se mostravam "claros e objetivos". Já não se pensa mais assim. Hoje, com o avanço dos estudos linguísticos, discursivos, semióticos e literários, mudou bastante o conceito de texto. Falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz "té". (COSTA VAL, 2004, p. 1)

Segundo Costa (2004), no contexto atual, toda e qualquer forma de comunicação que produza sentido é um texto multimodal.

> [...] Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais por Linguagem em que, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO,

2005, p. 178)

Contudo, composição textual é resultado da articulação entre a linguagem verbal e visual. Além da linguagem escrita, pois muitos componentes semióticos ajudam na construção do texto. Dessa forma, visando unir a pesquisa sobre as HQ's da Mulher Maravilha, com a história do Feminismo, destacando as suas virtudes, seus valores, vamos analisar sob a ótica multimodal algumas de suas imagens e fazer um paralelo na produção de sentido que as suas expressões podem produzir na linguagem escrita sobre a sua personagem criada na década passada.

Figura 1: Dons Sobre-humanos.

(Nesta imagem sob a ótica multimodal podemos refletir sobre a revolução da mulher pelos direitos adquiridos ao longodotempo, trabalho, estudo, direito ao voto, política, divórcio.)

Figura 2[22]: Falar com Animais/Empatia.

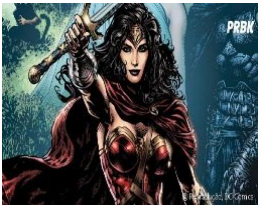
(Podemos associar ao texto multimodal sobre a linguagem com osanimais da Mulher Maravilha, amiga da paz.)

[22] Figuras 1, 2, 3 e 4 – Mulher Maravilha Poderes e Habilidades – Disponível em https://www.purebreak.com.br/noticias/de-mulher-maravilha-10-poderes-e-habilidades-que-voce -nao-sabia-que-a-heroina-tinha/56215. Acesso em: 27/10/2021.

Figura 3: Olhos de Caçador/Laço da verdade.

(Sob a ótica multimodal, podemos associá-lo à segurança, modernidade, tecnologia, espírito e verdade, equilíbrio e firmeza da mulher maravilha, surge a nova mulher.)

Figura 4: Inteligência/Força de Ares.



(Sob a ótica multimodal acompanhamos a evolução da mulher, na área profissional e campo científico.)

5. *Considerações finais*

Em virtude dos argumentos mencionados nas leituras e nas análises aqui postas, podemos concluir que as HQ's da Mulher Maravilha trouxeram um grande avanço nos aspectos históricos e culturais com relação a mulher na sociedade, o qual foi marcado pelo início do feminismo na década passada e que ultrapassou gerações rumo à modernidade. Não obstante, destacamos a importância das leituras em HQ's, pois além de retratarem em suas histórias a ficção científica, refletem a cultura e a vida real em sociedade, atribui novos letramentos com as imagens visuais e as linguagens verbal e não verbal. Assim, podemos compreender melhor o que é o texto multimodal. Dessa maneira, surgiram novas tecnologias, com aparição de um novo estilo de texto conectado as New Tic's, aos recursos multimodais na composição textual que aumenta as potencialidades de produção, além de uma melhor compreensão do texto. Logo, a compreensão textual não é resultado apenas do texto verbal, mas abrange grandes elementos semióticos. Consequentemente, o leitor consegue ter mais sentido ao texto, olhando os signos alfabéticos com elemen-

tos imagéticos e visuais. Ou seja, tudo se conecta para a formação de novos textos e contextos, formando uma escrita mais interligada ao nosso meio e formando campos multissemióticos na produção de textos, relacionando-os a fatos ocorridos no tempo passado à contemporaneidade, diante disso, facilitando a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Daniel. *Chesterton, feminista?*. 2018. Disponível em: https://www.sociedadechestertonbrasil.org/chesterton-feminista/. Acesso em: 27.out.2021.

BUSCH, J.; SCARLET, J. A compaixão é meu superpoder. In: LANGLEY, Travis; WOOD, Mara (Eds). A psicologia da Mulher-Maravilha: descubra as virtudes da maior super-heroína que conhecemos e porque ela deve ser a grande inspiração para toda a humanidade. Trad. de Amanda Moura. São Paulo: Única, 2018. p. 135-40

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

_____. Proudhon. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A Sagrada Família.* São Paulo: Boi tempo, 2009a. p. 47

COSTA VAL, M. G. F. Texto, textualidade e textualização. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação Língua Portuguesa*, v. 1, p. 113-24, São Paulo, UNESP, 2004.

_____. Text semantics and clause grammar: how is a text like a clause? In: WEBSTER, J.J. (Ed.). *On grammar*. V. 1 in the Collected words of M.A.K. Halliday. Londres e Nova York: Continuum, 2002. p. 219-60

LEPORE, Jill. *A história secreta da Mulher-Maravilha*. Trad. de Érico Assis. Rio de Janeiro: Best-seller, 2017.

PURDY, Sean. O Século Americano. In: KARNAL, L. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 173-276

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *Anais do SEE*: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em: Acesso em: 20-06-2015.

SÉ, E. V. G. *Tecnologia*: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal. Portal Vya Estelar, 2008.

WESCHENFELDER, G. V. *Aspectos educativos das histórias em quadrinhos de super-heróis e sua importância na formação moral, na perspectiva da ética*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas-RS, 2011.

WERTHAM, Frederic (1954). O Doutor que Odiava Heróis, super.abril.com.br.2021 Disponível em: https://super.abril.com.br/cultura/o-doutor-que-odiava-herois/. Acesso em: 21/10/2021

Outras fontes:

Artigos da Constituição Federal, Jus Brasil 2021. https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10731047/inciso-i-do-artigo-5-da-constituicao-federal-de-1988. Acesso em: 21/10/2021.

CÓDIGO CIVIL. Situações Absurdas. Comissões.crcsp.org.br, 2020. Disponível em: http://comissoes.crcsp.org.br/mulher/2020/09/10/7-situacoes-absurdas-impostas-as-mulheres-no-codigo-civil-de-1916/. Acesso em: 27/10/2021

CHESTERTON, sociedadechestertonbrasil.org/artigos, 2018. Disponível em: https://www.sociedadechestertonbrasil.org/artigos/. Acesso em: 27/10/2021.

A NORMALIZAÇÃO DA CULTURA DE CRIMES CONTRA A DIGNIDADE FEMININA NA CANÇÃO "SABOTARAM O MEU COPO" E A EXALTAÇÃO DA SEXUALIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA PLATAFORMA *TIKTOK*

Vitória Ranner Pinheiro Pereira (UERN e FAVENI)
vitoriaranner@gmail.com
Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN)
guianezzasaraiva@uern.br

RESUMO

A cultura de crimes contra a dignidade feminina também representa, em índices e porcentagens, a cultura da pedofilia, representada pela normalização e pela exaltação popular da sexualização de crianças, principalmente, quando são meninas. Nesse caso, é visto, atualmente, o ideal pedófilo nas plataformas digitais, por meio de músicas, vídeos e encenações, como as coreografias que simbolizam atos libidinosos. Partindo dessa premissa, o presente trabalho tem comoobjetivo analisar como se confere a normalização e a exaltação da cultura de crimes contra o ser feminino na plataforma TikTok, por meio de vídeos encenados por crianças que apresentam a canção "Sabotaram o meu copo", do Mc Magrinho. Para tanto, o arcabouço teórico foi guiado pelos estudos de Foucault (1996) e Charaudeau (2006), no que tange à Análise do Discurso, além das abordagens de Del Priore (2011) e Araújo (2020) sobre a mulher na sociedade e os abusos sexuais. Metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa-interpretativista, cujo *corpus* compõe-se de três vídeos da plataforma *TikTok* e da análise da letra da canção escolhida e apresentada nos vídeos. Os resultados indicam que, ainda na contemporaneidade, o tabu em torno da cultura de pedofilia é prevalecente, sendo fortalecido, cada vez mais, com a exibição de crianças nos meios midiáticos.

Palavras-chave:
Pedofilia. *TikTok*. Análise do Discurso de Linha Francesa.

RÉSUMÉ

La culture des crimes contre la dignité féminine représente aussi, en indices et pourcentages, la culture de la pédophilie, représentée par la normalisation et l'exaltation populaire de la sexualisation des enfants, surtout lorsqu'il s'agit de filles. Dans ce cas, l'idéal pédophile se voit actuellement sur les plateformes numériques, à travers la musique, les vidéos et la mise en scène, comme les chorégraphies qui symbolisent les actes libidineux. Partant de ce postulat, le présent travail vise à analyser comment se vérifie la normalisation et l'exaltation de la culture des crimes contre les femmes sur la plateforme TikTok, à travers des vidéos mises en scène par des enfants qui présentent la chanson « Sabotaram my cup », de Mc Magrinho. Ainsi, le cadre théorique a été guidé par les travaux de Foucault (1996) et Charaudeau (2006), en ce qui concerne l'Analyse du discours, en plus des approches de Del Priore (2011) et Araújo (2020) sur les femmes dans la société et les abus sexuels. Méthodologiquement, la recherche est de nature qualitative-interprétative, dont le

***corpus* se compose de trois vidéos de la plateforme TikTok et l'analyse des paroles de la chanson choisie et présentée dans les vidéos. Les résultats indiquent que, même dans la contemporanéité, le tabou autour de la culture de la pédophilie est répandu, se renforçant de plus en plus avec l'exposition d'enfants dans les médias.**

Mots clés:
Pédophilie. TikTok. Analyse du Discours de la ligne française.

1. Considerações iniciais

Ao nos depararmos com um vídeo, mesmo que compactado em poucos segundos e/ou minutos, de imediato observamos a imagem que compõe a trajetória abordada. Em seguida, é observado se contém texto, em casos de vídeos expostos na *internet*, é observado se contém legenda. Além disso, também é observado a relação que se estabelece entre o plano linguístico e o plano da imagem. Desse modo, ao nos depararmos com o ato de analisar, estaremos analisando um mundo envolta do discurso. Com a Análise de Discurso de linha francesa, é possível investigar o que está no vídeo e para além dele.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo principal analisar como se confere a normalização e a exaltação da cultura de crimes contra o ser feminino na plataforma *TikTok*, por meio de vídeos encenados por crianças que apresentam a canção "Sabotaram o meu copo", do Mc Magrinho. Para isso, recorreremos aos postulados teóricos de Foucault (1996) e Charaudeau (2013), para discutir aspectos relativos à Análise de Discurso de linha francesa, bem como aos preceitos de Del Priore (2011) e Araújo (2020), ao tratarem sobre a pedofilia no meio social.

Quanto aos aspectos metodológicos, utilizamos um *corpus* composto por três vídeos extraídos da plataforma digital *TikTok*, lançados em 2021. Cada vídeo é composto pelo áudio da canção "Sabotaram meu copo", de Mc magrinho, no qual os participantes dos vídeos realizam encenações por meio da letra da canção, tendo como principais participantes crianças. Desse modo, para a análise dos três vídeos, recorremos à Análise de Discurso, de linha francesa, além dos pressupostos oriundos de estudos feministas. Quanto aos resultados, entendemos que estes indicam que, ainda na contemporaneidade, o tabu em torno da cultura de pedofilia é prevalecente, sendo fortalecido, cada vez mais, com a exibição de crianças nos meios midiáticos.

2. *Análise de Discurso: reflexões teóricas introdutórias*

A linguagem começou a ter uma importância a mais para os estudiosos quando os indivíduos perceberam que é a partir dela que poderiam realizar desde uma tarefa mais leve, até uma tarefa mais árdua, dado que a linguagem está presente em tudo aquilo que fazemos. É a partir dela que ocorrem as relações entre os indivíduos. Aquilo que aprendemos e transmitimos aos outros só é feito porque usamos a linguagem para tal; em outras palavras, sem a linguagem seriam impossíveis a convivência humana e as relações sociais.

Nesse sentido, a linguagem foi aberta para que se pudesse estudar e compreender o caminho de todas as suas vertentes. Diante disso, a Análise de Discurso (AD) centra foco no uso amplo e geral da linguagem dentro e entre grupos específicos de indivíduos no campo social, pois, considera que é a partir dos sujeitos que a linguagem pode se materializar, mas não o sujeito estudado pela análise gramatical, mas sim, o ser que fala, que interage, que articula no mundo (seu contexto social e cultural).

Para tanto, é necessário demarcarmos nosso campo de estudo, na tentativa de singularizá-lo em comparação com outras análises, com foco nos discursos que circulam no meio acadêmico. A partir dessa preocupação, a presente pesquisa será desenvolvida sob a ótica da AD de linha francesa, demonstrando suas instâncias e perspectivas, bem como seu objeto de estudo. As contribuições da AD vislumbram-se na necessidade de historicizar seu surgimento, trazendo o sujeito para o centro da linguagem materializada.

Diante dos estudos envolta das bases teóricas e metodológicas da AD de linha francesa, o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) contribuiu ativamente para o prosseguimento dessas bases, postulando os seus estudos acerca do que é discurso. Desse modo, para o filósofo "o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro" (FOUCAULT, 1996, p. 49), ou seja, o discurso tanto na sua forma escrita como na sua forma falada é um jogo composto por vários outros enunciados juntos, complementando um mesmo discurso, ao qual será lido ou escutado, para que seja interpretado por meio de trocas.

Partindo dessa premissa, Puccinelli Orlandi (2007, p. 25) ao também estudar a AD de linha francesa, observa que a AD "trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque

entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva", nesse caso, a linguagem no íntimo dos discursos reflete sobre um meio exterior interpelado por conhecimentos que se constituem. E, em consonância com Paveau (2013, p. 09), a "análise do discurso tornou-se um verdadeiro continente atravessado por tradições científicas heterogêneas, apoios disciplinares diferentes e *corpus* tão múltiplos quanto variados".

Desse modo, ao analisar os discursos, encontramos enunciados e relações que se atravessam, cujo próprio discurso põe em funcionamento essa instância. Assim sendo, analisar o discurso seria dar conta de "apoios disciplinares diferentes", ou seja, de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão "vivas" nos discursos, compondo múltiplas formas de análises por meio da manifestação que é o discurso.

2.1. Discurso das mídias: a imagem como discurso

A imagem, considerada como objeto de estudos de algumas pesquisas que a interligam com os estudos voltados para a Análise de Discurso, também pode ser considerada como um "*corpus* múltiplo" (Cf. PAVEAU, 2013). Apesar de existir a noção de que um objeto é considerado como discurso na sua forma verbal, também pode-se considerá-lo como objeto empírico de análise na sua forma não-verbal.

Diante disso, surge o processo de significação da imagem, que, para Charaudeau (2013), a imagem pode ser fixa ou animada, possuindo efeitos que estão longe de serem controlados. A título de exemplo, os efeitos da transparência e da evocação são considerados constituintes para o processo da imagem. Logo, a imagem pelo efeito da transparência "nos traria a realidade tal como ela existe, em sua autenticidade" (CHARAUDEAU, 2013, p. 255), ou seja, a imagem descritiva do que realmente quis apresentar, citando caso análogo, a imagem de crianças filmadas pelos pais na inocência de ser apenas uma imagem animada de um determinado momento em família.

Mas, além de trazer o efeito da transparência, pode-se constituir na imagem o efeito da evocação, ao qual, "ela desperta, em nossa memória pessoal e coletiva, lembranças de experiências passadas sob a forma de outras imagens" (CHARAUDEAU, 2013, p. 255). Nesse sentido, este efeito une a imagem apresentada a outras imagens presentes na nossa memória, como no exemplo anterior, a imagem de crianças por meio de vídeo, como imagem animada, pode apresentar um teor inadequado para

ser exibido através de uma interpretação infantil.

Ademais, Charaudeau (2013) também considera que

> [...] esse poder de evocação da imagem vem perturbar seu efeito de transparência, pois interpretamos e sentimos a imagem, ao mesmo tempo, através da maneira pela qual ela nos é mostrada e através de nossa própria história individual ou coletiva. Dependendo, ao mesmo tempo, da encenação visual e do que eu sou como telespectador. (CHARAUDEAU, 2013, p. 255)

Assim sendo, para que ocorra a evocação, é necessário que a imagem seja interpretada de alguma forma, sendo pertinente enfatizar que aoabordar os modos de significação implica também em abordar o efeito da interpretação na imagem, procurando entender tanto como ela se constituicomo discurso, pelo não verbal, quanto como pode ser utilizada para sustentar discursos produzidos com textos verbais.

Para Castells (2002, p. 414, adaptado), "nós não vemos 'a realidade' como ela é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação, que são nossas metáforas, que criam o conteúdo de nossa cultura". Nesse contexto, a noção de uma imagem vai além do que está exposto, tornando-se visível a partir do trabalho da interpretação. E, o trabalho de interpretar, vai pressupor também a relação com a cultura, o social, o histórico, ou seja, com a formação social dos sujeitos.

3. Vídeos da plataforma TikTok: crianças em cena

Diante da noção de significação da imagem, seja fixa, seja animada, os vídeos dispostos na plataforma digital *TikTok* trazem a noção da imagem animada, representada e configurada em vídeos curtos com encenações, no que diz respeito a colocar uma canção ou fala no fundo, para que os seus usuários possam se divertir, criando e editando vídeos deles mesmos. Posto isso, "é possível, inclusive, dizer que atualmente, para alguns, a vida passa na/pela imagem: tudo é fotografado, filmado e exposto em redes sociais as mais diversas" (MENDES *et al*., 2013, p.13).

Entretanto, assim como na *internet*, onde se encontram grandes benefícios, também pode-se encontrar malefícios, como as práticas criminosas, tanto de teor tradicional, quanto de atos ilícitos, que configuram novas definições, como em casos de abusos sexuais infantis virtuais, denominado pedofilia virtual. Esses casos ocorrem, principalmente, em pla-

taformas digitais. Diante disso, é importante destacar que "policiais identificaram 15 aplicativos perigosos sobre os quais os pais deveriam ficar atentos, pela segurança de seus filhos, entre os apps listados, está o *TikTok*" (GLOBO, 2021).

Além disso, o *TikTok*foi alvo de investigações em 2019, por "expor conteúdos sensíveis para crianças, como pedofilia e sexo (...). Acusações apontam que a ferramenta é usada por redes de pedófilos para entrar em contato com crianças" (PORTO, 2019). E, além de ser um aplicativo que a cada dia ganha mais destaques, batendo, em 2019, "a marca de um bilhão de instalações pelas lojas oficiais de apps Google Play e App Store" (PORTO, 2019).

Para tanto, um acontecimento envolvendo a plataforma *TikTok* na cidade de São Paulo, em 2020, com uma criança de 13 anos, "o homem começou a seguir a garota, elogiando os vídeos e *performances* dela na rede social. O assediador pediu o *WhatsApp* da adolescente e, após algumas trocas de mensagens, solicitou fotos nuas" (JUNIOR, 2020). Casos como este servem de alerta para que os pais não exponham tanto as crianças nas mídias sociais, como também passem a monitorar os celulares de seus filhos, visto que a cultura de crimes contra a dignidade feminina também representa, em índices e porcentagens, a cultura da pedofilia, representada pela normalização e pela exaltação popular da sexualização de crianças, principalmente, quando são meninas.

Valendo-se ressaltar que, de acordo com o último Atlas da Violência, divulgado em 2019 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, "mostra que, de 66.041 episódios de estupro em 2018, 71,8% foram contra crianças e adolescentes com menos de dezoito anos. As crianças com até treze anos são os maiores alvos, sendo pouco mais da metade do total de casos (53,6%)" (ARAÚJO, 2020, p. 83). E, em meio aos índices e porcentagens alarmantes, a justificativa para escolha desta pesquisa julga-se na pouca participação da sociedade nessa discussão, pois, "muitas crianças brasileiras, por ignorância ou negligência parental, são precocemente sexualizadas" (DEL PRIORE, 2011, p. 156).

Mas, afinal, como vídeos curtos de crianças acabam chamando a atenção de pedófilos? Para fins de resposta, na plataforma é possível encontrar uma diversidade de vídeos que envolvem crianças, como vídeos narrando histórias, como também vídeos dançando, dentre outros. Em meio a isso, algumas crianças se tornam muito expostas pelos familiares, por encenarem coreografias que simbolizam atos libidinosos, por exem-

plo. Vejamos:

3.1. Vídeo 1: Criança "sabotando" o copo de adultos

Figura 1: Vídeo curto do *TikTok*com criança encenando ao lado de adultos.

Para análises, o primeiro vídeo postado em 18 de setembro de 2021, é composto por uma criança do sexo feminino que está com uma garrafinha na mão colocando algo nas latinhas e copos dos adultos deitados ao chão. Os atos da criança são feitos a partir da letra da música "Sabotaram meu copo", de Mc Magrinho, em que apresenta como trecho exposto neste vídeo: "Ela tomou uma coisa louca, ficou doida e se perdeu/Ela tomou uma coisa louca, ficou doida e se perdeu/E depois ela ficou falando assim, ó!/Sabotaram meu copo, fodeu, me tacaram balinha". Desse modo, a criança é instruída a colocar "uma coisa louca" nas latinhas e nos copos dos adultos ao chão, no intuito de "sabotar os copos", como apresentado na letra da canção.

Nesse caso, também é possível constatar que, de acordo com a letra da canção, ao enunciar "me tacaram balinha", levaram em consideração a balinha ser um confeito de açúcar feito para crianças, infantilizando uma canção com teor libidinoso. Ademais, como exposto na figura 1, a criança está inclinada, colocando "a balinha", também denominado na letra da canção como "uma coisa louca", no copo dos adultos. Dessa forma, a canção expressa que ao "tacar" a balinha no copo, as vítimas ficarão doidas e se perderão, como exposto: ficou doida e se perdeu. Vítimas, pois, a balinha da canção representa drogas ilícitas colocadas em bebidas nas festas para dopar alguém, sendo assim, a parte "se perdeu" representa perda da memória para que ocorra atos sexuais não consumados. Assim, os adultos presentes no vídeo, colocam a criança em um personagem de

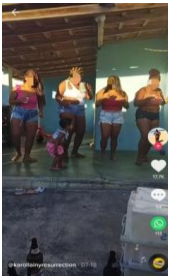
abusador, tendo em vista a história inserida na canção e, até mesmo, normaliza a letra que indica a cultura de crimes contra a dignidade feminina.

Para tanto, o vídeo também exalta a sexualização da criança, por expô-la em meio a uma canção que apresenta um teor sexual. Vale ressaltar que o vídeo obteve 1460 visualizações, apesar de ter poucas curtidas, obteve um público de mais de mil pessoas. Desse modo, enfatizamos a concepção de Del Priore (2011, p. 156), ao abordar que "graças à *Internet*, a circulação no meio virtual de imagens de crianças sendo usadas comoobjetos sexuais aumentou. A propagação da informação valeu-se de uma velocidade até então impensável". Vídeos em que abordam a sexualização infantil e até mesmo a cultura do estupro expostos na *internet* são numerosos, mesmo que de forma implícita.

Em síntese, é visível que o vídeo em análise indica a normalização da cultura de crimes contra a dignidade feminina (Cf. ARAÚJO, 2020), além da sexualização infantil (Cf. DEL PRIORE, 2011), ao instruir a criança em encenar uma canção que apresenta uma composição com teor sexual.

3.2. Vídeo 2: Adultos gravando vídeo de funk com criança

Figura 2: Vídeo curto do *TikTok*com criança dançando ao lado de adultos



Este segundo vídeo, postado em 18 de julho de 2021, obteve 392.300 visualizações e 17.700 curtidas, ou seja, obteve um público de mais de trezentas mil pessoas que assistiram. Quanto à composição, o vídeo é composto por quatro mulheres adultas e uma criança do sexo feminino, no qual todas estão dançando ao som da canção de *funk* "Sabotaram meu copo", como no primeiro vídeo analisado. Os trechos da canção de

funk expostos no vídeo são: “Olha o que aconteceu/Ela tomou uma coisa louca, ficou doida e se perdeu/E depois ela ficou falando assim/Sabotaram meu copo, fodeu, tacaram balinha”.

Desse modo, assim como no outro vídeo, é visível uma criança de poucos anos instruída a dançar/encenar a partir de uma canção de *funk* com teor sexual, em que, além de normalizar a cultura do estupro (ARAÚJO, 2020), também demonstra a sexualização infantil (DEL PRIORE, 2011).

Neste vídeo, é notório tanto a normalização quanto a sexualização, visto que, os trechos escolhidos para compor o vídeo abarcam as partes do vídeo 1, com “sabotaram meu copo/tacaram balinha” e “tomou uma coisa louca, ficou doida e se perdeu”. Desse modo, resgata discursos vistos na sociedade e considerados como práticas criminais, ao colocar drogas ilícitas na bebida de alguém para que ocorra um possível abuso.

Além disso, também é evidente no vídeo que as quatro mulheres dançam a canção ao lado da criança, como exposto na imagem acima, normalizando o ato de dançar uma canção que traz elementos inadequados para ser escutado por um ser humano em seus anos iniciais, visto que, a partir dos 2 anos os bebês já começam a reproduzir palavras que escutam.

Para Del Priore (2011, p. 156) “diante do aumento do número de casos e da sua maior repercussão no mundo inteiro, o alerta estava lançado: a erotização começava na infância”. Isso significa que, apesar dos responsáveis e familiares pelas crianças não perceberem a gravidade de expô-las, é constatado por meio de evidências e indicadores que “81,8% da distribuição dos crimes de estupro e estupro de vulnerável segundo o sexo da vítima no Brasilem 2017 e 2018 foram do sexo feminino, tendo um maior número de casos com meninas de 2 a 16 anos” (ARAÚJO, 2020, p. 26-7).

Isso não quer dizer que os responsáveis e familiares não devem mais registrar momentos descontraídos em família, mas, quer dizer que,se deve analisar como registrar e quais recursos são usados.

3.3. Vídeo 3: Meninas dançando/encenando canção de funk

Figura 3: Vídeo curto do *TikTok*com pré-adolescentes dançando/encenando.

Quanto ao terceiro vídeo escolhido para as análises, publicado em 29 de agosto de 2021, este obteve poucas visualizações, sendo vinte e duas visualizações ao todo. Entretanto, o vídeo chama atenção por ser apresentado por crianças maiores, no caso, pré-adolescentes e, além disso, a conta que publicou o vídeo está no nome de uma das crianças, sendo possível encontrar mais de 15 vídeos das duas meninas dançando/encenando canções de *funk*, além de outros vídeos com outras crianças que também dançam/encenam canções de *funk*. Nesse viés, apesar de não conhecer a idade certa das meninas expostas no vídeo, é possível constatar que uma das meninas tem a sua própria conta criada no aplicativo, sendo um procedimento consentido pelos responsáveis. Além disso, os vídeos publicados são gravados todos em uma casa.

E, como nos outros dois vídeos acima analisados, este expõe os mesmos trechos, começando por: “Ela tomou uma coisa louca, ficou doida e se perdeu/E depois ela ficou falando assim/Sabotaram meu copo, fodeu, tacaram balinha/Eu não sei o que aconteceu, não sei o que aconteceu”. Mas, para além disso, as duas meninas começam encenando o vídeo de acordo com alguns enunciados expostos nos trechos da canção, como na parte “ela tomou uma coisa louca”, assim, começam a virar o copo na boca; outra cena acontece na parte “me tacaram balinha”, colocam um pirulito na boca e ficam mexendo enquanto dançam. Dessa forma, é evidenciado com a letra da canção e a encenação das crianças que é algo natural aos olhos delas “tomar uma coisa louca e tacar balinha”, pois, não deve ter sido explicado para elas os elementos constituintes expostos na canção.

Para tanto, Del Priore (2011, p. 156) traz, em sua obra, a reflexão de que “nossas crianças vivem cercadas de objetos e mensagens publicitárias que as incitam a viver num mundo onde toda forma de querer é voltada à satisfação imediata. Por que não a sexual?”. À vista disso, os

vídeos escolhidos para as análises são três dos inúmeros vídeos expostos na *internet* em que apresentam uma "trend", isto é, uma tendência com o intuito de viralizar nas mídias sociais. No caso do *TikTok*, é um termo que indica as tendências mais usadas no momento dentro do aplicativo. Então, as crianças observam os meios que as cercam e se utilizam dessas "trends", sendo, atualmente, algo viral em propagandas, programas de TV e até mesmo dentro dos seus próprios lares, sendo influenciadas pelas mídias ou até pelos próprios pais e familiares.

4. Considerações finais

Ao analisar a imagem por meio da linguagem, é compreensível que se esteja analisando também o discurso imbricado, além de desvendar quais discursos estão constituídos e qual o poder envolto neles. A partir dessa concepção, convém pontuar que a Análise de Discurso Francesa dá o domínio e a direção de arriscar-se a investigar o discurso para além do falar, do traçar, do anotar, indo pelos caminhos de compor novas constatações, a partir de elementos implícitos na sociedade.

Dessa forma, com as análises teóricas e metodológicas desenvolvidas neste texto, foi possível observar que, de fato, vídeos expostos na internet de crianças dançando/encenando canções com letras que expressam atos libidinosos desempenham um papel normalizador e estimulador da cultura de crimes contra a dignidade feminina, ou seja, a pedofilia, notadamente por reproduzir e promover os padrões comportamentais e estéticos impostos pelas mídias sociais no tocante as "trends" virais. As plataformas digitais, como o *TikTok*, nesse sentido, supervalorizam a dança e a encenação de todas as faixas etárias, pois o indispensável é que se propague rapidamente as tendências para que a plataforma cresça cada vez mais.

Além disso, também foi possível constatar que as publicações dos vídeos analisados também promovem a exaltação da sexualização de crianças, propagando, simbolicamente, que a principal função da plataforma *TikTok* é aumentar o seu número de usuários, como também o número de vídeos publicados, mesmo que sejam encontrados numerosos vídeos de crianças dançando/encenando de acordo com as tendências, em que se exponham diante de canções com letras que normalizem a cultura do estupro e que sexualize o público infantil e infantojuvenil.

A partir disso, espera-se que essa temática permaneça sendo dis-

cutida em todos os ambientes, principalmente no ambiente acadêmico e que se estenda a mais esferas educacionais, visto que é uma temática de extrema importância por tratar de questões que vão além do exposto, mas que também envolvem o meio cultural, a saúde, a educação e o meio social como um todo, pois, a maioria dos casos de estupro ocorrem com crianças do sexo feminino, caracterizando-se, assim, em casos de pedofilia. Para tanto, também é necessário que os pais e os responsáveis das crianças façam parte desse debate e tomem consciência das violências simbólicas estruturadas na sociedade, acarretando, também em violências virtuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Paula. *Abuso*: a cultura do estupro no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2020.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede.* Trad. de Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias.* Trad. de Angela Corrêa. 2. ed. São Paulo-SP: Contexto, 2013.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias íntimas*: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* Trad. de Laura Fraga A. 3. ed. São Paulo-SP: Loyola, 1996.

JUNIOR, João Batista. Como o TikTok está sendo usado para o assédio de menores de idade. *VEJA.* São Paulo-SP: 31 jul. 2020. Disponível em: https://veja.abril.com.br/blog/veja-gente/como-o-tik-tok-esta-sendo-usado-como-ferramenta-para-o-assedio-infantil/. Acesso em: 29 nov. 2021.

MENDES, Emília *et al*. *Imagem e discurso*. Belo Horizonte-MG: FALE/UFMG, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

PAVEAU, Marie Anne. *Os pré-discursos:* sentido, memória, cognição. Tradução Greciely Costa, Débora Massmann. Campinas-SP: Pontes, 2013.

PORTO, Thayanne. TikTok reforça segurança após permitir conteúdo impróprio para crianças. *Globo – G1*. Brasil-BR: 06 mar. 2019. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/03/tiktok-reforca-seguranca-apos-permitir-conteudo-improprio-para-criancas.ghtml. Acesso em: 29 nov. 2021.

Outra fonte:

TIKTOK está entre os aplicativos mais perigosos usados pelas crianças, alertam policiais. *Globo – Crescer Online.* Brasil/BR: 10 mai. 2021. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/Educacao-Comporta mento/noticia/2021/05/tiktok-esta-entre-os-aplicativos-mais-perigosos-usados-pelas-criancas-alertam-policiais.html. Acesso em: 29 nov. 2021.

A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: ACONTECIMENTO DISCURSIVO OU ENUNCIATIVO?

Marina de Alcântara Alencar (FACIT)
marina.alencar@faculdadefacit.edu.br
João de Deus Leite (UFT)
joaodedeusleite@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho busca analisar o processo de criação da BNCC novo Ensino Médio através do viés teórico analítico da Análise de Discurso Francesa. Utilizamos como referencial teórico os conceitos de Acontecimento discursivo, acontecimento enunciativo, formações discursivas e condições de produção trazidos pelos teóricos Pêcheux (1969; 1975), Indursky (2003) e Zoppi Fontana (2009). Começamos fazendo um retrospecto histórico das condições de produção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e finalizamos com a análise da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. O que podemos perceber a partir da análise dos objetivos e princípios norteadores do novo ensino médio é que a sua implantação pode promover um verdadeiro acontecimento discursivo.

Palavras-chave:
Acontecimento. BNCC. Análise de Discurso Francesa.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the process of creating the new BNCC of high school through the theoretical-analytical bias of French Discourse Analysis. We use as theoretical reference the concepts of discursive event, enunciative event, discursive formations and conditions of production brought by the theorists Pêcheux (1969; 1975), Indursky (2003) and Zoppi Fontana (2009). A historical retrospect about the conditions of law production Directives and Bases of Education law production was made in the beginning of this study, then we finished with the analysis of Resolution n. 3, of November 21, 2018. We have realized from the analysis of the objectives and guiding principles of the new high school that its implementation can promote a real discursive event.

Keywords:
Event. BNCC. French Discourse Analysis.

1. As condições de produção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e seus reflexos na BNCC

Sabemos que a Análise de Discurso Francesa, doravante AD, toma-se dos processos e das condições de produção do discurso, por meio da relação entre linguagem e suas condições de produção. Para a AD a si-

tuação em que o texto é produzido é constitutiva do próprio texto. Por isso, um texto, ou melhor, um discurso, não pode ser estudado fora do processo sócio-histórico em que está inserido, pois é o social e a história os processos constitutivos deste discurso. Nas palavras de Pêcheux (1990 [1969], p. 77) "o discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas", e é isto que pretendemos fazer brevemente nesta seção: exteriorizar a relação de forças do momento político em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é produzida, através dos acontecimentos históricos que permearam sua concepção.

Para isto, fazemos uso dos documentos oficiais do site da Câmara dos Deputados e Senado Federal, referentes aos inúmeros Projetos de Lei – PL, até que se chegasse a uma versão final da proposta, hoje, lei fundamental para educação, e consequentemente, servindo como referência para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste trabalho, convocamos o entendimento de acontecimento de Jacques Guilhamou (2009), ou seja, aquele que se dá no interior do arquivo, que permanece reinterpretável juridicamente, e por isso, atual em seu próprio sentido.

Se Zoppi Fontana (2009, p. 3) diz que "a língua se constitui em objeto de uma enunciação política", podemos afirmar que são das condições de produção da enunciação política que se constituem o discurso oficial e suas possíveis rupturas de formações discursivas. Por isso, o que pretendemos analisar nesta seção (ou capítulo) são as condições de produção sócio-históricas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, através de um conjunto de documentos e fatos históricos que compõe o processo de elaboração da LDB, que constituem o já-dito, antes da instauração da Nova BNCC do Ensino Médio que analisaremos nas demais sessões (capítulos). É importante perceber o funcionamento discursivo de aprovação de uma lei, uma vez que ele é o Mecanismo que sustenta o modo como a ideologia, no e pelos textos, produz sentido. É a forma que se dá a enunciação do discurso pelos sujeitos, considerando suas condições de produção e a ideologia que os afeta (Cf. ZOPPI FONTANA, 2009).

Dito isto, é necessário dizer que a educação no Brasil passou por significativas mudanças ao longo dos últimos anos, considerando os processos políticos e sociais em que o país esteve inserido, como golpes de estado, militarizações e redemocratizações. Esse processo histórico reflete a repetibilidade discursiva (Cf. COURTINE; MARANDIN, 1981) de que sempre teremos este processo parafrástico de "Um novo Brasil".

Na seara da educação, este processo não é diferente. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é elaborada no contexto de redemocratização do país, logo após a queda do Estado Novo (1937–1945). Diante de um intenso debate em torno da verba pública destinada a educação, a promulgação acontece após 13 anos de intensos conflitos: de um lado, parlamentares liderados por Carlos Lacerda que acreditavam que a verba educacional deveria ser destinada para as escolas particulares, que formulariam os currículos com base na orientação ideológica das famílias; do outro, o Movimento em Defesa da Educação Pública que acreditava na educação pública gratuita, laica e universal.

Com a queda de Jânio Quadros em 1961, o país agora regido sob o regime parlamentarista e presidido por João Goulart, aprova a Lei n° 4.024, mantendo o sistema educacional da seguinte maneira: 1) ensino pré-primário: composto de escolas maternais e jardins de infância; 2) ensino primário: obrigatório a partir dos sete anos de idade, sendo ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais; 3) ensino médio: dividido em dois ciclos, o ginasial (quatro anos) e que passaria por uma avaliação admissional; e o colegial (três anos ou mais), abrangendo os cursos secundário, técnico (industrial, agrícola e comercial) e de formação de professores para o Ensino Primário e Pré-Primário, conhecido como Magistério.

Dez anos depois, sob a vigência de um "novo" regime, agora militar (1964-1985), a Lei nº 5.692 funde o ensino primário com o ginásio, que passa a ter oito anos de duração com obrigatoriedade para a população entre sete e 14 anos de idade, é o que a lei determina como educação de primeiro grau. As séries seguintes, agora Segundo Grau, reduz-se para três ou quatro anos, o que dependia da habilitação profissional escolhida, que agora era voltada especificamente para os postos de trabalho em indústrias, comércios, e agriculturas.

A escolha da expressão "Ensino Médio Profissionalizante" na legislação traduz o efeito de sentido de resistência, onde a juventude da época categorizava a educação profissionalizante como "ensino de segunda classe". É diante deste efeito de sentido que ocorre a ruptura causada pelo Parecer nº 76/75, do Conselho Federal de Educação, que reinterpreta a legislação, onde há a substituição do termo "habilitação profissional" para "habilitação específica", deixando o ensino profissionalizante a cargo das escolas técnicas. Vejamos que neste momento a ruptura acontece em função dos efeitos de sentido que a palavra "profissional" ou "profissionalização" carrega no segundo grau escolar, pois traduz a

ideia que o ensino profissionalizante está destinado a postos de trabalho menos dignos, e certamente voltados para a educação pública, uma vez que grande parte das escolas técnicas neste período, estavam voltadas para os alunos da rede pública.

É ainda na década de 1970 que o desenho político no Brasil começa a dar passos rumo à democracia. Se anteriormente o governo do General Emílio Médice (1964–1974) é visto pelos historiadores como um dos períodos mais duros do Golpe Militar de 1964, seus sucessores, Ernesto Geisel (1974–1979) e João Batista Figueiredo (1979–1985) sucedem a uma modesta reabertura política e democrática do Brasil. No cenário político temos a reabertura do Congresso Nacional com a vitória do MDB – Movimento Democrático Brasileiro sobre o militarismo, que mais tarde em 1985 garantiriam o retorno dos poderes dos civis. Já no cenário educacional, vemos as associações estudantis e o movimento por uma educação pública gratuita e de qualidade ganharem força, sendo destaque as ações promovidas pela UNE – União Nacional dos Estudantes e a ANDES – Associação Nacional de Docentes da Educação Superior. Esta pressão social causada pelos movimentos sociais se estende até 1985, quando finalmente é convocada uma Assembleia Constituinte.

Em 1º de fevereiro de 1987 a Constituinte é organizada em comissões mistas de debate, sendo que as discussões acerca da educação são debatidas no Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, o que gera uma proposta única que conta com o apoio de diversas sociedades civis como a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, a Central Única dos Trabalhadores – CUT, a União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES, entre outras.

Com a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, a tramitação de um projeto de lei sobre uma “Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, encabeçado pelo deputado Jorge Hage do PMDB. Após a sua aprovação na Comissão de Educação em 1990, o projeto só entra para votação em 1991, recebendo um número de 1.267 emendas o que levou a um ato público de manifestação, promovido pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação em junho de 1991: dez mil pessoas foram à rampa do Congresso Nacional, alegando a desvirtuação do projeto, a fim de adiar a sua votação.

Em agosto do mesmo ano, o Fórum Nacional em Defesa da Educação denuncia as alterações polêmicas propostas pelo relator Edvaldo

Alves do Partido Democrático Social, como por exemplo, a composição do CNE-Conselho Nacional de Educação e a posição das entidades privadas no corpo do texto.

No ano seguinte, dois marcos importantes na história educacional política merecem destaque: o Seminário "LDB em tramitação: impasses e perspectivas" organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação e a abertura do processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor, o que praticamente parou a tramitação do PL da nova LDB.

Com a posse de Itamar Franco após a queda de Fernando Collor, a Câmara dos Deputados aprova um PL substitutivo ao projeto inicial de Jorge Hage e alguns pareceres de comissões técnicas, sendo o texto finalmente levado à apreciação da Comissão de Educação. Longe do resultado esperado, na comissão de Educação foram proposta mais 1.275 emendas ao texto, acalentando ainda mais as discussões e os embates ideológicos.

Neste período de discussões acaloradas, as posições ideológicas ocupadas pelos partidos pareciam bastante claras, e é possível perceber o lugar enunciativo que cada partido ocupa. Considerando que o funcionamento discursivo é o mecanismo como se materializa o acontecimento linguístico, o lugar enunciativo é uma dimensão da posição do sujeito, que é interpelado pela ideologia, dessa forma, é no funcionamento discursivo que será possível identificar e descrever os lugares enunciativos do discurso (Cf. ZOPPI FONTANA, 2009).

De um lado a favor dos artigos que favoreciam o fortalecimento da educação pública, especialmente aqueles que universalizavam os currículos, estavam o PMDB, Partido da Social Democracia Brasileira-PSDB, Partido Democrático Trabalhista – PDT, Partido Comunista do Brasil – PCdoB, Partido Socialista Brasileiro – PSB e Partido dos Trabalhadores – PT. Do outro lado, o Partido da Frente Liberal – PFL e o Partido Democrático Social – PDS defendiam a ingerência do Estado nos estabelecimentos particulares de ensino. Outro ponto de discussão foi em torno do Sistema Nacional de Educação, que era uma verdadeira inovação ao defender as ações conjuntas entre União, Estados e Municípios a fim de garantir a unificação e padrão de qualidade em todo o país. Àqueles defendiam a manutenção do sistema, enquanto esses não gostavam da presença do governo na iniciativa privada.

Em fevereiro de 1993, o Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresenta um novo projeto de LDB, o que acaba por afastar o PDT nacional das discussões sobre a educação. Para Darcy Ribeiro, diferente do projeto

anterior apresentado na Câmara dos Deputados, a educação seria universal em oito séries, sendo também exigido que os professores do primeiro grau fossem formados em universidades especializadas, e também o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública não seria mais a entidade representativa da sociedade na discussão de assuntos de política educacional.

Já na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995–1998) o texto de Darcy Ribeiro substitui o texto elaborado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Apesar de aceito, o texto de Darcy Ribeiro ainda foi alterado no Senado, acrescentando outras sugestões, especialmente as vindas do Ministério da Educação – MEC. Com as devidas alterações feitas no Senado, o projeto retorna a Câmara dos deputados para mais uma alteração feita pelo relator José Jorge (PFl-PE), mas permanece com a maioria dos pontos discutidos no Senado por Darcy Ribeiro.

Finalmente, em dezembro de 1996, às vésperas do recesso parlamentar, o PL substitutivo foi votado na Câmara dos deputados, com 73 votos contrários, 349 votos a favor e quatro abstenções. Novamente as posições ideológicas dos partidos ficaram bastante evidenciadas na votação: PT, PSB e PCdoB votaram em bloco, ou seja, todos os seus deputados votaram contra, e o PDT votou em bloco, a favor. Destaque para a fala de Lindberg Farias, então deputado federal pelo PCdoB-RJ, e ex presidente da UNE, que acusa a Câmara de não levar em conta a opinião da sociedade civil, que tanto discutiu o projeto anterior. O Fórum Nacional da Escola Pública acusava o projeto de Darcy Ribeiro de abrir margem para privatização das Universidades Públicas.

Três dias depois, em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996, intitulada Lei Darcy Ribeiro, é sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a justificativa de que era uma lei bastante flexível para se adequar aos diferentes cenários presentes no Brasil.

Prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação, doravante LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial de referência, e isso quer dizer que ela deve servir como base para elaboração dos currículos de todas as escolas do Brasil, de modo que, independente da região do país, os alunos sejam capazes de desenvolver as mesmas competências e habilidades.

Outras modificações foram feitas ao longo dos anos na LDB, mas faremos um recorte teórico e especificamos o da Lei nº 13.415/2017 que

estabelece a mudança na estrutura do Ensino médio, o nomeado "Novo Ensino Médio", e consequentemente uma ruptura na versão anterior da BNCC.

2. *Noções de acontecimento enunciativo e acontecimento discursivo: o que a nova BNCC do Ensino Médio tem a ver com isto?*

As noções de acontecimentos enunciativo e discursivo permeiam o cotidiano daquele que se propõe analisar o discurso. Como proposta deste trabalho, buscamos analisar de que maneira a materialização da nova BNCC do ensino médio se comporta na forma de acontecimento. Para isto, é preciso que resgatemos o conceito primário de acontecimento discursivo trazido por Pêcheux (1990) em Estrutura e Acontecimento.

Faz-se necessário esclarecer o conceito de Formação Discursiva para a Análise de Discurso Francesa, neste trabalho entendida como "aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada na conjuntura social" (PECHEUX, [1975] 1990, p. 166).

Assim, a Formação Discursiva para Pêcheux está relacionada no e pela linguagem, nas regularidades dos enunciados que são mobilizados nos dizeres deixando claras as posições ideológicas na produção do que se enuncia, uma vez que o sujeito se identifica com uma formação discursiva dominante, pois é sobre determinado inconscientemente pelos já-ditos (Cf. BRASIL, 2014).

Partimos do pressuposto pêchetiano de que o discurso é uma estrutura e um acontecimento. É estrutura, porque um discurso, que parte de um sujeito, carrega uma série de já-ditos, uma vez que seu inconsciente inscreve-se em determinadas Formações Discursivas (FD) acreditando ser o que diz inédito ou imediato. No entanto, ao enunciar, ou seja, materializar o seu discurso, o sujeito acaba por retornar a esta mesma Formação Discursiva, a qual ele acreditava não fazer parte. É esse movimento de encontro inconsciente entre a FD ou interdiscurso, a que Indursky (2008, p. 103) chama de *estrutura vertical*. Da mesma forma, o dizer materializado no discurso passa a se encontrar de outro modo, agora materializado e trazendo o ponto de vista de seu enunciador: sintagmatizado. A esse movimento de retorno e re-significação que chamados de *estrutura horizontal*. Por isso o discurso é estrutura: porque consiste numa materialidade opaca, que ganha novos sentidos a partir deste retorno, desta sintagmatização. É o colocar-se enunciativamente de modos distintos. Nas

palavras de Leite (2015, p. 64): “Esse colocar-se enunciativamente de outras maneiras não é intercambiável, uma vez que as consequências (efeitos) do modo como (se) enuncia mudam. Esse é o caráter político da linguagem”.

Então o que podemos perceber é que, quando Pêcheux (1990, p. 17) nos diz que o acontecimento discursivo é a discursivização do acontecimento histórico, em suas palavras “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”, ele traz justamente a característica dessa opacidade da linguagem, uma vez que para ser acontecimento discursivo antes de tudo, ele é um acontecimento de linguagem, ou seja, é dotado de estrutura (Cf. LEITE, 2015). Desta maneira, o acontecimento discursivo é a ruptura do presente, através da materialidade linguística e histórica em que se inscreve o sujeito e o discurso, e a atualização dessa memória discursiva.

Outra situação é a do acontecimento enunciativo. Segundo Indursky (2008), o acontecimento enunciativo é apenas a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma mesma Formação Discursiva, ou ainda um novo modo de enunciar os sentidos, sem que haja a ruptura da forma-sujeito da Formação Discursiva em questão. Posto isto, lança-se a pergunta: será que a nova BNCC do ensino médio é capaz de romper a posição-sujeito ou enunciar novos sentidos no processo de ensino–aprendizagem a fim de ser um acontecimento discursivo?

Para respondermos esta pergunta, tomaremos como base analítica a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essas diretrizes, segundo o próprio documento jurídico em sua apresentação “são normas criadas pelo Conselho Nacional de Educação que trazem orientações e definem para o planejamento dos currículos de escolas e sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p 1).

As DCNEM estão em processo de revisão pelo CNE para atender às mudanças previstas na Lei nº 13.415/2017, a qual altera as Leis nº 9.394/1996, a LDB, e nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; e também revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Comecemos nossa análise pelo recorte do *corpus*, ou ainda os critérios utilizados para seleção dos recortes discursivos, que aqui será definido pela escolha de alguns artigos dos capítulos presentes da resolução, uma vez que esta é muito extensa e técnica. Por isto, nos propomos a fazer a seleção daqueles artigos que sejam capazes de determinar as FD que podem ressoar na BNCC, como os princípios e os objetivos da resolução, e num possível deslocamento ou ruptura das Formações Discursivas (FDs) presentes no documento.

No capítulo 1 da Resolução, a escolha se deu pelo artigo 1º, que trata do objeto da lei, qual seja, a conceituação da finalidade da edição desta resolução, *in verbis*:

> Art. 1º A presente Resolução **atualiza** as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, **tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.** Parágrafo único. Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de ensino médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias. (RESOLUÇÃO nº 3, de 21 de novembro de 2018)

O que primeiramente podemos destacar como objeto de nossa análise discursiva é o termo "atualiza". Vejamos que a escolha do verbo "atualizar" remonta-nos a já citada ideia neste trabalho de uma nova concepção de educação, e em contraponto a ideia de que a educação atual encontra-se ultrapassada. Mas cabe a pergunta: ultrapassada para quem? Para os estudantes? Para o Estado? Para os professores? Ou ainda, para o momento político-social que estávamos vivendo no momento de edição da resolução, a qual advém de anos de discussões políticas anteriores?

Como já mencionamos neste artigo ao definir as condições de produção da LDB, esta concepção de novo ensino médio profissional ou profissionalizante já ocupou um significativo espaço na história da educação do Brasil, ou seja, o verbo "atualizar" inscreve-se numa FD histórica, aquela que retoma a formação ideológica, ou seja, a característica do elemento "que interfere como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social de dado momento" (PÊCHEUX, 1990 [1975], p. 166) qual seja, o momento político de *impeachment* da presidente Dilma, compreendido por nós como um acontecimento histórico na seara da educação, pois relembremos o seu *slogan* do segundo mandato: "Brasil, Pátria Educadora". A mudança da presidenta do cargo, e ascensão da centro direita junto ao seu ex vice-presidente Michel Temer, são capazes de iniciar um processo de rompi-

mento da educação como política principal de governo, uma vez que até mesmo o slogan é substituído por "Governo Federal: ordem e progresso".

Este *slogan* nos remete imediatamente a imagem da bandeira do Brasil, e consequentemente, os já-ditos imagéticos ocupados pela bandeira do Brasil como objeto histórico ao longo da trajetória política do país, especialmente ao sentimento de nacionalismo tão presente em outros momentos históricos brasileiros: como o nacionalismo da Era Vargas, que flertava com a ascensão do nazismo na Europa da década de 40; o nacionalismo trazido pelo golpe militar de 1964, podendo destacar a célebre frase "Brasil: ame-o ou deixe-o"; e o nacionalismo mais recente, trazido pelo movimento Caras Pintadas, que levou ao *impeachment* do então presidente Fernando Collor.

Certamente este retorno imagético aos dizeres da bandeira do Brasil não partem de uma intencionalidade de rememorar a esses discursos conscientemente, até porque na AD nos atemos a uma concepção de sujeito sobredeterminado, e inconsciente; mas certamente, inconscientemente é possível que o momento político da escolha do slogan e da posição ideológico-partidária do então presidente Michel Temer, MDB, mas é perceptível que esta escolha esteja ligada as formações ideológicas materializadas na mídia, tais como "O Brasil foi destruído pelo PT", ou ainda "O Brasil está quebrado".

Outro ponto que merece destaque no artigo 1º é a retomada das mudanças trazidas pela LDB no enunciado da legislação. Este retorno a um outro documento oficial, que operou mudanças significativas no ensino médio – por exemplo a exclusão de disciplinas como Língua Espanhola da grade, e a criação de outras disciplinas opcionais ou profissionalizantes – não se faz apenas semanticamente, mas também politicamente:A necessidade política de enfatizar que a presente resolução é fruto de uma mudança feita na LDB em 2017, em meio a concretização do projeto político do governo de Michel Temer.

No capítulo 2, que traz o referencial conceitual e legal, o artigo 3º merece destaque, *in verbis*:

> Art. 3º O ensino médio **é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB)

Ao grifarmos que o Ensino Médio é "direito de todos", podemos fazer um movimento parafrásico que invoca a repetição do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que institui a educação como direito fundamental. O ensino médio nada mais é do que parte do processo educacional. Aqui cabe enfatizar o conceito de direito, que para nós não se trata de um conceito positivista ou jusnaturalista, mas como a ideia de um direito interpretativo (Cf. STRECK, 2010).

A concepção de direito interpretativo trazida por Streck (2010, p. 510), "a interpretação do Direito "pressupõe uma compreensão que aquele que a prolata possui uma compreensão a respeito de todos os fenômenos que nela estão envolvidos (os textos jurídicos, o caso concreto, sua vivência familiar)", na concepção pêchetiana, o intérprete da lei será atravessado por diversas FDs que possui, e afetado pelas formações ideológicas do momento político que está inserido, seja ao interpretar ou postular um regulamento, uma lei.

Ao enfatizar que a educação é um direito de "todos", e a escolha do pronome indefinido no plural, que indica conjunto de coisas ou pessoas não especificadas nem determinadas, traduz a ideia de universalidade da educação, ou seja, a educação, segundo a lei, não é apenas para alguns, nem para este ou aquele sujeito, mas para todos.

Continuando no artigo 3º, o trecho "dever do Estado, da família e será incentivado com a colaboração da Sociedade" institui uma nova FD: a do poder-dever compartilhado. Isto porque o interior dessa formação discursiva acaba por compartilhar a responsabilidade da efetivação do direito de todos à educação. Pela leitura superficial do trecho, podemos ver que não é apenas dever do Estado, para da família e da sociedade. Para analisarmos mais profundamente, lançamos a pergunta: Mas de que maneira as famílias e a sociedade podem colaborar com esse poder-dever de garantir o direito a educação universal?

Vimos anteriormente que na última fase de elaboração da PL da LDB, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública foi retirado como representante oficial dos anseios da família e da sociedade na elaboração de políticas públicas da educação. Assim sendo, quando o legislador (sujeito do discurso) compartilha a responsabilidade do direito a educação com família e sociedade, parece-nos que o poder-dever da família e sociedade é apenas o de manter as crianças e adolescentes na escola.

Isto porque a família e a sociedade em nada participam na elabo-

ração de currículos ou de fiscalização sobre "o direito a educação para todos", e quando participam, a participação se resume a simplesmente responder uma enquete se elas gostariam de "um novo ensino médio", sendo que antes de responde-las são atravessadas pelas FD oficiais da propaganda governamental que instaura o dizer de que a educação precisa melhorar, precisa ser mudada ou está ultrapassada.

Outro trecho em destacado por nós no artigo 3º é o enunciado "o exercício da cidadania e sua preparação para o mercado de trabalho". O exercício da cidadania como resultado do processo de desenvolvimento pessoal almejado pelo sujeito, compreende os direitos e deveres de um cidadão, ou seja, está dentro do bojo da FD poder-dever já mencionada. No entanto, cabe o questionamento de "o que é o exercício da cidadania?" Será que o exercício pleno da cidadania depende do ingresso na educação formal? Digo isto porque sendo a cidadania definida como "Exercício dos direitos e deveres inerentes às responsabilidades de um cidadão", e o imagético popular trazido pelo discurso oficial de que a cidadania resume-se ao direito de exercer o voto nas eleições, existe um abismo discursivo entre o que quis dizer o sujeito e as polifonias (P) materializadas no enunciado, destaco alguns:

P1 – Só é possível exercer a cidadania se o indivíduo estiver inserido no sistema educacional formal.

P2 – Se o indivíduo não ingressou e concluiu a etapa do ensino médio, ele é incapaz de exercer a cidadania.

P3 – A cidadania plena só é possível a partir da conclusão do ensino médio.

P4 – Não existe cidadania plena sem educação.

É notório que o discurso oficial ou ainda, a vontade do legislador é o sentido trazido por P4. Porém não podemos deixar de mencionar os outros sentidos possíveis com a escolha do discurso.

Continuando no enunciado, a expressão "qualificação para o trabalho" traz a FD utilitarista do Estado quanto à educação. Qual é o trabalho que aduz o sujeito? Será que é o trabalho para os estudantes da educação pública e da educação privada é o mesmo?

Se observarmos as discussões políticas quanto a verba educacional, podemos perceber que existem duas FD distintas: a da educação pública e a da educação privada, e elas se materializam especialmente nos

currículos. Outro ponto de partida são as próprias vagas no mercado de trabalho, acesso à universidade, entre outras. De todos esses pontos de partida, as FDs da educação pública e da educação privada estão em pontos distintos, inscrevendo-se numa ruptura entre educação pública e privada, que se dá especialmente na preparação para o mercado do trabalho oferecida pela educação.

Como já mostrado em outro momento histórico, a educação profissional ou profissionalizante, está destinada aos currículos da educação pública, pois apesar da orientação de que a BNCC deve ser seguida por todas as instituições, a escola privada continua tendo como foco vestibulares de universidades consideradas "de ponta", para cursos também considerados "de elite". Desta maneira, e educação profissionalizante ou ensino técnico fica sempre a cargo da educação pública, onde estes alunos tendem a ocupar espaços de trabalho na indústria e comércio, na posição marxista de trabalhador.

Aqui é possível perceber novas FD, e o deslizamento de outras já existentes. Comecemos pelo *caput* do artigo que cita as diferentes formas de ofertas e modalidades da educação. Como já dissemos: FD pública e FD privada. Dentro da FD Pública temos a educação técnica-profissional, educação em tempo integral e a educação tradicional. Já na FD privada, temos apenas o modelo tradicional e técnico.

Nas FDs tradicionais, os currículos são formulados de maneira conteudista, seja na FD pública ou privada, com uma imensa diferença na aplicabilidade dos currículos, que se dá de maneira muito mais conteudista na FD privada do que na FD pública.

No inciso I, destaque para o conceito de formação integral, que rompe com o modelo tradicional presente nas duas já citadas FDs, sendo capaz de ser um acontecimento discursivo. Seja porque rompe com a finalidade única do trabalho, seja porque rompe com a concepção de que educação está vinculada à cidadania. Por formação integral, trazemos o conceito de Pestana (2014):

> O termo se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos. (PESTANA, 2014, p. 38)

Assim, a noção de formação integral no inciso I representa um verdadeiro acontecimento discursivo, especialmente se considerarmos a

faixa etária dos alunos do ensino médio e o momento biológico: saída da infância e entrada na adolescência. Privilegiar o aspecto emocional, sem dúvidas é romper com uma FD tradicional, ainda que isso se dê – por enquanto – apenas na legislação, tendo em vista que a BNCC ainda está em processo de ser colocada na prática.

O inciso II destaca a questão do "projeto de vida". O que seria um projeto de vida para um adolescente que está ingressando ou concluindo o ensino médio? Será esse projeto de vida o mesmo para um estudante da escola pública e um estudante da escola privada? Se considerarmos os diferentes contextos sociais e econômicos do Brasil a resposta é simples: Não. Isso porque enquanto o estudante marginalizado da escola pública preocupa-se, muitas vezes, em "não morrer de tiro da polícia" ou "ter o que comer naquele dia", na educação privada é possível traçar um projeto de vida, que vai desde a escolha do curso a qual esse estudante pretende no ensino público superior, até o aparelhado tecnológico presente nestas escolas como lousa digital, laboratórios de química e biologia, aulas práticas, etc.

Para exemplificar esta questão, trazemos o exemplo da camiseta. Chamamos de exemplo da camiseta a seguinte situação que observei durante a observação da vida escolar: a tradição de estudantes do último ano do ensino médio confeccionarem uma camiseta especial que o destaquem das demais séries da escola. Esta camiseta geralmente vem escrita na parte da frente "TERCEIRÃO", seja na escola pública ou privada. Já na parte de trás da camiseta, os dizeres modificam de acordo com a FD a que o indivíduo está inscrito. Explico: enquanto os estudantes da escola privada colocam o nome do curso superior que pretendem cursar (medicina, direito, letras; por exemplo), os estudantes da escola pública utilizam a expressão "concluintes do ensino médio".

O que queremos dizer é que os sentidos apreendidos são o de não existir um projeto de vida quando falamos da conclusão do ensino médio na educação pública. Para muitos estudantes, não há perspectiva de ingresso no ensino superior, como ocorre na educação privada. Se a BNCC for capaz de colocar em prática o previsto na resolução que analisamos, estaremos diante de uma verdadeira ruptura, um verdadeiro acontecimento discursivo.

O inciso III traz "a pesquisa como prática pedagógica para da inovação, criação e construção de novos conhecimentos". Este inciso resultou na inclusão das Competências específicas em diversas áreas na nova

BNCC do ensino médio, sendo que na área de Linguagem e suas tecnologias, o estudo e produção de gêneros textuais científicos podem ser trabalhados com projetos científicos nas áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Matemática e suas tecnologias. Podemos perceber que o inciso III provoca um deslizamento entre as diferentes FD do ensino médio, seja considerando a área a que o assunto pode ser abordado, seja considerando os inúmeros sentidos que podem ser produzidos num texto de caráter científico, que não deixa de ser discurso. Esse deslizamento entre FDs se faz através da transdisciplinaridade, sendo considerado verdadeiro acontecimento enunciativo e porque não, discursivo, pois trabalha diferentes competências em diferentes FD, indicando a ruptura do modelo tradicional de ensino.

O inciso IV traz o enunciado "respeito aos direitos humanos como direito universal". O termo "Direitos Humanos" é entendido como aqueles direitos que estão presentes nos indivíduos desde o nascimento, tendo o Estado o dever de assegurá-los, seja por meio de Leis, acordos ou tratados internacionais. A CF/88 traz os Direitos Humanos como direitos fundamentais, ou seja, cláusulas pétreas, aquelas que não podem ser modificadas (Cf. BRASIL, 2015).

No entanto, acerca da expressão "direitos humanos" existem muitas dispersões, especialmente no atual momento político que vivemos. Os discursos de que "Direitos Humanos é direito de bandido", "Coisa de esquerdista" ou ainda "Lá vem o pessoal dos direitos humanos" em tom pejorativo para falar de casos de tortura ou violência policial são comuns na imprensa e nas formações ideológicas das camadas populares, inclusive sendo fala do atual Presidente da República, Jair Bolsonaro. Como materializar o sentido principio lógico trazido pelo sujeito de respeito, quando as instituições falham ao colocar em prática os direitos humanos, ou ainda, (re)significam este conceito a todo momento, especialmente a imprensa em artigos de opinião? Só será possível através da ruptura da FD em que esses sujeitos estão inscritos.

O inciso V traz o enunciado "compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas". Sobre o termo "diversidade" Ferreira (2015) defende a ideia de que o interesse e difusão do termo se dá em função da expressão de poder hegemônica da elite mundial sobre certas áreas, como a educação, o que leva a inclusão daqueles que estão marginalizados na educação, mas isto não ocorre na tentativa de incluir os diferentes grupos minoritários, e sim na abertura da educação como um mercado, podendo agora ser consumido

(e vendido) para mais e mais indivíduos. Este pensamento de Ferreira (2015) ressoa na educação brasileira, uma vez que podemos observar diante das duas FDs que analisamos anteriormente, a FD pública e a FD privada, a compreensão da realidade dos sujeitos. Isto porque os indivíduos da escola pública estão inseridos em diferentes extratos sociais, enquanto que na educação privada, este extrato se resume a classe média alta. Como compreender realidades diferentes da sua, se o indivíduo apenas convive com indivíduos de uma mesma realidade social?

Esta situação ficou mais evidenciada durante o momento pandêmico de 2020 até agora. As aulas na educação pública foram totalmente paralisadas, isto porque existe uma inúmera diversidade na condição social dos seus indivíduos, onde muitos não têm sequer acesso à *internet*, ao computador ou um celular. De outro lado, as escolas privadas continuaram a cumprir com o calendário estabelecido bem antes da pandemia, uma vez que seus alunos têm acesso à internet, ao celular e a computadores, não sendo prejudicados na questão do conteúdo. Vejamos que em se tratando do ensino público, a situação da pandemia produz um verdadeiro acontecimento discursivo, pois há a ruptura total da FD, materializada no cancelamento das aulas, e consequentemente numa falha do processo ensino–aprendizagem; e quando analisamos sob a ótica do ensino privado, esse acontecimento é apenas enunciativo: só há um deslizamento nas FDs, onde antes era presencial, e agora é telepresencial.

Situação semelhante é a que ocorre nas "formas de produção e de trabalho e das culturas". A produção, o trabalho e a cultura não são as mesmas na FD pública e na FD privada. Já falamos anteriormente sobre a concepção de trabalho para quem advém da classe média e quem advém da classe média alta. Os primeiros estão quase sempre nos setores de indústria, comércio, ou trabalho informal, enquanto os outros ocupam posição de liderança no mercado.

Sobre a cultura, podemos fazer um retorno histórico sobre a expressão cultural da capoeira, por exemplo, advinda como prática ilícita pelos habitantes do morro ainda no Brasil Imperial; veremos a maneira como a cultura é encarada sob a ótica de quem ocupa a posição de marginalizado e quem ocupa a posição central de poder. O mesmo ocorre hoje com o trabalho de gêneros textuais musicais em sala de aula. É quase impossível ver trabalhos na escola particular com gêneros considerados marginalizados como *Funk*, *Rap* ou *Hip Hop*. Longe disso, na escola particular é comum o trabalho de músicas do gênero MPB, Bossa Nova, Clássicos entre outras.

No inciso VI o enunciado "sustentabilidade ambiental" produz sentidos acerca da concepção do Brasil como "pátria ambiental mundial", estando o Estado inscrito numa FD de poder-dever de proteger o meio ambiente, presente no discurso oficial da legislação ambiental e nos discursos populares como "A Amazônia é o pulmão do mundo", ou ainda "o Brasil possui a maior biodiversidade do planeta". Aqui não existe ruptura, pois este discurso é praticamente estabilizado no imaginário popular.

No inciso VII, o enunciado "diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;" aqui existe um retorno ao termo diversidade, que pode ser entendido neste discurso como "formas diferentes", e também do sentido de projeto de vida na expressão "múltiplas trajetórias". A articulação de saberes nada mais é do que outra forma de significar a transdisciplinaridade, já abordada por nós. Então o que vemos nesse inciso é a repetição de sentidos já-ditos, só que de outro modo, o que não configura um acontecimento discursivo.

No inciso VIII o enunciado "indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo" levanta o questionamento: O que é a educação se não prática social? Por que fala-se em indissociabilidade da educação e da prática como uma atualização? O aluno não era protagonista do processo educativo antes da resolução? Gasparim (2003) entende a prática social considerando a perspectiva do pensamento dialético, em suas palavras:

> [...] é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois refere-se a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos, etc. (GASPARIM, 2003, p. 13)

Ou seja, trazendo para perspectiva pêchetiana, podemos dizer que a prática social leva em conta as condições de produção dos discursos e as formações ideológicas, imaginárias e discursivas a que o sujeito é interpelado a todo momento no processo de ensino–aprendizagem. Isto é capaz de romper com a FD tradicional de ensino que é meramente conteudista, tornando o aluno protagonista do processo de ensino aprendizagem, desta maneira, sendo capaz de produzir um acontecimento discursivo.

O último inciso que trata dos princípios norteadores traz o enunci-

ado "indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino–aprendizagem" é possível apreender o sentido de que "não existe ensino aprendizagem sem teoria e prática caminhando juntas". Existe um retorno ao discurso de Paulo Freire (2014) que impõe uma série de já-ditos ao ver a prática como uma aliada no processo de ensino–aprendizagem, no sentido apreendido da educação como prática social.

Por fim, é possível perceber que o discurso oficial que busca "atualizar" a legislação educacional traz uma série de memórias, já-ditos seja no campo da história, seja no campo das condições políticas de sua produção.

3. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo discutir as noções de acontecimento discursivo e enunciativo a partir da concepção da AD francesa, tendo como base as mudanças trazidas pela nova BNCC do ensino médio, mais especificamente a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

O que podemos perceber é que apesar de falar em atualização das diretrizes, alguns princípios inseridos na legislação promovem verdadeira ruptura nas Formações Discursivas presentes na seara educacional, especialmente no processo de ensino–aprendizagem.

As condições de produção da LDB se mostram quase cíclicas: golpes de estado, militarização e redemocratizações, assim como as posições ideológico-partidárias antagônicas durante o seu processo de votação.

Duas Formações Discursivas merecem destaque, sendo a FD pública e a FD privada, que talvez representem as principais rupturas capazes de produzir acontecimentos discursivos na implantação da nova BNCC do Ensino Médio.

Esperamos que esse trabalho contribua para discussão acerca da implantação do novo Ensino Médio, a partir da concepção de Michel Pêcheux, pelo esclarecimento dos vários pontos de encontro entre a memória discursiva e a atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24/12/1995. Altera dispositivos da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: www. planalto.gov.br. Acesso em: 10 jan 2020.

_____. Decreto nº 2.026, de 10/10/1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: www. planalto.gov.br. Acesso em: 10 jan 2020.

_____. Lei nº 11.494, de 20/06/2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: www. planalto.gov.br. Acesso em: 10 jan 2020.

_____. Decreto nº 6.755, de 29/1/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Disponível em: www. planalto.gov.br. Acesso em: 10 jan 2020.

_____. Lei nº 12.014, de 6/8/2009. Altera o art. 61 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 jan 2020.

BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva, 2014. Doi: 10.5216/lep.v15i1.25149. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, *15*(1). Em: https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/ 32465.

CAMPANHOLE, Adriano, CAMPANHOLE, Hilton Lobo (Org.). *Constituições do Brasil*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1984. 690 p.

_____. *Todas as constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1971.

COURTINE, Jean-Jacques; MARANDIN, Jean-Marie. Quel objet pour l'analyse du discours? In: CONEIN, B. *et al*. *Matérialités discursives*. Lille, Presses Universitaires de Lille, 1981.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na BNCC-relações de poder e interesses ocultos. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

INDURSKY, Freda. Lula lá: estrutura e acontecimento. *Organon*, v. 17, n. 35, 2003.

NISKIER, Arnaldo. *LDB*: a nova lei da educação; tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional, uma visão crítica. 7. ed. atual. Rio de Janeiro: Consultor, 1996. 305p.

NOGUEIRA, Lauro. *O impeachment*: especialmente no direito brasileiro. [s.1., s.n.], Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Direito. Faculdade de Direito do Ceará. 1947.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, v. 3, p. 61-161, 1991.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal o que é Educação Integral? Pestana, *Revista Contemporânea de Educação*, v. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713. Acesso em 22 fev 2021.

STRECK, Lênio. O direito como um conceito interpretativo. *Pensar*, v. 15, n. 2, p. 500-13, Fortaleza, jul./dez. 2010. Disponível em https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/2138. Acesso em 22 fev 2021. DOI: https://doi.org/10.5020/23172150.2012.500-513.

ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela. Acontecimento linguístico: o discurso político e a comemoração da língua. (Palestra). In: IV SEAD – Seminário de estudos em análise do discurso, v. 2009, 1969.

A ORTOGRAFIA NAS PROPAGANDAS DA DÉCADA DE 1930: UM ESTUDO PRELIMINAR

Monique Mattos Azevedo de Alvarenga (UEMS)
niquemattos@hotmail.com

RESUMO

As sociedades passam por transformações ao longo do tempo e as mudanças apresentadas na economia, política e cultura se refletem nas formas na comunicação, na língua e, inclusive, na ortografia. De tempos em tempos, o nosso sistema ortográfico passa por mudanças para responder às transformações da sociedade e da língua. Tomando por base esse dado, as propagandas em jornais e revistas são importantes recursos onde podemos verificar tais transformações, já foram publicadas em veículos de massa que precisam refletir a sociedade para comunicar. O objetivo desse trabalho foi realizar um estudo sobre a ortografia em propagandas brasileiras no período do Acordo Ortográfico Luso-brasileiro de 1931, a partir da contextualização do cenário econômico, político e cultural da época, tendo como referencial teórico Coutinho (1938) e outros. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica teórica sobre o tema e análise de propagandas da época.

Palavras-chave:
Ortografia. Propagandas. Língua portuguesa.

ABSTRACT

Societies undergo transformations over time and the changes presented in the economy, politics and culture are reflected in the forms of communication, language and even spelling. From time to time, our spelling system undergoes changes to respond to changes in society and language. Based on this data, advertisements in newspapers and magazines are important resources where we can verify such transformations, they have already been published in mass media that need to reflect society in order to communicate. The objective of this work was to carry out a study on spelling in Brazilian advertisements in the period of the Portuguese-Brazilian Orthographic Agreement of 1931, from the context of the economic, political and cultural scenario of the time, having as theoretical reference Coutinho (1938) and others. The methodology used was a theoretical literature review on the topic and analysis of advertisements at the time.

Keywords
Advertisements. Orthography. Portuguese language.

1. Introdução

A língua está em constante mudança e sobre esse tema Coutinho (1938) afirma que essas transformações não acontecem por mero acaso, mas sim obedecem a tendências naturais, a hábitos que vão sendo forma-

dos ao longo dos tempos. Dessa maneira de tempos em tempos, o nosso sistema ortográfico é modificado como resposta às transformações da sociedade e da própria língua.

Fato que deve ser levado em consideração é a relação que essas transformações da língua têm com as transformações econômicas, políticas e culturais de um povo em determinada época.

Esse trabalho tem como objetivo realizar um estudo sobre a ortografia em propagandas brasileiras no período do Acordo Ortográfico Luso-brasileiro de 1931 a partir do contexto econômico, político e cultural desse período.

2. O Brasil da década de 30

A década de 30 foi um marco na História brasileira. Até essa época líderes da elite agrária rural de São Paulo e Minas Gerais se revezavam no poder, mas houve um rompimento dessa aliança e de um lado houve um declínio dessa classe social, de outro a ascensão da burguesia industrial e o crescimento do proletariado urbano. Nesse cenário, Getúlio Vargas assume o poder.

Além das mudanças na política, a crise de 1929 e outras revoluções da época não só abalaram a economia do país e a vida da população como paralisou totalmente as propagandas no Brasil.

Houve um aumento da industrialização nacional e a chegada de empresas estrangeiras com política de incentivo do governo Vargas. Fausto (2014, p. 216) afirma que "os historiadores da economia costumam tomar a data de 1930 como marco inicial do processo de substituição de importação de produtos manufaturados pela produção interna". Esse processo decorreu pela diminuição das importações devido à crise de 29 e pela existência de uma indústria de base.

O Estado adotou medidas protecionistas, que também favoreceram, num primeiro momento, a indústria nacional e incentivou a entrada de subsidiárias de multinacionais estrangeiras. A indústria automobilística foi o grande destaque desse período.

A cultura brasileira também passou por transformações. Bueno (2003, p. 340) ressalta que "após a Revolução de 30, o Brasil passou a refletir sobre si próprio e seus destinos de uma forma inovadora e surpreendente". Foi uma fusão eficaz dos temas brasileiros com uma linguagem

muito própria nossa que não se restringiu à literatura, o chamado regionalismo também influenciou as artes plásticas e a música. Destacam-se desse período nomes como: José Lins do Rego, Carlos Drummond de Andrade e Graciliano Ramos.

Em 1932, Getúlio Vargas regulamentou o funcionamento das rádios, autorizando a veiculação de propaganda. O que era elitista virou popular. Nesse contexto, a propaganda desenvolveu-se rapidamente, não somente nos jornais e revistas, mas também chegou as rádios que liam as propagandas da mesma forma como eram as notícias retiradas e lidas dos materiais impressos.

3. Um panorama da língua portuguesa no Brasil até a década de 30

Os textos escritos no século XIX até início do século XX mostram que havia muitas diferenças na maneira de escrever uma única palavra. "Palavras como: mãe, também admitia a forma mãi; physica ou phisica; literatura ou litteratura; Brazil ou Brasil, dentre outras" (AGUIAR; PASSOS; PIOVESAN). Essa diversidade na maneira de grafar fez com que as pessoas, literatos ou não, escolhessem com total liberdade a maneira que gostaria de grafar as palavras.

Estudiosos afirmam que quando a Língua Portuguesa começou a ser escrita, quem escrevia procurava representar foneticamente os sons da fala. Sendo assim, existiam muitas variações, por exemplo, o som /i/ podia ser representado por i, y, e até por h, a nasalidade por m, n, ou til, etc. Com o passar dos anos, esta simplicidade foi desaparecendo por causa da influência do latim. Assim, começaram a aparecer grafias como fecto (feito), regno (reino), fructo (fruto) entre outras.

Coutinho (1938) nos apresenta um panorama histórico da Língua portuguesa no Brasil até chegar na década de 30:

1907 – Academia Brasileira de Letras adotou um sistema de grafia simplificador. Porém foram verificadas várias falhas e lacunas.

1912 – regulamentação da reforma anterior com todas as ampliações e esclarecimentos

1919 – o plano reformista foi revogado e acadêmicos da época protestaram.

1929 – um novo sistema gráfico foi lançado sem muita aceitação

por parte dos jornalistas, literatos e muito menos da população em geral.

1931 – Foi nesse contexto que o Acordo Ortográfico Luso-brasileiro foi criado.

4. Sobre o Acordo Ortográfico Luso-brasileiro: Decreto nº 20.108, de 15 de junho de 1931

A aprovação do primeiro Acordo Ortográfico entre Brasil e Portugal em 1931 visava suprimir as diferenças, unificar e simplificar a Língua Portuguesa, iniciando um processo de convergência das ortografias dos dois países com um reconhecimento quase total, por parte do Brasil, da ortografia portuguesa. "Em 1931 se firmou com Portugal um acordo cheio de defeitos de ordem técnica e deficiente, mas enfim aceitável, porque era fundado no sistema de Gonçalves Viana e atendia, de um modo geral, à pronúncia dos dois grandes povos da língua Portuguesa." (MELO, 2001, p. 217)"

As bases do Acordo Ortográfico se resumem em quatro grupos: eliminar, substituir, grafar e conservar. São colocados vinte e oito itens ao total e vários exemplos para cada item e algumas exceções quando necessário. O vigésimo oitavo item se diferencia e não está dentro desses quatro grupos, pois se refere ao abecedário que passaria a ser: "a, b, c, ç, ch, d, e, f, g, h, i, j, l, lh, m, n, nh, o, p, q, r, s, t, u, v, x, z".

Em linhas gerais, o acordo propõe eliminar as consoantes geminadas, as consoantes mudas, o "h" mudo mediano, o "sc" inicial e o apóstrofo em algumas palavras. No grupo seguinte, substituiro "k" e o grupo "ch" (duro), por "qu" antes de "e" e "i"; o "y" por "i"; os grupos "ph", "rh", e "th", por "f", "r" e "t"; "z" final por "s"em algumas palavras.

No grupo relacionado a grafia, está incluído grafar com "i" as palavras que alguns escrevem com "e" e outros com "i"; com "s" as palavras que alguns escrevem com "s" e outros com "c"; com "ã"; com "ão" os substantivos e adjetivos que alguns escrevem com "ão" e outros com "am"; com "am" o final átono de alguns verbos; com "ai", "au", "eu", "iu" e "oi" os ditongos que alguns escrevem com "ae", "ao", "eo", "io", "oe". No grupo relacionado a conservar a ortografia está incluído conservar o"g" mediano; os ditongos "eu", "õe" e os vários sons do "z".

5. Análise das propagandas

Foram selecionadas algumas propagandas da época para verificar se as mudanças propostas no Acordo já estavam presentes nesse tipo de texto.

Figura 1: Propaganda de 1936.

Fonte: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17605/material/Hist%C3%B3ria%20da%20propaganda%2030%20-%2040.pdf.

O Acordo menciona no item I que “nenhuma palavra se escreverá empregando consoante que nela se não pronuncie” (BRASIL, 1931) e no item VII “são proscritas de todas as palavras portuguesas, ou aportuguesadas, as letras, k, w, y, que serão substituídas do modo que se segue:... o y por i” (BRASIL, 1931).

Observando a propaganda, observa-se as palavras produto e amarelo grafadas com consoantes não pronunciadas e palavras saci grafada com “y”.

Figura 2: Propaganda de 1932.

Fonte: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17605/material/Hist%C3%B3ria%20da%20propaganda%2030%20-%2040.pdf.

O item II do Acordo destaca que “não se duplicará nenhuma con-

soante” (BRASIL, 1931) e levanta algumas exceções a essa regra. Nesta propaganda, as palavras embelezar, belo, aparelho, aplicação, cômoda e aceitam-se são palavras grafadas com consoantes dobradas:

Figura 3: Propaganda de 1932

Fonte: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17605/material/Hist%C3%B3ria%20da%20propaganda%2030%20-%2040.pdf.

O item XVI do Acordo menciona “fixar a grafia usualmente dubitativa das seguintes palavras, seus derivados e afins: (...) idade, igreja, igual e não edade, egreja, egual” (BRASIL, 1931). Na propaganda abaixo, idade ainda é grafada “edade”:

Figuras 4 e 5.

Fonte: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17605/material/Hist%C3%B3ria%20da%20propaganda%2030%20-%2040.pdf

Essas são outras propagandas da mesma época que estão relacionadas com os mesmos itens de ortografia já mencionados e assim como nas outras propagandas, não se observa a aplicação das novas regras que o Acordo menciona.

6. Considerações finais

Em uma década de intensas mudanças no país o Acordo Luso-Brasileiro é firmado com o objetivo de "dar uniformidade à escrita do idioma nacional, o que somente poderá ser alcançado por um sistema de simplificação ortográfica que respeite a história, a etimologia e as tendências da língua" (DECRETO Nº 20.108, DE 15/06/1931).

Observou-se nas propagandas posteriores ao Acordo que muitas delas não cumpriam ainda o que estava disposto nele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Cilene Luongo; PASSOS, Jaselene Batista; PIOVESAN, Angeline Izabel. *Reforma ortográfica de 1931: ganhos ou prejuízos?*. Disponível em: https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/2159/REFORMA%20ORTOGR%C3%81FICA%20DE%201931%2-%20GANHOS%20OU%20PREJU%C3%8DZOS%20%28UNIT-SE%29.pdf?sequence=1. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 20.108, de 15 de junho de 1931*. Dispõe sobre o uso da ortografia simplificada do idioma nacional nas repartições públicas e nos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, ano 53, p. 10513, 28 jun. 1931.

BUENO, Eduardo. *Brasil*: uma história. 2. ed. rev. São Paulo: Ática, 2003.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. São Paulo: Nacional. 1938.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. 2. ed. 6. reimpr. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação a filologia portuguesa*: biblioteca brasileira de filologia. V. 12. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Acadêmica, 1967.

Outras fontes:

http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=acordo-historia. Acesso em: 21 out. 2021.

https://otrecocerto.com/2020/02/17/propagandas-antigas-curiosas-divertidas-ou-politicamente-incorretas/. Acesso em 18 out. 2021.

http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17605/material/Hist%C3%B3ria%20da%20propaganda%2030%20-%2040.pdf. Acesso em 18 out. 2021.

A PARALAXE DA VIOLÊNCIA E DO CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DA BNCC À LUZ DA TEORIA DE SLAVOJ ZIZEK

Victor Ribeiro Lima (UENF)
victor.limacivil@gmail.com
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF e IFF)
rafaelasepulveda@gmail.com

RESUMO

A Língua Inglesa é um fenômeno discursivo que produz objetos de referência no interior de uma materialidade repetível cujas narrativas de poder são incorporadas em tradições e traduções culturais. Nesta perspectiva, esta pesquisa visa identificar os tipos de violência instituídas no currículo de Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), enfatizando as dimensões de alteridade, de *outridade*, de obrigatoriedade, de espetáculo e de demanda mercadológica à luz da teoria de Slavoj Zizek (2014). Para tal, define-se o currículo como narrativa (GOODSON, 2020); caracteriza-se a pós-modernidade (HAN, 2017a; 2017b); analisa-se a dialética que envolve o currículo e as tradições curriculares; definem-se os diferentes tipos de violência a partir de Zizek (2014); analisam-se as dimensões curriculares e sua influência na ensino de Língua Inglesa; e por fim estabelece-se a relação entre língua, currículo e violência simbólica de modo a compreender os "entrelugares" por eles ocupados na constituição das subjetividades e na aprendizagem. Esta pesquisa de natureza discursiva demonstra um apagamento da alteridade à medida que o currículo carece da experiência do Outro. Além disso, a imposição da Língua Inglesa como língua franca e a exclusão de outras línguas adicionais soma-se ao caráter eficientista e racionalista do documento de atender a necessidades mercadológicas conforme a lógica de auto exploração/determinismo. Mediante o exposto, conclui-se que a BNCC coloca o ensino num nível zero de não violência, imperceptível, que se acresce a violência simbólica da língua, perfazendo-se um instrumento de violência simbólica experimentada que não propicia um experienciar identitário e narrativo.

Palavras-chave:
BNCC. Violências. Língua Inglesa.

ABSTRACT

The English Language is a discursive phenomenon that produces objects of reference within repeatable materiality whose narratives of power embodies in cultural traditions and translations. From this perspective, this research aims to identify the types of violence instituted in the English Language curriculum in the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018), emphasizing the dimensions of otherness, otherness, compulsion, spectacle, and market demand in light of the theory of Slavoj Zizek (2014). To this end, we define the curriculum as narrative (GOODSON, 2020); we characterize postmodernity (HAN, 2017a; 2017b); we analyze the dialectic that involves the curriculum and the curricular traditions; we define the different types of violence based on Zizek (2014); Finally, we establish the relationship be-

tween language, curriculum, and symbolic violence to understand the "in-between places" occupied by them in the constitution of subjectivities and learning. This discursive research demonstrates an erasure of otherness as the curriculum lacks the experience of the Other. Moreover, the imposition of English as the lingua franca and the exclusion of other additional languages add to the efficient and rationalist character of the document to meet market needs according to the logic of self-exploitation/ determinism. Given the above, we conclude that the BNCC places teaching at a zero level of non-violence, imperceptible, which is added to the symbolic violence of language, making it an instrument of symbolic violence experienced that does not provide an experience of identity and narrative.

Keywords:
BNCC. Violence. English language.

1. Introdução

A língua é um sintoma verbal de sujeitos políticos, uma negociação de termos na continuidade do presente da enunciação da afirmativa política. A língua pertence à esfera dialógica de uma percepção e uma projeção políticas cujas estratégias revelam lógicas ideológicas que fazem parte da alteridade. Nessa negociação há uma dialética que reconhece a ligação entre o sujeito e seu tempo através de estruturas de integração simbólica como o signo, a cultura, o contexto, a tradição. As mudanças de paradigmas ocasionadas pelos efeitos da pós-modernidade trazem á tona discussões acerca dos sentimentos de não identificação com a língua e dos discursos de valores globalizantes, presentes no ensino–aprendizagem da língua inglesa como língua franca (ILF).

A pós-modernidade com todas as suas intrínsecas características projeta os sujeitos em uma espiral de positividade, de negação da negatividade e do desaparecimento da alteridade. A sociedade pós-moderna não é mais uma sociedade disciplinar (Cf. FOUCAULT, 1999), mas uma sociedade de desempenho, cujos sujeitos são empresários de si mesmos, que se autoexploram em prol de uma meta, um objetivo (Cf. HAN, 2017a; 2017b). Pensar a ILF é pensar o modo pelo qual as tradições e traduções culturais dessa sociedade refletem determinadas especificidades temporais e especiais. Como capital simbólico a ILF é uma forma de discurso e produz objetos de referência no interior de uma materialidade repetível, isto é, as afirmações e narrativas de poder que subjazem a LI são incorporadas pela instituição de um currículo como verdade. Daí ser preciso historicizar, mesmo que brevemente, os contextos contemporâneos a fim de compreender a genealogia de seu tempo e como esta instaura diferentes tipos de violência.

Na práxis curricular professores e alunos se movimentam e é nela que a violência se mostra: o que você deve ou não aprender, o que você pode ou não acessar, o que você deve ou não viver, como você pode ou não se comunicar. Pensar o currículo é pensar a própria representação das subjetividades, suas inclusões e exclusões. Diante dessa trama complexa, pergunta-se: quais formas de violência são instituídas no currículo de LI apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? A partir de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho bibliográfico e documental o objetivo geral é identificar os tipos de violência instituídas no currículo de LI na BNCC (Cf. BRASIL, 2018) enfatizando as dimensões de alteridade, de *outridade*, de obrigatoriedade, de espetáculo e de demanda mercadológica.

Para tal, define-se o currículo como processo social e histórico (GOODSON, 2020); caracteriza-se a pós-modernidade (Cf. HAN, 2017a; 2017b; BAUMAN, 2001); analisa-se a dialética que envolve o currículo e as tradições curriculares sob a ótica pós-moderna; definem-se os diferentes tipos de violência: subjetiva, objetiva, sistêmica e simbólica a partir de Zizek (2014); discorre-se sobre o processo de estruturação da LI no ensino brasileiro; analisam-se diferentes dimensões curriculares (alteridade, *outridade*, obrigatoriedade, espetáculo e mercadológica) e sua influência no ensino–aprendizagem de ILF; e por fim estabelece-se a relação entre língua, currículo e violência simbólica de modo a compreender os "entrelugares" por eles ocupados na constituição da subjetividades e na aprendizagem.

2. O currículo como narrativa: uma concepção

São muitas as motivações que nos conduziram a desenvolver uma pesquisa sobre currículo, cujas características como texto sinóptico são cercadas de questões intensificadas por uma contemporaneidade marcada pela liquidez (BAUMAN, 2001), pela espetacularização (Cf. DEBORD, 2003 [1967]) e pela máxima da produtividade (Cf. HAN, 2017a; 2017b). Por vezes conduzidos a compreender o currículo como um conjunto de conhecimentos corporificados e fixos, não obstante, ele deve ser apresentado como um processo social e histórico sujeito a flutuações, rupturas e descontinuidades. Para que uma análise do currículo seja realizada de forma crítica é necessário pensar não apenas em *como* determinado conhecimento se organizou, mas *como* esse conhecimento se tornou o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou o que é.

O currículo está associado a princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional através da reconstrução sistemática do conhecimento contínuo e deliberado em competências sociais e pessoais do aluno. A noção de competência na qual se funda as bases curriculares fortalece-se a partir dos anos de 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, com a concepção de que era necessário decidir sobre o que ensinar. Isso implica ver o currículo como "(...) resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais" (GOODSON, 2020, p. 8).

O processo de seleção e organização do currículo não é parte de um processo epistemológico imparcial e lógico, mas antes ritual, simbólico e ideológico. Isso envolve necessidades de legitimação e dominação ligadas a fatores identitários, sociais e culturais. O currículo é resultado dessa dialética complexa no qual considerações epistemológicas são moldadas por processos intermediários de transformação que definem o que é, ou não, legítimo. Mas para que o currículo é construído? Ele é construído para ter efeitos sobre os sujeitos. Logo, pensar no currículo é pensar no outro em sua alteridade.

As narrativas sistêmicas e de vidas (Cf. GOODSON, 2020) deveriam estar presentes no currículo, contudo, enquanto as segundas são consideravelmente apagadas, as primeiras são fortalecidas. Ambas as narrativas são construídas a partir de valores e interesses da tradição curricular de um determinado tempo e espaço. No entanto, a dialética que as envolvem colocam a LI sob uma ótica utilitarista que contribui para o *status quo* assumindo uma identidade mais mercadológica que formativa em que o sucesso da disciplina é medido pelo sucesso de seus resultados. É estabelecida uma relação entre currículo e *performance*: uma lista de objetivos é estabelecida sob o título de "habilidades" prescrevendo o que deve ser ensinado e medindo o que foi "aprendido" por resultados numéricos.

Essa relação assimétrica revela a perspectiva adotada para a construção do próprio documento: a lógica do resultado, reduzindo a possibilidade do currículo de "(...) se envolver com missões de vida, paixões e objetivos que as pessoas articulam em suas vidas. Ora, isso viria verdadeiramente ser um currículo para o empoderamento, e um aprendizado" (GOODSON, 2014, p. 164). Isso posto, o que se vê é uma coação sistêmica que atravessa os processos sociais tal qual o currículo, que acaba

por ser transformado em uma fórmula de consumo e conformidade. Essa experiência torna ensino, língua e currículo produtos que precisam ser consumidos conforme a ideologia da autocriação e da exclusão que sustenta a sociedade pós-moderna. Essa exclusão é uma manifestação da positividade e da negação do outro em um não-outro.

A perspectiva prescritiva, por vezes adotada no currículo, "preocupa-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar" (GOODSON, 2020, p.65). Essa marca utópica "(...) é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência "hospedeira" (FREIRE, 1987, p. 22). A racionalização e o cientificismo tornam-se os pilares sobre os quais os currículos são construídos. Esse modelo mecânico, de (re)produção e de princípios econômicos imbrincado com uma ideologia tecnocrata apega-se à crença de que se o cálculo produz um sistema que faz um avião voar ou um computador funcionar, também produzirá um aprendizado eficaz.

Não obstante, não é possível conceber uma ciência da educação análoga às ciências da produção mecânica. A "negatividade do incontável ou do incontrolável" (HAN, 2017a, p. 42) transforma o currículo em uma lista de objetivos a serem cumpridos através de um sistema que "patrocine, comprove e realize". O imperativo do capital alimenta-se da positividade dos dados do próprio currículo, faltando-lhe tensão e esbanjando informações. Essa desmedida positivação das teorias não muda nem anuncia nada, apenas deforma a práxis curricular em uma utopia inacessível. Esse perfeccionismo violenta a complexidade da práxis educacional desconsiderando as experiências e vivências.

3. A violência como fenômeno simbólico experimentado: uma teoria

A atopia do outro, a objetificação da subjetividade, a negação da negatividade, a aniquilação da alteridade, a temporalidade do clique, o mero viver, a própria agonia do eros (Cf. HAN, 2017a) são características de um tempo marcado por diferentes e profundas violências. A violência invisível da positividade, a violência brutal dos ditames neoliberais, a violência da liberdade (que conduz a auto exploração) são apenas alguns exemplos de uma sociedade de desempenho onde tudo é possível, tudo é iniciativa e projeto, tudo é fórmula de fruição e de consumo. O neoliberalismo absolutizou o viver e, consequentemente, suas relações

fazendo do viver um sobreviver estéril e descontínuo. Sob essa perspectiva, faz-se preciso compreender os diferentes tipos de violência que subjazem o estatuto ontológico de qualquer fenômeno.

Partindo dos conceitos desenvolvidos por Slavoj Zizek na obra "Violência: seis reflexões laterais" (2014, p. 18-19) é possível identificar diferentes tipos de violência que infringem nosso tempo. A primeira é a "violência subjetiva", visível, exercida por um agente identificável como conflitos internacionais, confrontos civis, experimentada em um grau zero de não violência, tida como uma "perturbação de um estado normal e pacífico". Por outro lado, a violência subjetiva é apenas a parte mais visível de um outro tipo de violência: a objetiva. Esta consiste em um tipo invisível, uma vez que é precisamente ela que sustenta um "estado normal" contra a qual percebe-se algo como (subjetivamente) violento.

Segundo Zizek (2014, p. 19) a alta potência do horror "(...) dos atos violentos e a empatia com a vítimas funcionam como um engodo que nos impede de pensar." Não é a descrição da violência que localiza seu conteúdo em um espaço e um tempo históricos, mas uma que cria um espaço virtual subjacente que coincide com o real. É por demasiado simplista afirmar que a violência objetiva é apenas uma abstração ideológica, visto que ela é "real" no sentido em que determina a estrutura dos processos sociais materiais.[23] Em suma, o excesso objetivo é suplementado por um excesso subjetivo, abstração e figuração dominam os discursos contemporâneos a respeito da violência: "uma mulher é estuprada a cada seis segundos neste país" ou "uma em cada dez pessoas no mundo morrem de fome".

Esse tipo de urgência produz fundamentalmente a uma não reflexão. É necessário agir, e agir agora. "Por meio desse falso sentimento de urgência, os ricos pós-industriais – vivendo em seu protegido mundo virtual – não negam nem ignoram a dura realidade exterior, pelo contrário: referem-se a ela o tempo todo" (ZIZEK, 2014, p. 20). A ênfase excessiva na violência subjetiva pode ser uma tentativa neoliberal de desviar as atenções dos verdadeiros problemas e obliterar outras formas de violência. Tanto visível quanto indiretamente a violência inerente a sistemas sutis de coerção sustentam relações de dominação, sujeição e exploração, subestimando o real do espectral.

---

[23] Para Lacan (2006) a "realidade" é a realidade social dos indivíduos efetivos implicados em interações e nos processos produtivos, enquanto o "real" é a inexorável e "abstrata" lógica espectral do capital que determina o que se passa na realidade social.

A violência sistêmica ou "ultra objetiva" postulada por Zizek, típica da pós-modernidade, do ultraliberalismo e do capitalismo global, consiste em uma espécie de "matéria escura" da física que por ser invisível só pode ser considerada a partir das explosões de violências subjetivas. Aqui nesse estudo interessa um tipo de violência que é intrínseca à representação: a violência simbólica. A linguagem e suas formas têm uma natureza representativa, de simbolizar algo em sua essência. Ela é sinônimo de representação do mundo e a representação não é uma questão trivial, ela tem um caráter constitutivo de subjetividades, posto isto, discutir língua é também discutir relações e formas de violência.

A linguagem tem a capacidade de "essenciar" o mundo. Trata-se de uma interpretação que determina a subjetividade (o "ser") e a existência social dos sujeitos interpretados. Há nessa capacidade de essenciar da linguagem uma violência ontológica que torce parcialmente o real e a realidade e funda as explosões da própria violência ôntica. "Não se trata de abolir o Real e colocar no lugar os jogos de linguagem, mas de enfatizar a disputa pela constituição de um determinado real, nos termos de Bakhtin a luta de classes no campo da linguagem." (ZIZEK, 2014, p. 149). A linguagem produz efeitos sobre o real construindo uma realidade sobre a realidade e é produto de uma violência oculta arraigada na base do sistema político, social e econômico vigente.

"A violência verbal não é uma distorção secundária, mas o último recursos de toda violência" (ZIZEK, 2014, p. 63). Isso justifica a importância de buscarmos analisar os contextos discursivos da própria língua e de como essa língua é traduzida sistematicamente para os documentos curriculares que irão organizar a educação linguística no Brasil. Não se deve apenas rejeitar determinadas teorias curriculares (racionalistas, cientificistas), mas antes um aspecto da própria língua inglesa em seus próprios termos como palavra e ideologia que, paradoxalmente, exclui muitos outros em sua alteridade e é uma exigência para sua inclusão na sociedade globalizada. É preciso, pois, um repensar dessas "barreiras" criadas pela própria linguagem de modo que não reforcemos essas violências em nossas práxis.

4. O currículo e a língua inglesa como instrumento de violências simbólicas: uma análise

A língua é permeada por valores políticos, sociais, culturais e o professor torna-se um mediador entre os rituais das palavras, os estudan-

tes e as relações de poder. O filósofo Michel Foucault (1999, p. 44) já afirmava que "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles sabem consigo". Deste modo, o ensino de língua inglesa como como língua franca (Cf. BERNS, 2011) não pode ser reduzido a um treinamento de habilidades, mas estar relacionada a uma proposta intercultural crítica que rompa com estereótipos (Cf. MOREIRA, 1997; BHABHA, 1998). A ILF deixa de ser "aquela vinda de fora", "do outro", e se torna um campo de poder cujos domínios de representação atuam sobre as identidades, os espaços e a cultura.

Em uma sociedade onde a velocidade é mais valorizada que o processo, onde tudo é dominado pelo regime do eu, o outro não pode ser abarcado. A preocupação com o efêmero e este colapso dos horizontes temporais tem como efeito uma ênfase e até celebração das qualidades transitórias da vida tanto em extensão, estabelecendo uma interconexão social que cobre o globo, quanto em intensidade, afetando as percepções subjetivas sobre si e sobre outro. A atopia do outro pode ser percebida no próprio currículo em que a alteridade é eliminada em prol da heterotopia consumível. Essa tentativa constante de igualar a alteridade transforma o outro em um eu. "Nas experiências encontramos o outro; mas nas vivências, ao contrário, sempre encontramos a nós mesmos. Não há qualquer vazio ou distância que consiga distanciar o narcisista de si mesmo." (HAN, 2017b, p.48).

Em termos de identidade, o currículo carece de vivências por não ter ocorrido uma ampla participação de professores e alunos em sua formulação carecendo de representação, de diferença, de alteridade. Sobre esses aspectos percebe-se, por exemplo, que a última versão da BNCC aprovada em 2018 excluiu os termos "gênero" e "orientação sexual" sob a justificativa político-conservadora de que os conteúdos provocariam uma crise identidade e afetariam a integridade familiar. Apesar da BNCC ser atravessada pela noção de alteridade e pluralidade a exclusão dos termos implica uma perda significativa, pois "(...) elas focam diretamente demandas de grupos minoritários – de raça, gênero e sexualidade" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 517). Dessarte há uma desconsideração do outro no que tange à identidade de gênero.

Ainda na esteira das discussões sobre a *outridade*, precisamos pensar nos termos "ensino" e "aprendizagem". Respostas tradicionais como "transmitir conhecimento" e "aprender o que é ensinado pelo professor" ou definições de dicionários como "dar instrução a" e "ser instru-

ído" correspondem a uma concepção bancária que não permite o desenvolvimento de uma práxis curricular consciente, crítica e significativa para o outro – o aluno (Cf. FREIRE, 1987). Como verbos ensinar e aprender são comportamentos dialógicos em que é necessário reconhecer o outro em toda sua complexidade, a exclusão do outro, portanto, impossibilita uma aprendizagem significativa. Ao analisar a BNCC é possível identificar que em todo o documento os termos "ensino–aprendizagem" e "ensino e aprendizagem" só aparecem 2 vezes; "ensino" e "ensinar" aparecem 845 vezes e "aprendizagem", "aprendizado" e "aprender" 259.[24]

Essa dissociação é um sintoma de um tempo e mostra que o enfoque da BNCC não reside no outro – aluno –, mas no eu-professor. Essa marca narcísica é uma mudança topológica da violência. Um currículo que não se centra no "ensino–aprendizagem" é um currículo que provê mecanismos para que o outro (aluno) possa ser transformado pelo eu (professor), contudo, a partir das discussões de violência suscitadas por Zizek, percebe-se que a utilização e a naturalização da própria nomenclatura é uma violência objetiva que provê condições para que as relações de domínio se mantenham. Somando-se a isso as discussões propostas por Freire (1987), depreende-se que a centralidade no ensino (eu-professor) e não na aprendizagem (outro-aluno) absolutiza a opressão e, consequentemente, a violência.

Sobre a exclusão de outras línguas e a obrigatoriedade da língua inglesa é possível perceber que, embora no Ensino Médio seja obrigatória (Cf. LDB, Art. 35-A, § 4º), a partir da nova Reforma do Ensino Médio ela só será obrigatória no 1º ano (nos 2º e 3º anos ela será oferecida conforme o itinerário formativo do aluno), sob a justificativa de "(...) seu caráter global - pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade" (BRASIL, 2018, p. 484), a ILF assume que um espaço discursivo e curricular ao passo que as demais línguas como a indígena, espanhola, francesa ou germânica foram excluídas pela própria nomenclatura adotada: língua inglesa ao invés de línguas adicionais, internacionais ou globais (Cf. JORDÃO, MARQUES, 2018; RAJAGOPALAN, 2019; SIQUEIRA, 2018).

A imposição do ensino de LI revela uma inconsistência em relação aos dispositivos legais que regulam a educação brasileira já que, de

[24] Esses resultados foram obtidos a partir de um processo estatístico realizado pelos autores no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). É necessário, pois, a partir dessa primeira impressão realizar uma análise qualitativa e mais aprofundada dos dados.

acordo com os documentos oficiais, há a garantia de liberdade de escolha de língua estrangeira nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim sendo, essa imposição é também uma forma de exploração social em que o currículo materializa a acepção de uma espécie de colonização à moda pós-moderna inerente a nossos tempos. Observando a LDB (9394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, passim) afirmam:

> Art. 15. § 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

Apresentando-se como algo grandioso, positivo e concluído, a BNCC exige "(...) por princípio uma aceitação passiva que, na verdade, ele já obteve na medida em que aparece sem réplica, pelo seu monopólio da aparência" (DEBORD, 2003 [1967], p. 17). A primeira fase dessa dominação produz uma degradação do "ser" em "ter" e uma busca do "ter" e do "parecer". Se a sociedade está fundada sobre a representação e sobre o discurso ininterrupto do poder, o currículo é a representação *espetaculista* da relação entre os sujeitos e uma sociedade positiva, que se despe da dialética e da hermenêutica para eliminar a negatividade e acelerar a si mesmo. "O caráter do currículo repousa sobre uma sociedade que submete para si os homens, na medida em que a economia já os submeteu totalmente" (DEBORD, 2003 [1967], p. 18).

Deste modo, o currículo consolidado na BNCC é simultaneamente resultado e projeto de modo de produção em que não há tempo para refletir, só para fazer (excesso objetivo) (Cf. ZIZEK, 2014) funcionando como uma espécie de propaganda a um modelo de educação dominante, uma série de escolhas educacionais para resolver os "problemas urgentes". O currículo torna-se a justificativa das condições e dos fins do sistema educacional existente a partir da especialização de áreas de conhecimento. Contudo, a própria separação entre o currículo e a práxis curricular cinde ensino e aprendizagem. Este desdobramento produz uma práxis educacional que acaba materialmente invadida pela ideologia dominante refazendo a si mesma pela promoção de uma adesão positiva cujo princípio não está no processo, mas no jogo de resultados obtidos em avaliações nacionais e internacionais.

Nessa perspectiva, o currículo é assumido na BNCC como um "(...) documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e

progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver" (BRASIL, 2018, p. 7). Essa é uma narrativa com caráter coercitivo que estabelece uma série de competências e aprendizagens que devem ser ensinadas. Ela é panóptica à medida que é submetida ao controle de autoridades e estabelece divisões curriculares em formas de listas que, por vezes, não se comunicam entre si como "paredes que separam as celas" (HAN, 2017b, p. 60). Essa essência consiste na centralidade do próprio currículo em forma de especialização das disciplinas cuja perspectividade dá fundamento à estrutura de poder e domínio.

Todo modelo é uma máxima coletiva que totaliza o real, é uma crença na representação atemporal. Listas organizadas em forma de competências linguísticas das mais fáceis às mais complexas, do que é mais relevante ao menos relevante, rígidas ou flexíveis, detalhadas ou não podem representar avanços para a educação linguística brasileira. Alguns autores como Tílio (2019, p. 12) desafiam "currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns (...) para todas as disciplinas, para todo o território nacional". É válido lembrar que a BNCC foi construída e aprovada em um processo marcado por nítidas articulações políticas em que a participação popular realizada através de consultas públicas fora suprimida em sua última versão.

> Apesar de toda a mobilização de diversos setores da educação em torno da crítica à maneira açodada que tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a BNCC foram pensadas e levadas a cabo, o MEC seguiu normalmente seu planejamento aligeirado e antidemocrático das rodadas de debates sobre assuntos que mereciam mais atenção dos órgãos formuladores de políticas públicas para a educação pública. (CONSIDERA, 2019, p. 55)

A partir de uma leitura imperialista, percebe-se que o direcionamento do ensino para as demandas mercadológicas dá-se, primeiramente, na escolha da LI como única possibilidade de educação linguística (excluindo as demais línguas). O ensino exclusivo de LI contradiz a própria concepção de língua franca adotada no documento cuja língua não deveria ser sustentada por movimentos de hegemonia linguística modelados por meio da exclusão documental e curricular. Esse caráter liberal se concretiza também nas próprias competências gerais que orientam o processo de construção do conhecimento na Educação Básica:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as **relações próprias do mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p.9, grifo nosso)

Os grupos verbais “fazer escolhas alinhadas” e os grupos nominais “projeto de vida”, “liberdade” e “autonomia” estão relacionados à ideologia neoliberal e, consequentemente, à autoexploração de Han (2017a; 2017b) e à violência objetiva de Zizek (2014) através de um processo de objetivação da violência que mascara metas capitalistas por meio de um discurso de progressivismo político. O próprio conceito de competência como “(...) mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8) reforça o caráter mercadológico do documento, orientado pelo acúmulo de competências que devem ser requisitos para uma próxima etapa.

Essa organização responde aos interesses do mercado e capital nacionais e estrangeiros de manutenção do uso prático da LI visando o mercado em si. Isso pode ser evidenciado por um grupo de apoiadores da base formado pela Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú BBA intitulado “Movimento pela Base” assim como pela associação do Brasil a avaliações externas como o PISA (*Programme for International Student Assessment*). Isso posto, o foco não é o processo, mas o fim. As competências estão fundamentadas em necessidades exteriores que não representam necessariamente as necessidades educacionais dos alunos brasileiros em seus mais variados contextos sociais, culturais e geográficos. Um currículo centrado em resultados quantitativos desconsidera as “*outridades*” de seus sujeitos e das pluralidades de suas topologias.

A homologação e a implementação da BNCC não garantem *per se* que o ensino de LI aconteça sob a perspectiva franca, pois embora o documento contemple dimensões interculturais e de multiletramentos, o sistema do ensino continua o mesmo quanto à carga horária, condições estruturais escolares, etc. Além disso, a sequência de habilidades prescritas, respectivamente nos sexto, sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental na seção “Gramática” é uma marca de um ensino tradicional de línguas: “utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas e descrever rotinas diárias; (...) utilizar o passado para produzir textos orais e escritos (...); utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões” (BRASIL, 2018, passim).

Os assuntos curriculares deveriam surgir da práxis curricular e apenas posteriormente assumir formas abstratas. Ocorre, todavia, que a racionalidade da teoria curricular de Ralph Tyler que articula as aborda-

gens eficientista e cientificista, impôs-se na tradição educacional brasileira até a contemporaneidade (Cf. LOPES; MACEDO, 2011). Ao observar a teoria é possível perceber que ela se concentra em um procedimento linear e administrativo dividido em quatro etapas: definição de objetivos, seleção e criação e experiências de aprendizagem apropriadas, organização dessas experiências e avaliação do currículo. Essa racionalidade, quase industrial, estabelece "(...) um vínculo entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Na crista dessa discussão, a BNCC define o que deve ser aprendido pelos alunos brasileiros buscando instituir um conjunto de aprendizagens "essenciais". Fato que pode ser evidenciado pelo seguinte excerto:

> Por meio da indicação clara **do que os alunos devem "saber"** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, **do que devem "saber fazer"** [...], a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

Nesse ponto, Rajagopalan (2019, p. 29) afirma que "quando se propõe um mesmo remédio para um universo tão diverso, estamos de fato, imaginando um sujeito ideal como receptor do tratamento". Na sociedade do desempenho, o ideal é sempre o objetivo: o sujeito ideal, a aprendizagem ideal, o ensino ideal. Todavia, essa mesma idealização é uma forma de violência objetiva e sistêmica à medida que, além de inalcançável, ela coloca os sujeitos em uma lógica de auto exploração e auto agressividade e a língua em uma perspectiva utilitarista, que vale à medida que pode ser usada, consumida. Por conseguinte, a lógica do capital impregna as aprendizagens "essenciais" do próprio currículo, da língua e da constituição das subjetividades.

5. Conclusão

Mediante todo o exposto, pode-se concluir que falar uma língua "quebra" o processo enunciativo da identificação cultural: uma quebra entre o referencial da tradição cultural e da negação necessária da certeza na articulação de novas experiências culturais e significativas. Presente e passado, tradição e tradução, representação e subjetividade fundem-se na práxis curricular onde o sentido nunca é simplesmente mimético, neutro

e transparente, mas um lugar de negociação atravessado pela diferença – e a tentativa de aniquilá-la – e pela reflexão crítica sobre suas "ideias-no-tempo". O currículo não pode se preocupar com uma dominância funcional e estrutural, mas antes com a própria articulação de signos culturais que simbolizam diferentes comunidades.

O currículo como documento de identidade, como processo social configura o pensamento educacional, político, econômico e social. A BNCC como núcleo do processo pedagógico orienta políticas públicas, práticas pedagógicas, planejamentos docentes, metodologias, avaliações assumindo um papel decisivo na fixação e/ou transformação do ser, do saber e do poder. Ao analisar suas diferentes dimensões é possível perceber que há um apagamento da alteridade à medida que o currículo carece da experiência do outro e centra-se no ensino (eu-professor) e não na aprendizagem. Além disso, há a imposição da LI como língua franca e a contradição do próprio documento no que tange a outras línguas adicionais.

A essa exclusão e imposição soma-se o caráter liberal do documento de atender a necessidades mercadológicas através de avaliações nacionais e internacionais. O caráter eficientista, racionalista reproduz-se em avaliações de caráter quantitativo em que a aprendizagem se reduz a uma lista de habilidades e a um resultado numérico e a culpa recai exclusivamente sobre os próprios sujeitos, especialmente os professores. Essa concepção atende à lógica do capital de auto exploração definindo uma série de "aprendizagens" que também atendem a demandas neoliberais. Essa dinâmica curricular não liberta, mas assujeita.

Mediante tal constatação, observa-se que a BNCC coloca o ensino num nível zero de não violência, imperceptível, que se acresce a violência simbólica da própria língua, portanto ele se perfaz um instrumento de violência simbólica experimentada mostrando formas de representar e simbolizar o eu, o outro e o mundo. Logo, é imprescindível tratar da constituição de sentidos estabelecidos na linguagem, superando o paradigma curricular tradicional – mecanicista, determinista –, e promover uma prática linguística crítica e reflexiva. Compreender a heterogeneidade da língua implica criar novos modos de participação e engajamento em um mundo cujas fronteiras entre o "global" e o "local" esboroam-se e fundem-se. Assim sendo, o ensino de ILF não pode ser reduzido a um treinamento de habilidades, mas estar relacionado a uma proposta pós-colonialista intercultural que rompa com estereótipos linguísticos e culturais.

A BNCC não fornece em si própria uma estrutura fundamental para a identidade, mas enquanto fenômeno, ela é também um sintoma de seu tempo que traduz e reinscreve um *status quo* que não fornece uma contra hegemonia como forma de resistência a opressões culturais e linguísticas, mas antes suas exortações universais revelam um mundo transicional submetendo à subjetividade a uma violência que provém de uma exterioridade colonial em que se perde o valor transformacional da LI. Esse valor rearticula e negocia diferenças que requerem a alteridade para serem efetivas, pois falar de língua é falar de *outridades*, de um outro que tem poder de significar e de estabelecer vivências no próprio currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. de Myriam Ávila. 1. ed. Belo Horizonte-MG: UFMG, 1998.

BERNS, Margie. World Englishes, English as a lingua franca, and intelligibility. *World Englishes*, 27(3-4), p. 327-34, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018.

CONSIDERA, A. Um museu de grandes novidades: a reforma do Ensino Médio e a BNCC. In: GERHARDT, A.F.L.; AMORIM, M.A. (Orgs). *A BNCC e o ensino de línguas e literatura*. Campinas-SP: Pontes, 2019. p. 41-86

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997 [1967].

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramalhete. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOODSON, Ivor F. *Currículo*: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2020.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 2014.

HAN, Byung-Chul. *Agonia do eros*. Trad. de Enio Paulo Giachini. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017a.

_____. *Sociedade da transparência*. Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017b.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARQUES, Anderson Nalevaiko. English as a lingua franca and criticalliteracy in teacher education: shaking off some "goodold" habits. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M.S.; CALVO, L.C.S. (Eds). *English as lingua franca in teacher education*: a Brazilian perspective. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. p. 53-68

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs). *Currículo*: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. *Currículo, utopia e pós-modernidade*. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.) Currículo: questões atuais. Campinas-SP: Papirus, 1997. p. 11-35

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma curricular e ensino. In: GERHARDT, A.F.L.; AMORIM, M.A. (Orgs). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019. p. 23-39

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como Língua Franca não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. *Revista Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

TÍLIO, Rogério. A *Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro*. In: GERHARDT, A.F.L.; AMORIM, M.A. (Orgs). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019, p. 7-15.

ZIZEK, Slavoj. *Violência*: Seis notas à margem. Lisboa: Relógio D'Água, 2014.

A POESIA SLAM COMO LETRAMENTO DE REEXISTÊNCIA

Juliano Dumani (UVA)
juliano.dumani.medeiros@gmail.com
Cristina Prates (UVA)
maria.cristina@uva.br

RESUMO

A poesia slam é uma potência responsiva ao seu tempo, assim como uma ferramenta útil para a prática dos letramentos de reexistência, através de seu caráter crítico, contemporâneo e não elitizado. Diante dessa afirmativa, a pesquisa tem como objetivo promover o diálogo entre poesia slam e letramentos de reexistência, em prol de uma pedagogia do slam. Para isto, procura-se refletir sobre o papel relevante da poesia slam, a sua origem e o seu contexto no Brasil, definir a prática dos letramentos de reexistência e, por fim, cumprir o seu objetivo principal, que reside no propósito de alcançar a juventude em sala de aula, no intuito de contribuir para uma educação que se contraponha ao paradigma acadêmico de ordem eurocêntrica. Como parte principal do referencial teórico, considerou-se: Alice (2013; 2016), Guilhermina (2021), D'alva (2014), Hunty (2020), Souza (2011) e Xavier (2019).

Palavras-chave:
Educação. Poesia Slam. Letramento de Reexistência.

ABSTRACT

Slam poetry is a responsive power to its time, as well as a useful tool for the practice of reexistence literacies, through its critical, contemporary and non-elitist character. Before this statement, the research aims to promote the dialogue between slam poetry and reexistence literacies, in favor of a slam pedagogy. For this, we seek to reflect on the relevant role of slam poetry, its origin and its context in Brazil, define the practice of re-existence literacies and, finally, fulfill its main objective, which lies in the purpose of reaching youth in the classroom, in order to contribute to an education that opposes the academic paradigm of Eurocentric order. As the main part of the theoretical framework, it was considered: Alice (2013; 2016), Guilhermina (2021), D'alva (2014), Hunty (2020), Souza (2011) And Xavier (2019).

Keywords:
Education. Poetry Slam. Reexistence Literacy.

1. Poesia como potência responsiva ao seu tempo

Segundo Adrian Mitchell (1964 *apud* HUNTY, 2020), "a maioria das pessoas ignora a maior parte da poesia, porque a maior parte da poesia ignora a maioria das pessoas"; ou seja, como afirma Rita Von Hunty (2020), o autor constata o caráter elitista quase sempre presente na poesia.

Entretanto, é exposto, através de estudos de Terry Eagleton, sobre o poder da poesia de "condensar muitas imagens em uma pequena estrofe, muitas imagens em um certo número de pés poéticos, muitas imagens em um texto curto" (HUNTY, 2020), e que, por esse motivo, existem inúmeras possibilidades de interpretar uma poesia (HUNTY, 2020).

Tais afirmações são necessárias para questionar se a poesia possui apenas esse caráter elitista, apontado por Mitchell. Conforme Rita Von Hunty (2020), por se tratar de um gênero lírico, a poesia é subjetiva – "texto que fala sobre o que está acontecendo da pele para dentro" (HUNTY, 2020) –, mas isso é reflexo da percepção dos acontecimentos ao redor (HUNTY, 2020).

Considerando a sua potência responsiva ao seu tempo, a poesia permite a maior agilidade de compor e retratar a realidade do que escrever um romance completo ou uma peça de teatro (HUNTY, 2020). Para exemplificar, Rita Von Hunty (2020) compara o tempo utilizado por George Orwell para escrever "1984", com o tempo de uma jovem, que frequenta uma roda de slam, para escrever uma poesia.

Diante disto, por meio dessa pesquisa, busca-se responder aos seguintes questionamentos: Qual é a origem e relevância da poesia slam para a sociedade? Como esta poesia se inseriu e se encontra no contexto brasileiro? De qual forma slam pode dialogar com a prática dos letramentos de reexistência? Como uma pedagogia do slam contribui positivamente em sala de aula para alcançar adolescentes e jovens?

Tais questões nos levam a refletir, de modo introdutório, sobre o papel relevante da poesia slam, a sua origem e o seu contexto no Brasil, definir a prática de letramento de reexistência e, enfim, promover o diálogo entre ambos, em prol de uma pedagogia do slam, a fim de alcançar a juventude em sala de aula, através do caráter crítico, contemporâneo e não elitizado desta poesia.

2. Poesia slam: origem, definição e contexto brasileiro

> Nossa criação é a solução.
> A arte como espada para vencer a opressão.
> Empunho palavras e abracadabra, a transformação, a evolução.
> Em um só refrão.
> Por que o que nós queremos?
> Ser livres.
> Quando nós queremos?

> Agora.
> Sem demora.
> Tá na hora.
> Vamos embora.
> Guerreiros Jorges, Marias, Joanas e Franciscos, prestem atenção ao som que bomba nos toca-discos.
> Norte, sul, leste, oeste.
> O manto da diversidade é o que nos veste.
> Guias, vigias, ruas, torres de comando, periferias, bairros, trupes, bandos a renascer dos destroços
> com toda avidez como já fizeram uma vez nos idos de 1973, de quem entendeu que chegou
> a sua vez!
> From the hip, to the hop, e o grupo se fez.
> De quem foi batizado na roda de fogo, de quem entra a arena para jogar e quer jogo.
> E mesmo o bang sendo osso, cabuloso, renasceria e faria tudo de novo.
> Pode crê, amizade.
> Falei, tá falado, viu?
> Tem que ser assim, se tu não tá na boa, vai ter que se ligar em mim.. (D'ALVA, 2018a)

A poesia citada é um exemplo de slam, cuja autora é a atriz-MC, diretora, slammer e pesquisadora Roberta Estrela D'Alva. Em seu livro "Teatro hip-hop", D'Alva explica a dificuldade para definir a poesia slam de modo simplificado, pois, em seus anos de existência, essa poesia tornou-se, "além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo" (D'ALVA, 2014, p. 109). Por isso, D'Alva propõe inicialmente trazer à memória a origem da poesia slam para que, em seguida, a sua definição possa ser desenvolvida.

De acordo com Roberta D'Alva:

> Foi no ano de 1986, no Green Mill Jazz Club, um bar situado na vizinhança de classe trabalhadora no norte de Chicago, nos Estados Unidos, que o operário Marc Kelly Smith, juntamente com o grupo Chicago Poetry Ensemble, criou um "show-cabaré-poético-vaudevilliano" chamado de Uptown Poetry Slam, considerado o primeiro poetry slam. Smith, em colaboração com outros artistas organizava noites de performances poéticas, numa tentativa de popularização da poesia falada em contraponto aos fechados e assépticos círculos acadêmicos. (D'ALVA, 2014, p. 109-10)

A partir de tais considerações, compreende-se como o surgimento do slam encontra-se essencialmente relacionado com o desejo de superar a visão elitista da poesia, procurando popularizá-la. Conforme afirma Igor Xavier (2019), essa espécie de literatura periférica ou marginal – ou como queiram chamar – se contrapõe à lógica da poética elitista. Como

também aponta Neves:

> A literatura marginal provoca certo desconforto no campo literário nacional mais amplo, reconhece Stella (2015), uma vez que os sujeitos periféricos passam a reivindicar seu espaço e querem ser considerados escritores como quaisquer outros autores nacionais. É preciso legitimar essa nova voz, defende o autor, sem tratá-la como elemento exótico ou de valor estético inferior. "E quem há de negar que esta lhe é superior!" – nos versos de Caetano Veloso. (NEVES, 2017)

Inclusive, essa poesia – assim como a competição – adquire o nome "slam" no bar Green Mill Jazz Club, local onde ela surgiu, a partir do empréstimo desta terminologia usada em torneios de *baseball* e *bridge* (D'ALVA, 2014), além de representar também uma onomatopeia de batida – seja de mão (XAVIER, 2019) ou de porta (NEVES, 2017).

Necessita-se também destacar a importância das comunidades para a poesia slam como característica fundamental, pois há uma natureza comunitária entre os seus respectivos integrantes, que se organizam "coletivamente em torno de um interesse em comum, sob um conjunto mínimo de normas e regras" (D'ALVA, 2014, p. 110), e que supera a razão de competitividade.

Além disto, as comunidades procuram cultivar o respeito aos seus fundadores, conhecer a sua história, fundamentos e filosofias, e promover a sua celebração, ao invés de glorificar alguns poetas em detrimento de outros (D'ALVA, 2014). Segundo D'Alva, em entrevista:

> [...] o slam é uma possibilidade de encontro. É um portal que se abre e muitas coisas acontecem – de conhecimento, de autoconhecimento, de troca, de encontro, de criação estética, de prática política, de prática de resistência, de fomento de talentos periféricos – negres, mulheres, surdes. É um lugar onde vozes que sistematicamente são silenciadas se encontraram para serem ouvidas e valorizadas. Essa plataforma é um ponto de partida para muitas outras coisas. O pessoal dos slams do México fala muito em "formar comunidades". E tem mesmo esse aspecto muito forte de formação de comunidade. Assim como tem esse aspecto em saraus, em festas de rua... É para se divertir, mas é um monte mais de coisa: ali acontece o rito, ali acontece cura, ali acontece troca de informação, de saber, de educação não convencional. É lá onde as pessoas fazem trocas culturais de profundidades que a gente nem imagina. Então o slam é essa plataforma para todas essas coisas. (LUDERMIR, 2021)

Dessa maneira, o palco, o microfone e a competição devem ser enxergados apenas como pano de fundo do slam, pois ali é "um espaço livre, educativo e democrático de fala e escuta" (XAVIER, 2019), onde se aprende e ensina "uma velha lição que é incansavelmente repetida por

diversos poetas: a poesia salva" (XAVIER, 2019).

Em relação aos temas, embora seja um espaço livre para se falar do que se quiser – dor, amor, natureza, família –, são recorrentes temáticas relacionados às questões sociais, dando origem a grupos voltados para um público específico (XAVIER, 2019). A esse respeito, Roberta D'Alva explica que, neste círculo poético, as demandas atuais de determinada comunidade são "apresentadas, contrapostas e organizadas de acordo com suas vivências e experiências" (D'ALVA, 2014, p. 112), como:

> Slam das Minas, onde apenas mulheres podem batalhar;
> Slam Marginália, onde apenas travestis, pessoas trans e gênero-dissidentes podem batalhar;
> Slam do Corpo, protagonizado por surdos, ouvintes e intérpretes. (XAVIER, 2019)

Quanto às regras do slam, elas podem divergir de acordo com a comunidade, porém, segundo Roberta D'Alva, há três regras fundamentais mantidas em quase todos os slams: "os poemas devem ser de autoria própria do poeta que vai apresentá-lo, deve ter no máximo três minutos e não devem ser utilizados figurinos, adereços, nem acompanhamento musical" (D'ALVA, 2014, p. 113).

Por sinal, diferente do formato tradicional de saraus e competições, cujo júri é técnico e especializado, é característico do slam ter um júri popular, formado por pessoas escolhidas da própria plateia, como Estrela D'Alva explica:

> Quando se chama um júri especializado, ou um júri técnico, o que você está querendo? Técnico de quê? Geralmente é uma briga entre escrito e oral. Geralmente, quando as pessoas estão clamando por um júri técnico, elas estão clamando por um júri que entenda de poesia escrita. Chamar as pessoas que estão de dentro da comunidade é muito interessante porque são pessoas que estão ali para partilhar. Que foram ali para ouvir, não para julgar. E por acaso elas se transformaram em júri, (essa pessoa) vai ser um bom jurado, porque foi com coração aberto para ouvir e não para julgar. E tem uma outra coisa: é para ser uma brincadeira. E, por causa dos campeonatos, ficou muito sério. (LUDERMIR, 2021)

A teatralidade é outra característica importante da poesia slam a ser mencionada. Ela é essencial, levando-se em consideração o caráter de poesia performática dessa produção, que visa emocionar o público – com humor, horror, caos, doçura, perturbação –, provocando tipos distintos de sentimentos – paixão, ódio, desejo, dor, repulsa, admiração –, o tempo disponível é curto – até três minutos – e o uso de recurso musical ou ade-

reço é proibido, restando-lhe apenas a oralidade – palavras e gestos (D'ALVA, 2014).

No entanto, a regra sobre autoria revela o aspecto da autorrepresentação, que não significa apenas contar sua própria história, segundo D'Alva, "com suas próprias palavras e com uma profunda apropriação de seu sentido, mas também contá-la criando uma estética específica e própria que influi no conteúdo e é influenciada por ele" (D'ALVA, 2014, p. 113).

Em outras palavras, na figura de "autor-performer", o slammer – poeta de slam – transmite as suas experiências e vivências para o texto, e as expande, através da sua *performance* – principalmente oral –, levando o público a "percorrer tempos-espaços memoriais, históricos, espirituais, míticos e afetivos" (D'ALVA, 2014, p. 113-14). Contudo, segundo o DJ Eugênio Lima, isto envolve um posicionamento artístico, no qual as visões de mundo do artista e a sua construção artística são indissociáveis; ou seja, é preciso se compreender "a obra de arte como meio específico da vida e do discurso político do artista" (LIMA, 2003 *apud* D'ALVA, 2011). Dessa forma, a história pessoal é utilizada como exercício de socialização de sua vivência; assim, transformando-se a experiência individual na vivência do coletivo e catalisando-se uma história ancestral, tal como um xamã (LIMA, 2003 *apud* D'ALVA, 2011).

Vale ressaltar que, por ser uma poética performática, o slam dialoga com a fala performativa – constituída como poder de ação e de transformação (ALICE, 2016, p. 23). É através das práticas artísticas performativas e de suas experiências afetivas que se propõem "novas práticas e maneiras de atuar no mundo, de viver juntos trabalhando para a humanidade e não para a manutenção do capitalismo" (ALICE, 2016, p. 135) – evidenciando, assim,o aspecto anticapitalista do slam. Logo, pode-se reconhecer uma bombástica *performance* poética como o resultado da integração entre "o ritmo, a materialidade da voz, a presença do corpo, a punção vital da narração autorrepresentativa e a urgência da livre expressão" (D'ALVA, 2014, p. 117-18), em consonância com a estetização do depoimento pessoal.

Também importa destacar a prática dialética da poesia slam: distinguindo-se do molde engessado, "sagrado" e sem mudança da estética clássica, essa poesia busca, sobretudo, manter-se aliada ao seu ideal crítico e contemporâneo, estando sempre pronta a se modificar a partir de novas demandas. Por esse motivo, cabe destacar as críticas apontadas por

Estrela D'Alva, em relação ao modo como são atribuídas as notas, de maneira fria e sem profundidade pelos jurados (D'ALVA, 2014, p. 116) e à forma como alguns slammers acabam dando maior valor ao tema, ao invés da poesia, apelando a clichês e repetições de fórmulas (D'ALVA, 2014).

D'Alva também critica os slammers ambiciosos, que se corrompem pela competitividade e colocam para si como principais objetivos "agradar ao júri a qualquer custo ou convencê-lo de que o seu poema é o melhor" (D'ALVA, 2014, p. 116). Em resposta a isto, conforme aponta Estrela D'Alva (2014), ocorre a tentativa de relembrar aos slammers os propósitos iniciais do slam, dando origem a afirmativas como a do slammaster Allan Wolf – "O ponto não são os pontos, o ponto é a poesia" –, citada recorrentemente em campeonatos de slam por todo o mundo.

Deve-se, entretanto, apontar o ponto de vista de alguns slammers, relativizando esta questão, como David Lee Morgan, que reconhece, em entrevista, a presença de pessoas interessadas apenas em serem bem-sucedidas neste meio, mas ainda assim "há grandes obras sendo criadas por poetas de slam, poetas-performers" (MORGAN, 2011 *apud* D'ALVA, 2014, p. 117). Logo, embora as críticas sejam plausíveis, elas não desmerecem a relevância do slam, cujo caráter é responsivo ao seu tempo e à sociedade de modo geral.

No contexto brasileiro da poesia slam, dois nomes merecem destaque: Roberta Estrela D'Alva e Emerson Alcalde. Ela foi responsável por trazer essa poesia ao país e fundou o Zona Autônoma da Palavra – ZAP! Slam – em dezembro de 2008 (NEVES, 2017), sendo o primeiro slam do Brasil (D'ALVA, 2014). Enquanto, Alcalde fundou o Slam da Guilhermina em 2012, o segundo slam do país, que ocorre em praça pública em São Paulo (NEVES, 2017), mas é o primeiro slam de rua do Brasil (LUDERMIR, 2021). Há, porém, muitos outros espalhados por todo país, considerando uma visão coletiva pautada pelas demandas locais de um grupo, e não um mero movimento competitivo por expansão de certa "denominação".

Aliás, em entrevista, D'Alva (2018b) destaca primeiramente sobre o cunho representativo da poesia slam – como o Slam das Minas feito por e para mulheres, procurando tornar este espaço democrático, antes ocupado predominantemente por homens. Em seguida, D'Alva aponta a ocupação dos espaços públicos como uma característica importante do slam no Brasil, que se distingue dos movimentos em outros países. Ela

explica que, ao invés da tradição de outros países cujo evento ocorre em espaços fechados – clubes, bares e teatros –, predomina no Brasil a ocorrência do slam nas ruas, na qualidade de "retomada do espaço público como seu por direito" (D'ALVA, 2018b), onde os agentes são cidadãos e cidadãs e a política é feita pelas pessoas e para as pessoas. Sobre este aspecto, D'Alva ainda acrescenta o seguinte em outra entrevista:

> A rua é esse lugar de todos e de ninguém. É esse lugar de passagem e da não fixidez. Não ter um edifício (onde acontecem as batalhas) é ter as próprias pessoas como o edifício. Elas se tornam a roda do slam. Cada pessoa que está ali se torna o slam. No começo, você me perguntou o que que era o slam e o slam também é cada pessoa que está ali. O slam não é somente um tipo de poema, ele é a gira acontecendo. É o rito. Ele precisa da presença, das pessoas, da comunidade. Eu acho que a rua faz com que essa junção de corpos, vozes e memórias tornem muito especial essa formação desse edifício. Então, é uma retomada do espaço público como lugar de discussão, de exercício do livre pensamento, da livre expressão e da convivência – sobretudo em um tempo em que a gente tá com a cara nesses dispositivos o tempo todo, a rua te obriga a conviver e a ouvir. (LUDERMIR, 2021)

Constatada a relevância social da poesia slam, após ter sido exposta a sua origem, definição e inserção no contexto brasileiro, procura-se a seguir compreender o que são os letramentos de reexistência, para que se torne possível estabelecer a relação entre esses letramentos com uma possível pedagogia do slam.

3. Letramentos de Reexistência

Para entender os letramentos de reexistência – união de resistência e existência –, requer primeiramente compreensão do que é o próprio letramento; ou melhor, os letramentos. De acordo com Kleiman, os letramentos são "um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder" (KLEIMAN, 1995, p. 11 *apud* SOUZA, 2011, p. 35).

Como afirma a Drª Ana Lucia Silva Souza, autora da tese "Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop", publicado como livro, em 2011, pela Parábola Editorial:

> Essa concepção obriga a considerar os diferentes valores, funções e configurações que o fenômeno assume para os diversos grupos, a depender dos contextos locais e de referenciais culturais específicos e também da estrutura que caracteriza os processos sociais mais amplos. (SOUZA,

2011, p. 35)

Isto significa que os letramentos são múltiplos, pois levam em consideração o seu caráter plural, tendo em vista a diversidade dos espaços e situações, fora do ambiente escolar, nos quais o indivíduo deve saber se relacionar como um usuário autônomo da língua escrita e falada (SOUZA, 2011). Além disso, também são críticos, pois consideram o seu caráter social, que "englobam usos tão variados quanto são as finalidades de envolverem-se nessas práticas" (SOUZA, 2011, p. 36), para além das habilidades de ler, escrever, interpretar textos ou usar a oralidade letrada apenas.

Entretanto, para tratar dos letramentos de reexistência – o qual Souza (2011, p. 49) associa com ao *hip hop* –, cabe refletir sobre o modo como as noções de cultura e de identidade "se movem no campo das negociações, elaborações e reelaborações em função dos engajamentos e dos lugares por onde circulam os sujeitos sócio-históricos" (SOUZA, 2011, p. 49). Aliás, ao entender o terreno da cultura como espaço de batalha por significações (HALL, 2003 *apud* SOUZA, 2011, p. 50), percebe-se que a queda de antigas hierarquias acontece em decorrência do enfraquecimento das narrativas locais, ocasionadas pelas rápidas transformações das sociedades (SOUZA, 2011).

Estas transformações sociais decorrentes do histórico de reivindicações e lutas a favor do direito à existência de "diferentes diferenças" (SOUZA, 2011, p. 50), dão origem a novos sujeitos e possibilitando a produção de "novas identidades em um fluxo marcado pelas "guerras de posição" no cenário cultural" (SOUZA, 2011, p. 50). Nesses contextos, nascem práticas sociais diversificadas obrigando a "conceber o surgimento de novas formas de perceber e validar as práticas populares e as práticas cotidianas" (SOUZA, 2011, p. 50) – dentre elas, a marginalidade. No seu sentido próprio, este termo refere-se a algo que se encontra à margem ou à beira, porém estende-se o significado, quando se aplica ao campo sociológico, passando a se referir a pessoas ou grupos que se encontram à margem da sociedade.

Resta, porém, perguntar quais foram as razões responsáveis pela marginalização e dominação de certas pessoas e grupos. Para responder tal questionamento, faz-se necessário adentrar brevemente nos estudos de cultura e de identidade, que possibilitam a percepção quanto ao modo como a nossa sociedade se encontra organizada e dividida por um sistema de identidades e diferenças sociais, tendendo-se para o surgimento de oposições binárias, em que um "é sempre privilegiado, recebendo um va-

lor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa" (SILVA, 2011, p. 83).

Nessa disputa desigual, o privilegiado perpetua o seu poder por meio de seu discurso identitário e ideológico – a serviço do interesse da classe hegemônica –, que alcança quem se vê representada no discurso, até alcançar a normalização: "eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas" (SILVA, 2011, p. 83).

Assim, o discurso das classes privilegiadas possibilita o posicionamento das pessoas em papéis sociais específicos, fazendo-as 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), que se encontra a serviço da classe hegemônica para a manutenção de seu poder.

Isto significa que, nesta relação de poder, redefine-se a cultura e altera-se o equilíbrio da hegemonia cultural (HALL, 2003 *apud* SOUZA, 2011, p. 50), como Maria Elisa Cevasco afirma: "aqueles que controlam o sentido de cultura arbitram valores" (CEVASCO, 2021). Em outras palavras, a cultura dos dominantes se estabelece como a "oficial, pura, heroica, imperativa e sagrada", posicionando as demais à margem, como se fossem inferiores. Dessa forma, surge o modo como se divide a própria cultura entre a alta e a baixa, a superior e a inferior, a de classe e a popular.

Vale destacar, porém, que as pautas sociais não devem ser apenas compreendidas a partir das questões culturais e identitárias, mas também como questões políticas, históricas e sociais. Diante disto, enfatiza-se a singularidade dos letramentos de reexistência, pois, como ressalta Souza, eles desestabilizam os discursos considerados formais:

> [...] ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (SOUZA, 2011, p. 36)

Por essa razão, em sua pesquisa sobre esses letramentos e a cultura *hip hop*, a pesquisadora Ana Lucia Silva Souza reconhece os letramentos de reexistência como "uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam" (SOUZA, 2011, p. 37) e expõe que tais práticas se caracterizam de reexistência, "uma vez que implicam para os jovens assumir e sustentar

novos papéis sociais e funções nas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato" (SOUZA, 2011, p. 36).

Também a forma como a linguagem se manifesta no movimento slam, demonstra o seu interesse, semelhante à cultura *hip hop*, em "problematizar a acomodação dos olhares em relação às contradições sociais, além de mostrar outras formas de pensar o lugar de saberes, de conhecimentos e de valores como solidariedade e coletividade" (SOUZA, 2011, p. 54).

Tal como a Drª Ana Lucia Silva Souza evidencia o movimento cultural *hip hop* como uma agência de letramento, desempenhando "papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções" (SOUZA, 2011, p. 36), pode-se também reconhecer a poesia slam como uma agência de letramento, abrangendo a pauta da negritude e dos demais movimentos sociais que essa poesia é capaz de alcançar.

4. Pedagogia do Slam

Neste último tópico, serão aplicados os conhecimentos expostos anteriormente, em prol de uma "Pedagogia do Slam". Cabe descartar que esta expressão foi extraída do título de um dos capítulos da obra "Slam Interescolar-SP: Das Ruas Para As Escolas, Das Escolas Para As Ruas", organizada pelo coletivo Slam da Guilhermina (2021), abrangendo a complexidade do aspecto pedagógico desta poesia, a partir do trabalho de professores dedicados à "arte de lecionar e empoderar seus alunos" (GUILHERMINA, 2021, p. 197).

Primeiramente, reconhece-se que o slam pode ser aplicado em sala de aula nos moldes de simples oficinas de produção desse gênero textual – como uma adaptação da competição de slam –, conforme sugere a oitava oficina, intitulada "Batalha de poesia (Slam)", proposta pelo Programa Escrevendo o Futuro (2021), para a 7ª Olimpíada de Língua Portuguesa. Outra forma é a proposta no artigo "A afro-brasilidade em sala de aula: por uma educação antirracista" (DUMANI; PRATES, 2020), no qual se apresenta um planejamento de cinco aulas, sendo a quarta aula sobre a poesia slam e a última é uma oficina artística de poesia slam e outros campos artísticos.

As duas propostas mencionadas acima propõem oficinas de modo semelhante, procurando introduzir essa poesia de maneira não tradicio-

nal, indo além da ênfase na definição genérica, no contexto histórico de seu surgimento, na menção de alguns autores famosos e na citação de algumas obras em destaque (DUMANI; PRATES, 2020), já que, a fim de se aproximar da dimensão que slam é capaz de alcançar, necessita-se pensar estratégias pedagógicas, envolvendo os coletivos de slam, para desenvolver o aspecto crítico, político e social deste gênero em sala de aula.

Tal envolvimento deve-se voltar para a complexidade em torno do slam, não como gênero textual, mas sim como um movimento artístico social, seguindo a missão artivista em "redesenhar os contornos de nosso mundo globalitarista de forma criativa" (ALICE, 2013, p. 5). Por sinal, o capítulo "Pedagogia do Slam", da obra *Slam Interescolar-SP* (GUILHERMINA, 2021, p. 197-219) apresenta um programa bem articulado, desenvolvido pelo coletivo Slam da Guilhermina, envolvendo palestras e oficinas para a formação e o aprimoramento dos poetas-slammers, com ênfase na resistência e na convivência (GUILHERMINA, 2021, p. 198).

No decorrer do projeto, ocorrem encontros iniciais nas escolas – a convite de professores interessados – para explicar a história da poesia slam, a sua chegada no Brasil, a relevância do coletivo ao levar a poesia a ocupar espaço público e o funcionamento do "campeonato" interescolar (GUILHERMINA, 2021, p. 197). Em seguida, através do Ciclo Formativo Slam, são trabalhados quatro eixos temáticos para o aprimoramento dos poetas-slammers: escrita, corpo, voz e *performance* (GUILHERMINA, 2021, p. 198). Há, ainda, a formação de poetas-formadores, para atuarem como "agentes de letramento contribuindo para a apropriação literária dos participantes" (GUILHERMINA, 2021, p. 200).

Inclusive, a sua ênfase na convivência é apontada como um passo imprescindível (GUILHERMINA, 2021). Conforme Tania Alice explica, a *performance* se apresenta como atividade inter/indisciplinar e de conjunção de momentos trans-históricos, configurando momentos de resistência, que abrem múltiplas possibilidades oriundas das interações (ALICE, 2016). Ou seja, enxerga-se a *performance* como ritual de comunhão, no "maior estado" de entrega ao mundo, compartilhado entre artista e participante, em resposta à "urgência de cuidar de si, do outro e do planeta como estética emergente e urgente de um mundo globalizado" (ALICE, 2016, p. 34).

Esta urgência está em conformidade com a crítica de Paulo Freire "à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e à sua re-

cusa inflexível ao sonho e à utopia" (FREIRE, 2019, p. 16), procurando intervir contra este sistema neoliberal, que opera em prol de conformar a população com a realidade, como se não houvesse outra alternativa, colocando-a em um estado de cinismo e fatalismo, induzindo-a a crer e defender ideais individualistas e competitivos.

Dessa maneira, a convivência é proporcional à capacidade subversiva de afetar e transformar da *performance*, configurada como revolução dos afetos, propondo:

> [...] novas práticas e maneiras de atuar no mundo, de viver juntos, trabalhando para a humanidade e não para a manutenção do sistema capitalista, produzindo um novo sistema de valores e a aparição de novos polos de valorização. (ALICE, 2016, p. 135)

Estes novos valores são atribuídos a uma estética relacional, que valoriza a relação, o encontro e o afeto – como uma alternativa anticapitalista –, levando em consideração a dimensão de seu funcionamento em campeonatos locais, regionais, estaduais e até mundiais, organizados para desenvolver a interação entre indivíduos, grupos e coletivos, e não apenas para focar na competitividade, como afirma D'Alva, em entrevista:

> Quando a gente fala de slam, está falando de performance. E performance inclui muitas coisas: inclui memória, inclui voz, inclui corpo, inclui a relação que se tem com o que está acontecendo no momento. Inclui uma atualização de memória – a memória de quem tá fazendo a poesia e de quem tá assistindo. É essa relação de presença que muda a apreciação. Nós não estamos apreciando um texto escrito. Nós estamos apreciando uma performance. Tem um ser ali. É uma voz e, antes de ser uma voz, é uma existência, é uma memória, é uma pessoa. Uma pessoa que tem ancestralidade, que tem suas dores, vitórias e derrotas, sua vida e que por isso tudo que essa pessoa viveu, ela tá ali. Você pode sentir e isso é o mais bonito. Você vê o quão diferente e o quão semelhante somos em nossas dores, em nossas dúvidas, amores e tudo o mais. Essa é a beleza. Essa diversidade. Você fica quieto para abrir os ouvidos, os olhos, o coração, o seu ser para prestar atenção em outro ser humano falando por três minutos. Isso é bonito em várias instâncias. Eu acho que tem a ver com humanidade. Uma técnica pra voltar a ser humano. A pessoa encontra ali uma função de religação. Encontra um caminho mais poético para essa espiritualidade. Não é a grande descoberta. Não é nenhuma catedral. É poesia. (LUDERMIR, 2021)

Cabe destacar, por sinal, o protagonismo da juventude negra para a poesia slam no Brasil, pois apesar dela não ser feita apenas para e por pessoas negras, deve-se considerar "os contextos sócio-históricos raciais que propiciam a criação e força do movimento dos slams aqui no Brasil" (MELO, 2021, p. 32). Tendo sido, então, abraçada pela juventude negra

e, posteriormente, pelos demais segmentos marginalizados da sociedade brasileira, o slam exerce o seu aspecto de democratização e popularização da arte poética, saindo dos ambientes elitistas e acadêmicos para alcançar as periferias, os grupos sociais minoritários e marginalizados, que antes não tinham acesso e nem se enxergavam representados.

Devido a este cunho representativo, há coletivos de slam como o Slam das Minas, Slam do Corpo e Slam Marginália – citados anteriormente –, que surgem a partir das demandas sociais locais, regionais, estaduais ou até nacionais. Aliás, em 2021, aconteceu o Slam Coalkan, o primeiro slam indígena do mundo, que ocorreu durante a 10ª FLUP, nos dias 30 e 31 de outubro (FLUP RJ, 2021a; 2021b; 2021c). Sendo extremamente representativa, a expressão Coalkan faz referência à lenda/profecia segundo a qual o Condor – ave símbolo da América do Sul – se encontra com a Águia – ave símbolo da América do Norte – e anuncia uma nova era (FLUP RJ, 2021a). Em outras palavras, a poesia slam é uma literatura "marginal", ao se fazer preta, feminista, LGBTQIA+, surda, indígena... ou seja, é pluriétnica, democrática e popular.

Contudo, a maneira como a poesia slam alcança múltiplas identidades marginalizadas/minoritárias, não significa que a Pedagogia do Slam promove apenas a celebração de identidades e diferenças, atuando como uma estratégia "liberal" (SILVA, 2000, p. 97) – ou neoliberal. Deve-se, na verdade, ter como objetivo – além da resistência e convivência (GUILHERMINA, 2021) – questionar a origem das identidades e diferenças, a fim de reconhecê-las como produto resultante de um processo hegemônico de diferenciação, possibilitando o reconhecimento disto como uma questão identitária, cultural e política (SILVA, 2000), assim como deve-se questionar o poder que a identidade – e a diferença também – está "estritamente associada" (SILVA, 2000, p. 101), com intuito de combater esta estrutura de diferenciação que organiza a sociedade.

Diante, então, do que foi exposto, a partir dos questionamentos propostos no início da pesquisa, é possível afirmar – ou melhor, reafirmar – a relevância da poesia slam quanto ao aspecto crítico, político e social; marcas que justificam sua aplicação em sala de aula como forma letramento de reexistência, atuando como uma alternativa anticapitalista, tendo em vista seu caráter de "reinvenção de práticas que os ativistas realizam" (SOUZA, 2011, p. 37) e, principalmente, proporcionando à juventude um espaço democrático, representativo, afetivo, performativo e de reexistência, com ênfase à resistência, convivência e crítica.

Por isso, de educador para educador, fica a sugestão para não desprezarem essa poesia por não ser clássica e, muito menos, por considerá-la inferior. O próprio preceito da poesia slam envolve o combate aos preconceitos e aos estigmas sociais. Deixando ao leitor – sobretudo ao leitor-educador – o convite para ser o primeiro a se desapegar de qualquer forma de discriminação e intolerância, evitando, assim, reproduzir os discursos hegemônicos – disfarçados de senso comum –, para se tornar um agente deste "espaço livre, educativo e democrático de fala e escuta" (XAVIER, 2019), pois o slam "é uma oportunidade de contar a nossa história com a nossa voz" (LUDERMIR, 2021), a serviço da comunidade. Nas palavras de Igor Xavier (2019), "em tempos de defesa da democracia, defender e difundir o direito à palavra é um dever e é pra isso que os Slams têm servido".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALICE, Tânia (Org.). *Coletivo de performance heróis do cotidiano*. Rio de Janeiro: UNIRIO/PROExC, 2013.

ALICE, Tânia. *Performance como revolução dos afetos*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2016.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. Introdução, p. 7-17

CEVASCO, Maria Elisa. Raymons Williams: notas para el presente. *1991. Revista de Estudios Internacionales*, [S.l.], v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revesint/article/view/34255. Acesso em: 15 out. 2021.

D'ALVA, Roberta Estrela. *Teatro hip-hop*: a performance poética do ator-MC. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. *Synergies Brésil*. GERFLINT, n. 9, 2011. p. 119-26. Disponível em: http://gerflint.fr/Base/Bresil9/estrela.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

_____. E mesmo o bang sendo osso, cabuloso, renasceria e faria tudo de novo... *Manos e Minas* [YouTube]. Publicado em: 28 set. 2018a. Disponível em: https://youtu.be/Xzlsdl6wMEM. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____. Documentário mostra surgimento e crescimento do Slam no Brasil. In: *Rede TVT* [YouTube]. Publicado em: 20 nov. 2018b. Disponível em: https://youtu.be/CgN3DtlwyR8. Acesso em: 09 ago. 2021.

MELO, Carolina Nascimento de. *A encruzilhada e as possibilidades do protagonismo da juventude negra*: o caso do Slam da Guilhermina. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14167. Acesso em: 29 out. 2021.

DUMANI, Juliano; PRATES, Cristina. A afro-brasilidade em sala de aula: por uma educação antirracista. *Revista Philologus*. Ano 26, n. 78 Supl., p. 34-51, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/01.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GUILHERMINA, Slam da (Org.). *Slam Interescolar-SP*: Das Ruas Para As Escolas, Das Escolas Para As Ruas. São Paulo: LiteraRua, 2021.

HUNTY, Rita Von. Slam e Poesia. *Tempero Drag* [YouTube]. Publicado em: 14 abr. 2020. Disponível em: https://youtu.be/Fu7fJQQf-lo. Acesso em: 27 jul. 2021.

LUDERMIR, Chico. "O mercado não consegue reproduzir a magia do slam" [Entrevista com Roberta Estrela D'Alva]. *Revista Continente* [conteúdo extra à reportagem da ed. 250 | out.2021]. Publicado em: 27 out. 2021. Disponível em: https://revistacontinente.com.br/secoes/entre vista/-o-mercado-nao-consegue-reproduzir-a-magia-do-slam-. Acesso em: 29 out. 2021.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *Linha D'Água*, v. 30, n. 2, p. 92-112, São Paulo, out. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.11606/. Acesso em: 28 jul. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? *Novamérica*, n. 149 [Descolonizar a Educação], jan.-mar. 2016. p. 35-9. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. 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

SOUZA, Ana Lucia Silva. *Letramentos de Reexistência*: Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip Hop. São Paulo: Parábola, 2011.

XAVIER, Igor Gomes. O que é Slam? Poesia, educação e protesto. *PROFS Educação*. Publicado em: 12 nov. 2019. Disponível em: https://profseducacao.com.br/artigos/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/. Acesso em: 27 jul. 2021.

Outras fontes:

ESCREVENDO o Futuro. *Caderno do Docente*: orientações para produção de textos do gênero poema. CENPEC, 2021. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/10736/caderno-poema.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

FLUP RJ [Instagram @fluprj]. *Coalkan: o primeiro slam indígena do mundo é na #FLUP10ANOS*. Publicado em: 27 out. 2021a. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CVigSsoJkgO/. Acesso em: 02 nov. 2021.

FLUP RJ [YouTube]. *Slam Coalkan – Round 01*. Publicado em: 30 out. 2021b. Disponível em: https://youtu.be/Qntvk7BSlxY. Acesso em: 02 nov. 2021.

FLUP RJ [YouTube]. *Slam Coalkan – Round 02*. Publicado em: 31 out. 2021c. Disponível em: https://youtu.be/w3HMtD1kFNw. Acesso em: 02 nov. 2021.

A RELAÇÃO ENTRE O *ETHOS* FEMININO E OS MODALIZADORES EM ATIVIDADES DE *LISTENING*: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS COLEÇÕES *WAY TO GO!* E *VOICES PLUS*

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF e IFF)
rafaelasepulveda@gmail.com
Victor Ribeiro Lima (UENF)
victor.limacivil@gmail.com

RESUMO

A língua inglesa, como língua de comunicação interétnica e de agenciamento crítico, assume uma função de língua franca, trazendo à tona discussões acerca dos sentimentos de não identificação e dos discursos de valores globalizantes presentes nos livros didáticos de língua inglesa. Neste contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre o *ethos* feminino e os modalizadores em atividades de listening nos primeiros volumes das coleções mais e menos adotadas, respectivamente, *Way to go!* (Editora Ática, 2016) e *Voices Plus* (Editora Richmond, 2016), no último Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM, 2018). Para tal, discutem-se os valores, comportamentos e ideais do sistema patriarcal à luz da teoria feminista (SAFFIOTI, 1979; BOURDIEU, 1989); define-se o *ethos* através das teorias de Maingueneau (2018); compreendem-se as modalizações deônticas, epistêmicas e categóricas de Kock (2004); e, por fim, analisam-se quais *éthe* são discursivamente incorporados nos referidos volumes. Assim, percebe-se que a coleção *Way to go!* está centrada nas dimensões experienciais e categoriais (do *ethos*) efetivando um *ethos* comportamental que naturaliza estereótipos femininos. Já a coleção *Voices Plus* está centrada na dimensão ideológica, incorporando um *ethos* feminista e dando visibilidade às lutas das mulheres.

Palavras-chave:
Modalizadores. *Ethos* feminino. Livros didáticos.

ABSTRACT

The English language, as a language of interethnic communication and critical agency, assumes a *lingua franca* function, bringing to light the feelings of non-identification and the discourses of globalizing values present in English language textbooks. In this context, this research aims to analyze the relation between female *ethos* and the modalizers in Listening activities in the first volumes of textbooks from the most and least adopted collections, respectively *Way to go!* (Ática Publishing, 2016) and *Voices Plus* (Richmond Publishing, 2016), in the last National High School Textbook Plan (PNLEM, 2018). To this end, we discuss the values, behaviors, and ideals of the patriarchal system in light of feminist theory (SAFFIOTI, 1979; BOURDIEU, 1989); *ethos* is defined through the theories of Maingueneau (2018); deontic, epistemic, and categorical modalizations of Kock (2004) are understood; and, finally, it's analyzed which *éthe* are discursively incorporated in the referred volumes.

Thus, it can be seen that the collection *Way to go!* is centered on the experiential and categorical dimensions (of *ethos*) effecting a behavioral *ethos* that naturalizes feminine stereotypes. The *Voices Plus* collection, on the other hand, is centered in the ideological dimension, incorporating a feminist ethosand giving visibility to women's struggles.

Keywords:
Modalizers. Textbooks. Female *Ethos*.

1. Introdução

Na pós-modernidade, pensar nos fluxos globais é pensar em negociações culturais possibilitadas pela língua inglesa (LI) como língua de comunicação interétnica e de agenciamento crítico. Nessa perspectiva é necessário priorizar uma função social e política da língua como língua franca (ILF). Essa mudança de paradigmas traz à tona discussões acerca dos sentimentos de não identificação com a língua e dos discursos de valores globalizantes, inclusive nos livros didáticos de língua inglesa (LDIs). Sendo, pois, um instrumento mobilizador de forças, eles têm o poder de atribuir propriedades às representações identitárias, naturalizando ou subvertendo discursos de dominação simbólica.

Analisar a questão da representatividade feminina implica analisar estratégias discursivas disciplinadoras de agir sobre sua identidade que visam por vezes a assegurar as bases patriarcais da sociedade, identificando como esse corpo em movimento se desloca na enunciação, reivindicando para si a autoridade do que é falado. A partir dessa trama conceitual, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação estabelecida entre o *ethos* feminino e os modalizadores em atividades de *Listening* nos primeiros volumes de LDIs das coleções mais e menos adotadas, respectivamente, *Way to go!* (Editora Ática, 2016) e *Voices Plus* (Editora Richmond, 2016), no último Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM, 2018).

Esta pesquisa de natureza discursiva com cunho bibliográfico, exploratório e documental visa a responder à seguinte questão-problema: Quais *éthe* são discursivamente instituídos nos volumes analisados a partir do uso dos modalizadores? Para tal, desenvolvem-se os seguintes objetivos específicos: busca-se compreender algumas lutas femininas na contemporaneidade; explica-se a questão do feminino a partir de teorias de gênero; define-se o *ethos* à luz das teorias de Dominique Maingueneau da Análise do Discurso; compreendem-se as modalizações deônticas, epistêmicas e categóricas de Ingedore Kock; analisa-se quais *éthe* são dis-

cursivamente incorporados através dos modalizadores nos volumes 1 das coleções de LDIs, *Way to go!* e *Voices Plus*.

A escolha do LD versa sobre sua importância cultural e ideológica e seu impacto na formação integral dos alunos do Ensino Médio como recurso didático mais disponível no país (BRITISH COUNCIL, 2019). Como instância discursiva, ele tem potencial comunicativo de construir valores e estabelecer um vínculo entre os saberes e as experiências. Tratar a questão feminina no Ensino Médio é uma forma de reconhecimento à sua luta e de conscientização dos problemas de gênero que afetam as mulheres, especialmente as brasileiras[25]. A escolha de atividades de *Listening recai* sobre a importância da habilidade (*input*) na interação para o desenvolvimento de outras em um sentido pragmático e funcional da língua (BROWN, 1994).

2. *A questão do gênero feminino e a politização da diferença*

> O feminismo é a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da opressão, da dominação e exploração de que foram e são objeto por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado sob suas diferentes fases históricas. (GARCIA, 2011, p. 13)

Partindo desse princípio, o feminismo se articula duplamente como filosofia política e movimento social. A capacidade emancipadora do feminismo supõe enxergar as pequenas manobras do patriarcado, desvelando relações de exclusão e submissão femininas (cultural e socialmente forçadas) e construindo uma nova ética para as relações sociais e culturais. No entanto, o domínio do sujeito e da subjetividade não está num lugar vazio. Ele é permeado por aspectos ideológicos que posicionam distintivamente os sujeitos em momentos diferentes de sua existência.

Saffioti (1979, p. 20) define o patriarcado como "uma forma de organização social baseada na tomada de poder histórico por parte dos homens que se apropriaram das dimensões subjetivas e objetivas de ser mulher". Diante dessa perspectiva, analisar o patriarcado é um trabalho

[25] De acordo com o mapa do Monitor da Violência (2020), o Brasil teve 631 mulheres mortas pela condição de gênero. O país teve 119.546 casos de lesão corporal dolosa em decorrência de violência doméstica, 9.310 estupros e 13.379 estupros de vulnerável. O Brasil ocupa a 130ª posição (entre 153 países) no quesito igualdade salarial entre homens e mulheres e apenas 20% das empresas tem mulheres em cargos elevados. Na análise detalhada de quesitos, o Brasil tem o melhor desempenho em saúde – ocupa a primeira colocação no ranking –, e o pior resultado em empoderamento político – o país está no 104º lugar.

complexo, pois este se vale de instrumentos específicos dentro de cada *lócus* cultural para manter estereótipos baseados em papéis sexuais. Embora as mulheres tenham tido conquistas significativas social e politicamente, o patriarcado se esboroa nas fronteiras culturais adquirindo novas formas de *habitus* a fim de naturalizar a *héxis* corporal (BOURDIEU, 1989). Dentro dessas fronteiras, o sexismo se define como "(...) o conjunto de todos e cada um dos métodos empregados no seio do patriarcado para manter a situação de inferioridade, subordinação e exploração do sexo dominado: o feminino" (GARCIA, 2011, p. 17).

Analisar o patriarcado através do feminismo como corrente epistêmica-metodológica possibilitou compreender como seus domínios e controle se estendiam das relações sexuais a questões do trabalho. Surgiria, por exemplo, a expressão popular "feminismo no colarinho-rosa" para denunciar a exploração econômica de trabalhos "femininos, não profissionais em escritórios" (FRASER, 2006, p. 234). Questões de gênero, raça e classe foram analisadas com vistas à interseccionalidade (CRENSHAW, 1989). A linguagem foi um outro aspecto abordado nas discussões feministas dado a necessidade do "(...) desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente a fim de promover a visibilidade política das mulheres" (BUTLER, 2003, p. 18).

A prática de reduzir a mulher à natureza, ou naturalizar a diferença foi típica de políticas patriarcais/sexistas de representação. A naturalização é uma estratégia representacional cuja tentativa é a de assegurar o fechamento discursivo e ideológico, interpelando os sujeitos a assumir um lugar "natural" fixando a diferença. Em suma: ela é um estereótipo. Nesta trama complexa, o corpo (espaço de poder), o sexo (espaço discursivo), a sexualidade (dispositivo de poder) e o gênero (espaço performativo) convergem-se na formação da identidade feminina sem um papel fixo, mas flutuando ao sabor das agências performativas. A partir dessa perspectiva, "o sexo feminino constitui aquilo que não se pode restringir nem designar, ele é múltiplo. É uma construção sócio-histórica" (BUTLER, 2003, p. 29).

O corpo generificado da mulher tornou-se símbolo de resistência, "(...) uma construção cultural e histórica viva, com inteligibilidade própria; ele se expressa e participa do pensamento, ele faz pensar" (MACHADO, 2010, p. 26). Os padrões de corporeidade e as narrativas de beleza também passaram a ser analisados como mecanismos do patriarcado. Assim, o feminismo deixou se ser uma manifestação por igualdade e se

tornou um compromisso teórico, social e político com as questões da mulher, cujas "(...) metodologias nos impelem a explorar questões que nem sempre são aparentes. E nos impulsionam a explorar contradições e descobrir o que há de produtivo nelas" (DAVIS, [1981] 2018, p. 99). A multiplicidade da opressão patriarcal requer uma escrita feminina sob a ótica da interseccionalidade e ativismo em direção à mudança social e política.

3. A constituição do ethos no universo do discurso

Aceitando a prática discursiva como prática intersemiótica "(...) supõe-se que quaisquer manifestações simbólicas de uma sociedade estejam inseridas e condicionadas pelas condições de produção, que por hora são históricoideológicas" (MAINGUENEAU, 2011, p. 25). Logo, encarar o *ethos* como um papel fixo e determinado tornou-se insuficiente, pois, primeiro, a personalidade de um sujeito é tecida por inúmeros "papéis" e, segundo, pela enunciação o discurso regula o sujeito que o sustenta e o leitor que pretende ter. "A noção de *ethos* é uma noção com interesse essencialmente prático e responde a questões empíricas efetivas, co-extensivas ao nosso próprio ser" (AUCHLIN, 2001, p. 93 *apud* MAINGUENEAU, 2011, p. 12).

Ao acomodar os elementos do *ethos* à discursividade, discurso e "corpo" tornam-se indissociáveis. Maingueneau (1997, p.48) recorre ao termo "incorporação" para designar "(...) esta mescla essencial entre uma formação discursiva e seu *ethos*, que ocorre através do procedimento enunciativo." Ele continua a explicar que a ação do *ethos* sobre o coenunciador ocorre em três distintos níveis: (1) na enunciação, o coenunciador atribui um *ethos* ao fiador dando-lhe um corpo; (2) o coenunciador incorpora um conjunto de esquemas socioculturais que definem uma forma específica de se inscrever no mundo; (3) e essas duas incorporações constituem o corpo da comunidade imaginária dos que comungam da adesão a um mesmo discurso.

Para o autor, o discurso ativa determinados mundos éticos. Esse mundo ético tem seus *éthe* relativamente estáveis, fixados. O mundo ético dos executivos inclui cenas de homens poderosos trabalhando em arranha-céus, o mundo das celebridades inclui sessões fotos, paparazzi, eventos de tapete vermelho. A enunciação insere o fiador em um mundo ético peculiar. Cada conjuntura histórica se caracteriza por um regime específico de *éthe*. No que se refere a essa pesquisa, o mundo ético feminino é complexo e vasto, podendo conduzir a uma figura estereotípica

(sensível, passional, sensual, vaidosa, romântica, consumista) ou libertária, desconstruída pelo gênero, que pode ou não ser efetivada pelo discurso por diferentes marcas entre as quais figuram os modalizadores.

"Dizer não é algo simples, pois não se trata de algo mecânico" (FAÏTA, 2002, p.49). Dizer implica compreender o papel do outro na situação de comunicação. Maingueneau postula que "cada discurso define o *estatuto* que o enunciador deve se atribuir e o que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer" (MAINGUENEAU, 2008a [1984], p. 87 – grifo do autor). Em termos de discurso o enunciador dispõe de um lugar em que projeta uma imagem de si, "um *tom* que dá autoridade ao que é dito" (MAINGUENEAU, 2004, p. 98, grifo do autor). O "tom" está relacionado à intenção de uma consciência dotada de uma "vocalidade", uma característica discursiva que investe o enunciador de credibilidade e confiabilidade e faz emergir o "fiador", que é a representação que o leitor faz do enunciador a partir de índices textuais.

A imagem discursiva constitui-se de duas propriedades: caráter, considerado um feixe de traços psicológicos, e corporalidade, "(...) não um corpo como presença plena, nem o corpo do autor efetivo, mas uma espécie de fantasma induzido pelo destinatário como correlato de sua leitura." (MAINGUENEAU, 1997, p. 47). Assim, ele propõe três dimensões que interagem para a formação do *ethos*: (1) a dimensão categorial que recobre os papeis discursivos (ligados à enunciação) e os extradiscursivos (ligados aos papéis sociais); (2) a dimensão experiencial que se refere às características sociopsicológicas estereotipadas (lado amoroso da mãe, lado sentimental da mulher, lado inocente do camponês); e (3) a dimensão ideológica (ser feminista, ser conservador, ser político).

Segundo Maingueneau (2018) a representação prévia do *ethos* é denominada "*ethos* pré-discursivo ou prévio" uma noção discursiva interativa que não preexiste à enunciação. A saber: é através do enunciado e da cenografia que o coenunciador constrói o *ethos* pré-discursivo e o fiador, simultaneamente, legitima sua maneira de dizer e valida a própria cena. Há ainda um desdobramento do *ethos* em: dito e mostrado. No caso do *ethos* dito, "(...) trata-se das diferentes formas que o fiador utiliza para evocar, indiretamente, o *ethos* do discurso que ele materializa" (MAINGUENEAU, 2018, p. 183). O *ethos* mostrado, propriamente discursivo, diz respeito a todas as marcas enunciativas – semântica global – que particularizam o modo de ser do enunciador. Ao confrontá-los no discurso, pode haver uma ruptura (em caso de divergência entre eles), uma convergência (o *ethos* dito se sustenta pelo mostrado) ou um apagamento do

dito em favor do *ethos* mostrado.

Quanto ao *ethos* efetivo, ele é um efeito do discurso, uma experiência sensível, o resultado de uma dinâmica discursiva contínua entre diversas dimensões do próprio *ethos* (pré-discursivo, dito e mostrado) através de uma percepção da ancoragem estereotípica e dos índices textuais. Amossy (2016, p. 121) ainda complementa que "a efetivação do *ethos* e seu efetivo depende de ele ser *reconhecido* como tal. Esse reconhecimento só acontece sob as condições discursivas que o definem como legítimo".

4. Os modalizadores e suas implicações em construções discursivas

Diversas marcas enunciativas auxiliam a construção do *ethos* discursivo como pronomes pessoais, desinências verbais, advérbios de tempo e modo, seleção lexical, adjetivos, termos avaliativos, etc. Essa pesquisa se foca nos estudos de linguística pragmática de Ingedore Koch (2004), que afirma que

> [...] ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização, que atualizam por meio dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece. (KOCK, 2004, p. 86-7)

Para a autora, há três tipos de modalização:

a) Modalização deôntica: refere-se ao posicionamento do enunciador frente ao enunciador e aos interlocutores (conduta e comportamento), podendo se manifestar através de: performativos explícitos (eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc.), auxiliares modais (poder, dever, querer, precisar, etc.), formas verbais perifrásticas (poder, dever, querer, etc. + infinitivo), predicados cristalizados (é proibido, é permitido, etc.), modos e tempos verbais (imperativo, futuro do presente, certos empregos do subjuntivo e do infinitivo, etc.), entre outros elementos.

b) Modalização epistêmica: refere-se ao posicionamento do enunciador acerca do teor de verdade da sua proposição (comprometimento/distanciamento), podendo se manifestar através de: advérbios (sobretudo terminados em -mente), verbos modais (poder, principalmente para indicar baixo comprometimento), tempos verbais hipotéticos (tais como o futuro do pretérito do modo indicativo), adjetivos (provável, inevitável, certo, etc., podendo ocorrer também em predicados cristalizados), entre outros elementos.

c) Modalização categórica: refere-se ao enunciador (eu) não marcado no enunciado para serem tomadas como verdades, que ocorre principalmente com enunciados no tempo verbal presente do modo indicativo, conferindo ao discurso um tom "imparcial". No entanto, Koch (2004, p. 84) afirma que "a ocultação modal é acompanhada de uma 'retórica do neutro' em que o locutor oculta sua enunciação para melhor convencer por meio de seu enunciado."

Os efeitos enunciativos produzidos pelos modalizadores não dependem, portanto apenas de características textuais, mas de estratégias cognitivas que variam conforme o contexto, o objetivo e a intenção a fim de construir representações discursivas. De acordo com Kock (2004) os modalizadores são articuladores metadiscursivos que integram segmentos textuais e a própria atividade enunciativa. Eles são, portanto, produtos de uma exteriorização semântica cuja significação oriunda de um escopo conceitual de princípios diretivos que normatizam o discurso e estabelecem diferentes marcas linguísticas de poder entre interlocutores.

5. *Uma análise do ethos feminino e dos modalizadores em atividades de Listening nas coleções Way to go! e Voices plus*

Nesta seção será realizada a análise do *corpus* selecionado para a pesquisa à luz das concepções teóricas anteriormente abordadas. Conforme publicado na Portaria nº 62, de 10 de agosto de 2017, disponibilizada no Portal MEC[26], foram aprovadas as seguintes obras no Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLEM (2018): *Way to Go!* (Editora Ática), *Learn and Share* (Editora Ática), *Alive High* (Editora SM), *Circles* (Editora FTD) e *Voices Plus* (Editora Richmond). A partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC, identificaram-se as coleções mais adotada, Coleção *Way to go!* (Editora Ática, 2016) e menos adotada, *Voices Plus* (Editora Richmond, 2016).

Partindo da premissa que os LDs ritualizam e mediam discursivamente a atividade didático-pedagógica reafirmando um projeto discursivo autoral, é possível identificar que cada volume de uma coleção traz uma série de conteúdos específicos voltados para a educação linguística, de determinado ciclo (1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio). A título da pesquisa aqui desenvolvida, adota-se apenas o primeiro volume de cada coleção, dado que esse grupo de alunos é submetido a avaliações como o

[26] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld.

PISA (*Programme for International Student Assessment*). Optou-se por traduzir os trechos citados para língua portuguesa por meio da tradução cultural (Cf. BURKE; HSIA, 2009).

É oportuno dizer que, por se tratar de uma obra didática, as atividades de *Listening* (compreensão auditiva) apresentadas em ambas as coleções apresentam um grau elevado de monitoramento linguístico (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004). Elas são reproduções encontradas em plataformas digitais como *YouTube* (entrevistas, reportagens, depoimentos) ou de produção da própria editora. Outro aspecto é: por se tratar de um LD todas as faixas são previamente escolhidas, o que fortalece o caráter intencional e ideológico do projeto autoral. Perante tais fatos, no decorrer da análise evidenciam-se dinamicamente os *éthe* discursivos (mostrado e dito) e os modalizadores para que ao final seja compreendido como essa "maneira de dizer da mulher", autorizada pelo LDI, reflete também uma "maneira de ser".

5.1. Análise da coleção Way to go! (Editora Ática, 2016)

O Guia Digital do Livro Didático referente ao PNLD 2018 afirma que a coleção se pauta na perspectiva sociointeracional da linguagem, no multiletramento e nos gêneros discursivos no sentido bakhtianiano. Há uma grande variedade de gêneros discursivos que contemplam a diversidade cultural dos falantes de língua inglesa. O destaque da coleção é a compreensão escrita, com ênfase para estratégias de leitura. Por outro lado, as atividades de *Listening* não são enfatizadas e desenvolvidas com maior profundidade. Na apresentação da obra, os autores Claudio Franco e Kátia Tavares afirmam que o objetivo da coleção é a formação do aluno para o uso da língua em práticas sociais e por isso apresentam "(...) uma grande variedade de gêneros textuais e de temas de relevância social" (TAVARES; FRANCO, 2016).

A coleção apresenta o mesmo padrão didático para os três volumes, organizados em torno das seguintes seções: *Warming up*, *Reading*, *Vocabulary Study*, *Language in use*, *Listening and Speaking*, *Writing*, *Looking ahead*, *Language Reference*, *Extra Practice* e *Extra activities*. O primeiro volume da coleção apresenta-se dividido da seguinte forma: unidade 1: *Studying With Technology*; unidade 2: *Save The World! Go green!*; unidade 3: *Traveling around Brazil*; unidade 4: *Feel the image, feel the feeling*; unidade 5: *Old Heroes, new heroes*; unidade 6: *Inventions and discoveries*; unidade 7*: Have fun and get fit*; e unidade 8: *Ex-*

press yourself in words. Observa-se que a temática é variada abordando os seguintes assuntos, respectivamente: tecnologia, consciência ambiental, turismo, arte, heróis, invenções e descobertas, diversão e expressão verbal.

A unidade 1, *Studying with Technology (Estudando* com tecnologia) e a unidade 6 *Inventions and Discoveries* (Invenções e Descobertas) têm a "inovação" como eixo comum. Há apenas uma atividade de *Listening*, envolvendo duas adolescentes: o computador de uma delas, Emilly, quebrou e ela diz que não irá consertar, argumentando "Eu odeio toda essa coisa de rede social. Eu acho que é muito impessoal" (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 31, tradução nossa). O uso do modalizador deôntico *simple present* (presente do indicativo) expressa a certeza (tom) da locutora, dando autoridade a seu discurso. O uso do modalizador epistêmico *realmente* e a repetição corroboram a efetivação de um *ethos* incisivo, irritado "É realmente, realmente muito chato!" e "Eu só odeio, odeio computadores."

A unidade 5, *Old heroes, new heroes* (Velhos heróis, novos heróis) apresenta no plano imagético uma foto da Mulher Maravilha e uma imagem da deusa grega Atena. Todos os demais heróis são do gênero masculino (Zeus, Homem Aranha, Batman, Ayrton Senna, Aquaman, Martin Luther King, John Lennon, entre outros). O arquétipo tradicional do herói, reproduzido pelas construções culturais machistas, como "(...) homem caucasiano, dominador, forte, violento, inteligente" (MIRANDA; OLIVEIRA, 2017, p. 3), foi também reproduzido no volume 1, criando uma fantasia sobre o poder masculino. A baixa representatividade feminina (presença apenas da Mulher Maravilha) é o reflexo institucional da desapropriação da mulher de lugares de poder, imposta pelo patriarcado.

Na atividade de *Listening* contam-se histórias sobre heróis modernos, dentre eles Zilda Arns e Indira Gandhi (Cf. FRANCO; TAVARES, 2016, p. 99 – traduções nossas). Após a atividade, só há uma pergunta para discussão: "Você conhece algum deles? Você os admira?" A locutora 1 fala sobre Zilda Arns e define-a como "brasileira", "médica", "fundadora da Pastoral da Criança", "coordenadora da Pastoral da Pessoa Idosa" e "heroína" (ordem social). As marcas "2006" (indicação ao Nobel) e "2010" (morte) determinam o modalizador deôntico *simple past* (pretérito do modo indicativo). Não há uso de modalizadores perceptivos. O tom de certeza do discurso é impresso pelo ritmo da própria enunciação: frases curtas, informações específicas. O *ethos* dito "heróico" converge-se com o *ethos* mostrado em tom objetivo, solene.

Sobre Indira Gandhi, a locutora 2 personaliza o discurso através da presença constante do "eu" (plano embreado). No plano linguístico, o uso do índice lexical "inspiração" em detrimento de "heroína" (locutora 1) mostra um *ethos* idealista, que é influenciado por seu ícone. O *ethos* dito "filha da revolução" é mostrado em "ela se tornou a primeira mulher Primeira Ministra da Índia". Ao justificar os motivos pelos quais admira Indira, a locutora afirma que "Eu a admiro porque ela dedicou sua vida à democracia e trabalhou muito para melhorar a qualidade de vida em nosso país." Há um uso intenso de modalizadores perceptivos como "é evidente", "é claro" e "parece-me que", indicando um *ethos* engajado e inspirador.

A partir da análise dos modalizadores em *éthe* femininos em atividades de *Listening*, apresenta-se o seguinte resultado:

Quadro-resumo 1: *éthe* do *Way to go!* Volume 1.

WAY TO GO! Volume 1		
Unidade	*Ethos* discursivo	Mundo ético
Unidade 1	*Ethos* irritado e incisivo	Tecnologias, inovações, problemas da tecnologia
Unidade 5	*Ethos* heroico, inspirador e engajado	Heróis/heroína, valores

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Verifica-se que o volume 1 aborda dimensões experienciais do *ethos* frente às adversidades (unidade 1) e categoriais frente a questões de ordem social (unidade 5). A ênfase nos comportamentos (atitudes) femininos através dos modalizadores (eu te oriento, eu me irrito, eu não aceito, eu acredito, eu ajudo) incorporam um *ethos* comportamental. Além disso, há um apagamento do *ethos* discursivo feminino no *Listening* de todas as demais unidades; as ilustrações reforçam *éthe* esterotipados; há ausência de discussões críticas; a ênfase na compreensão escrita (estruturas gramaticais) e a predominância do *ethos* masculino esboroam o próprio *ethos* comportamental feminino.

5.2. Análise da coleção voices plus (editora richmond, 2016)

O Guia Digital do Livro Didático referente ao PNLEM – 2018 apresenta que a coleção tem como "(...) princípio norteador a abordagem interacionista da linguagem associada às teorias dos multiletramentos" (BRASIL, 2017). Suas práticas são voltadas à transversalidade e à inter-

disciplinaridade, proporcionando uma progressão temática em cada volume e na coleção como um todo. Segundo o Guia (2007) há uma grande variedade de textos (verbais e não-verbais) representativos de diversas comunidades nacionais e internacionais dedicados em sua função pragmática. A obra foi organizada por Rogério Tilio, com a colaboração de Doris Soares, Giuliana Gramani, Marcel A. Amorim, Marcelo Santos, Mariana Monteiro, Marina Meira e Nathália Horvath.

Na introdução da obra, os organizadores afirmam que elaboraram a coleção com fins de tornar o aluno protagonista de sua própria história, "(...) permitindo o acesso a outras culturas, experiências e formas de pensar e agir no mundo, bem como interagir com ele." (TILIO, 2016). A coleção apresenta o mesmo padrão didático para os três volumes, organizados em torno das seguintes seções: *Contextualization*, *Audio Literacy*, *Oral Literacy*, *Reading Literacy*, *Linguistic Literacy*, *Writing Literacy*, *Careers* e *Study Skills.* Os apêndices presentes na coleção trazem uma seção de *Project*, *Exams*, *Language reference*; *Glossary/Irregular verb list*; *Transcript/Track list*; *References*.

A obra apresenta-se dividida da seguinte forma: unidade 1: *Autobiography*; unidade 2: – *Body and Mind*; unidade 3: *Cultural Identity*; unidade 4: *Identity and Difference*. Observa-se que a abordagem temática das unidades se encontra centrada no tema "Identidade". A unidade 1, *Autobiography* (Autobiografia), apresenta diversas obras autobiográficas do gênero masculino e feminino para introduzir o tema. Há uma atividade de *Listening* com a canção *Born this way* (Nascida desse jeito) de Lady Gaga. No plano enunciativo, há a utilização do discurso direto e indireto "Minha mãe me disse que todos nascemos *superstars*" e "Ela disse 'Ele te fez perfeita'" (TILIO, 2016, p. 9 – tradução nossa).

Evocar o *ethos* materno reforça o tom de aconselhamento do discurso; a autoridade aqui provém da própria fiadora (Lady Gaga). No plano embreado, o "eu" torna-se imbricado com a voz do interlocutor (você – ouvinte), reforçando a identificação entre ambos. Expressões como "Seja pobre ou rico", "Seja você negro, branco, pardo ou hispânico, libanês ou oriental" e "Não importa se você é gay, hétero ou bi, lésbica, transexual" convergem o interlocutor em entes coletivos de pessoas marginalizadas e sobreviventes aos preconceitos, *ethos* seguro, inclusivo. Há uma modalização deôntica (tempos verbais) em vários tempos verbais, como "Não se cubra de arrependimento", "Apenas se ame", "Tenha prudência", "(...) exalte sua verdade" e "Alegre-se e se ame hoje", indicando aconselhamento (empoderamento), portanto, o *ethos* mostrado é guia,

engajada, sábia, polêmica.

A identidade de gênero exaltada na letra de Lady Gaga é um projeto de resistência à subordinação às identidades legitimadoras do patriarcado, que definem sua posição social. A representação ideológica da resistência identitária é uma premissa discursiva da cantora frente às normas que suprimem as diferenças. A identidade não deve ser assujeitada às coerções de um grupo legitimador. A narrativa surrealista da canção configura um mito geracional que se depara com o preconceito e aprisionamento. A música dialoga com diferentes semiosferas, cria representações alternativas de identidade, denunciando a violência física e simbólica sofrida pela comunidade LGBTQIA+ e pelas mulheres.

A unidade 2, *Body and mind* (Corpo e mente), aborda a relação entre corpo e saúde, estereótipos e o respeito às diferenças. Na seção *Audio Literacy*, um documentário é apresentado para discutir sobre as pressões que afetam os jovens a corresponderem às expectativas sociais. Em relação aos depoimentos femininos, todas as adolescentes relataram uma pressão social sobre aparência física: "você tem que ser de um jeito, você tem que ser líder de torcida e usar esse jeans e usar maquiagem" (locutora 1), "você tem que ser magra" (locutora 2) e "Você tem que ter o corpo perfeito" (locutora 3). O uso do modalizador deôntico "ter que" engendra um tom de obrigação e imposição aos corpos. Os índices lexicais corroboram a construção de mitos sobre a mulher "ser magra", "ser perfeita", "ser bonita" e "adequar-se".

A unidade 3, *Cultural Identity* (Identidade Cultural) traz alguns debates sobre o conceito de cultura e identidade. Na seção *Listening Literacy*, os conceitos de raça e etnia são definidos pela professora de Sociologia Stephanie Sears, da Universidade de São Francisco/CA. No plano enunciativo, a frase apresenta complexidade temática (conceito teórico de raça/etnia) e qualidade ortográfica (pronome relativo *race is that it is*; índices lexicais; *sociohistorical concept*; *exploit people*; *historical concept, thems*) que correspondem ao *ethos* dito – pesquisadora, pois infere-se que ela tenha certo domínio dos planos linguísticos para expressar-se (TILIO, 2016, p. 102 – tradução nossa). O *ethos* mostra-se como seguro e imperativo à medida que utiliza modalizadores epistêmicos asseverativos ("realmente" e "justamente") e verbais ("você tem que entender" e "você tem que pensar") (TILIO, 2016, p. 102 – tradução nossa). A modalização categórica oculta o "eu" para dar neutralidade à retórica e potencializar a argumentação. O *ethos* mostrado efetiva-se como seguro, inteligente, racional.

A partir da análise dos modalizadores em *éthe* femininos em atividades de *Listening*, apresenta-se o seguinte resultado:

Quadro-resumo 2: *Éthe* do *Voice Plus* Volume 1.

Unidade	*Ethos* discursivo	Mundo ético
Unidade 1	*Ethos* identitário, inclusivo, combativo, plural, heterogêneo, engajado	*Ethos* identitário, inclusivo, combativo, plural, heterogêneo, engajado
Unidade 2	*Ethos* identitário, inclusivo, heterogêneo, anti-*ethos* estereotipado, combativo.	*Ethos* identitário, inclusivo, heterogêneo, anti-*ethos* estereotipado, combativo.
Unidade 3	*Ethos* seguro, inteligente, racional	*Ethos* seguro, inteligente, racional

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Verifica-se que a obra aborda centralmente a dimensão ideológica do *ethos* frente a questões identitárias femininas (corporalidade, liberdade, gênero, envelhecimento, feminilidade), questões raciais, violência e preconceito. Há um tratamento a questões de transexualidade (unidades 1 e 2). É possível perceber que o posicionamento discursivo dos *éthe* desconstrói dimensões categoriais e experienciais estereotipadas das mulheres. Ao longo do volume, a postura afirmativa dos discursos juntamente com o tom crítico, combativo e militante, especificamente no que tange à questão das mulheres, efetivam um *ethos* feminista.

6. Conclusão

Diante de todo o exposto, pode-se afirmar que o feminismo, enquanto movimento político e teórico que discute os valores, comportamentos e ideais do sistema patriarcal possibilitou uma análise mais complexa e profunda de questões nem sempre tão aparentes nos LDIs. O conceito de interseccionalidade deu voz às diferenças silenciadas repensando sua genealogia e estabelecendo seu espaço na luta por direitos e por reconhecimento. O gênero introduziu novas perspectivas através das quais as práticas simbólicas de representação desfazem seus limites e apresentam-se nas inter-relações de todas as estruturas subjacentes de experiências e práticas sociais. Numa sociedade de herança patriarcal – como a brasileira – essa tomada de consciência possibilita romper com a invisibilidade feminina.

Concebido como gênero do discurso, o LD apresenta um padrão

organizado em torno de seus conteúdos temáticos e estilo. No que tange às atividades de *Listening* e o uso de modalizadores no volume 1 da coleção *Way to go!*, pode ser verificado que o *ethos* está centrado na dimensão especificamente nas dimensões experienciais (características sociopsicológicas) e categoriais (papéis sociais), efetivando um *ethos* comportamental. Esse *ethos* comportamental engendrado pela ausência de proposições avaliativas, pela estereotipação imagética e pela amplitude dos temas (nenhuma abordagem especificamente sobre gênero ou mulher) favorece a naturalização dos estereótipos femininos (mundos éticos) e invisibiliza as interseccionalidades referentes ao "ser mulher".

Em relação à coleção *Voices Plus*, ela apresenta uma diversidade de imagens e ilustrações que pluralizam o gênero feminino. A intersecção com diversas culturas, idades, raças/etnias, estilos e gêneros favorece uma desconstrução de estereótipos, principalmente no que tange à identidade. O volume 1 apresenta densos debates e leituras sobre as questões de gênero, estereótipos, preconceito e violência, educação, experiências culturais, etc. O *ethos* discursivo está centrado na dimensão ideológica, referindo-se a um *ethos* feminista no sentido reivindicar suas próprias lutas contra a midiatização da corporalidade feminina, a violência, o preconceito, hierarquização do trabalho e das áreas científicas e a favor das diferenças, da inclusão do gênero, da transexualidade.

Esse olhar contribui para fornecer uma análise atento e crítico na escolha e no uso dos LDIs sob a perspectiva feminina. Trata-se de ouvir os silêncios e enxergar além das páginas. Os livros não são apenas uma escolha pedagógica, mas sim um posicionamento político a partir do qual professores e alunos podem promover uma prática emancipatória e transformadora da educação. Essa pesquisa não se encerra aqui: considera-se necessário continuar fomentando questionamentos e investigações sobre os materiais didáticos e a representatividade feminina no ensino de línguas e sua influência na formação das identidades. Esse tratamento crítico dado ao LD associado à função política e social da LI contribuem para uma formação cidadã, se não livre da dominação, ao menos consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: ____. *Imagens de si no discurso*: a construção do *ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-23

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: A sociolinguística na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018*: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017a.

_____. *PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos – inglês – guia de livros didáticos* – ensino médio. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017b.

BRITISH COUNCIL. *Políticas públicas para o ensino de línguas*: um panorama das experiências na rede pública brasileira. São Paulo: 2019.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRENSHAW, Kimberlé W. *Demarginalizing the intersection of raceand sex*: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum: 1989. p. 139-67

DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante.* Organização de Frank Barat, tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas linguageiras e situação de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs). *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Trad. de Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60

FRANCO, Claudio; TAVARES, Claudia. *Way to go!* Volume 1. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FRASER, Nancy. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "postsocialist" age. In: SEIDMAN, S. (Org.). *The new social theory reader*. Londres: Routledge, 2001. p. 285-93

GARCIA, Carla Cristina. *Breve história do feminismo.* São Paulo: Claridade, 2011.

KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo, Cortez,

2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso.* Trad. de Freda Indursky. 3. ed. Campinas-SP, Pontes: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação.* Trad. de Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (1984) *Gênese dos discursos.* Trad. de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L (Orgs). *Ethos* discursivo. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-30

_____. *Retorno crítico à noção do ethos.* Trad. de Maria Glória Corrêa di Fanti. v. 53, n. 3, p. 321-30, 2018..

MACHADO, Charlinton José S. *et al*. Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares. In: ____. *Gênero e práticas culturais*: desafios históricos e saberes interdisciplinares. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 9-20

MIRANDA, Beatriz; OLIVEIRA, Otoniel Lopes de. *Protagonismo feminino nos quadrinhos:* Representação, feminismo e super-heróis. São Paulo, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes:* mitos e realidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

TILIO, Rogério *et al*. *Voices Plus*. Vol. 1. São Paulo: Richmond, 2016.

A REPETIÇÃO DE TERMOS EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcos de Jesus Santa Barbara (FFP-UERJ)
marcosjjjbarbara@gmail.com
José Mario Botelho (FFP-UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Este artigo faz referência ao estudo da influência da oralidade sobre a escrita em textos argumentativos escolares de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O assunto é introduzido cronologicamente e seu objetivo é apresentar uma proposta sociointeracionista para o ensino de Língua Portuguesa. Como objeto de estudo, utilizaram-se os gêneros textuais argumentativos carta aberta e editorial, para que o aluno pudesse usá-los em sua realidade, isto é, publicar no jornal do mural da escola, ou na sua própria página do *Facebook*. O *corpus* da pesquisa compõe-se de textos escritos em sala de aula, produzidos após debate sobre o tema, nos quais se identificou, como marcas da oralidade, a repetição de termos, que será focalizada nesta pesquisa. Considerando as pesquisas de Koch (2018), Botelho (2002; 2012) e Marcuschi (2006; 2001a; 2001b), destacou-se a repetição sob a noção do processo de retextualização, afim de que o aprendiz pudesse, com o auxilio dos dados coletados, fazer as adaptações necessárias e convenientes da modalidade oral para a escrita. Esta pesquisa buscou comprovar o interesse dos alunos no processo de escrita a partir da compreensão e da valorização do uso que ele faz da oralidade.

Palavras-chave:
Retextualização. Marcas da oralidade. Repetição de termos.

RÉSUMÉ

Cet article fait référence à l'étude de l'influence de l'oralité sur l'écriture dans les textes argumentatifs scolaires des élèves de 9e année de l'école élémentaire. Le sujet est présenté chronologiquement et son objectif est de présenter une proposition socio-interactionniste pour l'enseignement de la Langue Portugaise. Comme objet d'étude, les genres de texte argumentatif lettre ouverte et éditorial ont été utilisés, afin que les élèves puissent les utiliser dans leur réalité, c'est-à-dire publier dans le journal mural de l'école ou sur leur propre page Facebook. Le *corpus* de la recherche était composé de textes écrits en classe, produits après débat sur le sujet, dans lesquels la répétition des termes a été identifiée comme des marques d'oralité, qui seront axées sur cette recherche. Compte tenu des recherches de Koch (2018), Botelho (2002; 2012) et Marcuschi (2006; 2001a; 2001b), la répétition sous la notion de processus de retextualisation a été mise en évidence, afin que l'étudiant puisse, à l'aide des données collectées, faire les adaptations nécessaires et pratiques de la modalité orale d'écriture. Avec les données générées et l'analyse effectuée. Cette recherche visait à démontrer l'intérêt des étudiants pour le processus d'écriture en se basant sur la compréhension et l'appréciation de leur utilisation de l'oralité.

Mots clés:
Retextualisation. Des marques d'oralité. Répétition des termes.

1. Introdução

O estudo da oralidade e da escrita está em constantes transformações e aprofundamento, gerando muitos resultados importantes para o ensino–aprendizagem da língua portuguesa. Do ponto de vista cronológico, esse trabalho passou basicamente por três fases diferentes.

Primeiramente, os estudiosos da corrente estruturalista entendiam que a linguagem escrita servia somente para o registro da fala. Segundo linguistas como o americano Leonard Bloomfield, a Linguística deveria ser uma ciência independente. Para isso, era necessário se desenvolver um olhar científico sobre os fenômenos da língua. Bloomfield chega a afirmar que "a escrita não é uma linguagem, mas meramente uma forma de linguagem registradora por meio de marcas visíveis" (1933, p. 21 *apud* BOTELHO, 2012, p. 16).

Num segundo estágio, o olhar sobre a relação entre os textos oral e escrito passou a buscar ver com clareza a natureza de cada uma dessas linguagens. Para Chafe (1980), os usuários de uma língua falam e escrevem de formas diferentes. Para defender essa tese, o autor selecionou os textos protótipos da fala e da escrita, a conversação e o artigo acadêmico, e os analisou, buscando esmiuçar as suas diferenças.

Na terceira fase, a pesquisa sobre as linguagens oral e escrita têm se voltado, não mais para as diferenças, mas sim para as semelhanças. Dentro desse contexto, o próprio Chafe, com a participação de Tannen, supõe que as diferentes condições de produção e o uso que cada usuário faz da língua ajudam a promover a criação de linguagens diferentes (Cf. CHAFE; TANNEN, 1987), como observou Botelho em sua tese de Doutoramento em 2002, ao comentar sobre as diferenças entre o texto-protótipo da fala e o texto-protótipo da escrita, propostas por Chafe e Tannen. Botelho observou que aqueles estudiosos não pretenderam comparar a linguagem falada e a linguagem escrita em si, mas, sim, os textos de maior referência de cada modalidade, para definir as propriedades dos dois protótipos:

> No mesmo parágrafo, os autores (Chafe e Tannen) demonstram acreditar que a conversação comum é a forma prototípica de linguagem, a partir da qual se deveriam comparar todos os outros gêneros quer sejam falados, quer sejam escritos. Isto porque é a conversação, de modo geral, o tipo de linguagem usado por todas as pessoas normais. Esse tipo de linguagem

> não exige do usuário normal nenhum tipo especial de treinamento, uma vez que o ser humano saudável é um ser essencialmente falante. (BOTELHO, 2002, p. 75)

Marcuschi (2001a, p. 14), por sua vez, observa que "a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora". Logo, a conversação ou a interação oral é o gênero básico da comunicação entre os seres humanos. De fato, a prática oral é adquirida natural e continuamente em situações rotineiras e informais nas relações sociais do dia a dia, enquanto a escrita, que é um instrumento institucionalizado normalmente em ambiente escolar, é apre(e)ndida em situações formais e nem sempre rotineiras.

Ainda nessa época, em outra obra, o autor comenta criticamente as diferentes abordagens de teoria distintas acerca da comparação entre oralidade e escrita, enfatizando a hipótese (a qual adota) que considera que "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos" (MARCUSCHI, 2001b, p. 37).

Contemporaneamente, novas pesquisas demonstram uma realidade bem diversificada sobre o assunto em questão. Há muitos novos estudos sobre o tema e assim novas visões como a de Garcia que afirma: "A importância do ensino da oralidade perpassa vários saberes e está imbricado em inúmeros outros conhecimentos que os alunos precisam ampliar enquanto passam pela formação escolar." (GARCIA, 2016, p. 10).

Na maior parte das vezes em que o homem se comunica socialmente – é ponto pacífico entre os estudiosos –, ele o faz, usando a linguagem oral, a sua oralidade. Em determinadas condições de produção, esse indivíduo essencialmente falante é levado também a se utilizar da linguagem escrita, e isso não significa que a sua oralidade seja anulada ou preterida. Muito pelo contrário, realiza-se um processo linguístico estrutural de adequações em que a sobreposição entre essas linguagens nos revela um fenômeno linguístico muito complexo de influências mútuas, que se efetiva num "ciclo de simulação contínua", como bem observou Botelho (2012, p. 72-4).

Nesse sentido, este artigo coloca em evidência a importância da oralidade no desenvolvimento linguístico dos nossos aprendizes, principalmente no que se refere à produção textual escrita, e tem como objetivo constatar, sob a perspectiva sociointeracionista, a influência da oralidade

sobre a escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Considerando as pesquisas de renomados estudiosos como Koch (2018), Botelho (2002; 2012) e Marcuschi (2006; 2001a; 2001b), a repetição de termos na escrita dos informantes foi analisada sob a noção da retextualização. Acreditamos que o conhecimento de tal processo e de sua prática capacita o aprendiz a fazer as adaptações necessárias e convenientes de elementos de sua oralidade para a escrita escolar com a proficiência relativa ao seu nível de conhecimento. Os dados coletados da análise feita podem comprovar que os alunos demonstraram mais interesse no processo da escrita escolar.

2. *Breves considerações iniciais relacionadas à nossa proposta de trabalho*

Esta visão de estudo não teria como ser desenvolvida por aqueles que veem a língua ainda pelo prisma preconceituoso passado pelo ensino metalinguístico do estudo das funções sintáticas do termo dentro de um período, ou da memorização de listas de adjetivos, advérbios ou pronomes, portanto a proposta aqui é deixar de lado a metodologia que reduziu por anos a compreensão de língua ao estudo da Gramática Normativa e, em vez disso, apresentar uma visão descritiva, que almeja registrar e analisar de forma científica o sistema linguístico utilizado atualmente na fala e as influências dele no processo de produção de textos argumentativos escritos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, analisar as produções escritas de aprendizes do Ensino Fundamental sem o preconceito linguístico, que caracteriza o pesquisador que se fundamenta nos preceitos normativos da Gramática Tradicional.

Dada a característica dialógica desse processo, faz-se necessário dizer que a construção de significados é compartilhada entre os usuários da língua e varia de acordo com as possibilidades oferecidas pelo sistema linguístico. A proposta de estudo aqui, como dissemos, é desenvolvida, pois, sob o ponto de vista sociointeracionista.

Desde a criação e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino da Língua Portuguesa passou a se voltar para a função social da língua. Consequentemente, para ter competência em nosso idioma, o usuário necessita ter domínio de algumas habilidades que lhe deem capacidade para atuar como sujeito, isto é, que o favoreçam a interagir verbalmente, dialogando e utilizando textos de diferentes gê-

neros que circulam pela sociedade. Em outras palavras, ele precisa saber ler e escrever.

Depois dos PCNs, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe para si a obrigação de reapresentar o documento oficial que norteia a educacão no Brasil e, de novo, notamos uma proposta cujo texto está no centro das atenções para o ensino–aprendizagem da língua:

> [...] 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. (BRASIL. BNCC, 2018. p. 65)

Ao falar do texto como base de estudo, a BNCC está falando também do estudo dos gêneros textuais, uma vez que os textos se materializam nos gêneros do discurso, dos da oralidade aos da escrita e vice-versa.

O estudo dos gêneros textuais passa a ser obrigatório na escola em todos os segmentos do ensino. Ele deve ser utilizado sempre que se for trabalhar a leitura, a escrita e as análises linguísticas como forma de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares.

Convém reiterarmos que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades escolares de sala de aula com produções de jornais, de quadrinhos, de murais, de debates, de seminários etc. em processos linguísticos que revelam a influência mútua entre as linguagens verbais oral e escrita, a sobreposição de uma sobre a outra e a necessidade de adequações às necessidades de cada gênero textual usado.

Koch (2005) afirma que os falantes/ouvintes têm noção linguística para diferenciar o que é adequado ou inadequado ao uso que faz da língua. Para ela:

> Há o conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto A competência textual de um falante permite-lhe, ainda, predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. Não se torna difícil, na maior parte dos casos, distinguir um horóscopo de uma anedota ou carta familiar, bem como, por outro lado, um texto real de um texto fabricado, um texto de opinião de um texto predominantemente informativo e assim por diante […] (KOCH, 2005, p. 53)

Assim, o objetivo desse artigo vai sendo atingido na medida em que o professor reconhece a importância de trabalhar, em sala de aula, com textos dos mais variados gêneros não só escritos, mas também orais

como o debate e o seminário e passa a relacioná-los com as redações argumentativas, as cartas de reclamação, ou textos do gênero editorial, a fim de procurar levar seus alunos a reconhecerem as "marcas da oralidade" no texto escrito.

Para dar conta disso, destacamos a "repetição" como marca da oralidade a ser analisada nos textos escolares produzidos pelos alunos do 9º do Ensino Fundamental que serviram de *corpus* para esse estudo.

Como proposta de intervenção, a pesquisa se valeu da retextualização, posto que, por meio desse processo, o professor tem condições de desenvolver, com seus alunos, atividades que relacionam as linguagens oral e escrita, suas condições de produção e técnicas de adequações à produção de cada uma delas.

Tendo em vista que os PCNs estavam organizados sob tal orientação, a pesquisa apoiou-se também em Geraldi (1984) que, delineando novos paradigmas sustentados na concepção interacionista da linguagem, possibilitou práticas efetivas de uso da língua postas em evidência pelo professor em atividades de leitura, de produção de textos (orais e escritos) e de análise linguística.

No nosso caso, em atividades de retextualização, levando o aluno a fazer adaptações da linguagem oral desenvolvida em sala por meio de debates para a produção de textos argumentativos dos gêneros editorial e carta de reclamação, cujos destinatários seriam todos que tivessem acesso ao *Facebook*, ou ao jornal mural da escola.

3. *A "repetição": elo de ligação entre a oralidade e a escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental*

Partindo agora da fase contemporânea dos estudos da oralidade e da escrita, buscamos aqui olhar para as semelhanças entre essas linguagens e, focando a nossa lente para a influência da primeira sobre a segunda, podemos constatar que muitas são as semelhanças.

Parafraseando Marcuschi, pode-se dizer que a oralidade e a escrituralidade são modalidades de uso da língua com características próprias (Cf. MARCUSCHI, 2001b). Entretanto, não devem ser vistas de forma dicotômica e estanque, por serem "atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais" (MARCUSCHI, 2001b, p. 16).

No que se refere exclusivamente à repetição, segundo Botelho (2012, p. 61), “a repetição é muito frequente nas produções orais, o que não é comum nas produções escritas, em que ocorrem outros artifícios de coesão referencial, como a sinonímia, a elipse, a paráfrase”.

Devido ao fato de respeitar às condições de produção da linguagem oral, a repetição tem um papel fundamental no que se refere a ser um mecanismo estrutural de organização, sinalizando, basicamente, para o uso de um vocabulário limitado.

Do ponto vista do discurso como um todo, a repetição exerce várias funções como contribuir para a monitoração da coerência textual, favorecer a coesão e a geração de sequências de frases mais compreensíveis, dar continuidade à organização tópica e, por fim, auxiliar nas atividades interativas. Não se pode negar que, do ponto de vista linguístico em si, a repetição pode representar uma limitação vocabular ou uma baixa proficiência linguística como um todo por parte do usuário, principalmente quando se trata de um aprendiz do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesta direção, este artigo tem a repetição como característica da oralidade que influencia constantemente a produção textual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e, dessa forma, não pode jamais ser ignorada, ou, sequer, tangenciada, quando pensamos em um ensino de língua realmente transformador, que prima pela interação e pelo uso adequado das linguagens oral e escrita.

Sendo assim, procuramos evidenciar que a repetição, um fenômeno linguístico resultante da interação face a face, consagra-se como uma estratégia muito importante para o processo textual-interativo, quer contribuindo para o processamento informacional, quer preservando a funcionalidade comunicativa.

Koch (1985; 1990; 1994), buscando conceituar o texto falado e o texto escrito, propôs uma distinção medial e uma distinção conceptual para essas duas linguagens. A primeira apresenta o texto falado como uma manifestação fônica e o texto escrito como uma manifestação gráfica, enquanto a segunda distinção revela maneiras diversas de concepção textual em virtude de tais manifestações características, isto é, os textos se diferem por nuances entre a escrita e a fala por conta de suas naturezas, que são fundamentalmente distintas.

Considerando as diferentes concepções da linguagem oral e da

linguagem escrita (oral/escrita) e os meios (sonoro/gráfico) por que essas formas de comunicação se efetivam, Botelho (2012) afirma:

> Considerando as diferenças (formais, funcionais e de natureza de estímulo) entre a linguagem oral e a linguagem escrita, concluí-se serem distintas tais modalidades. Porém, embora não seja a linguagem escrita a transcrição da linguagem oral, não se pode negar a semelhança de seus produtos, que podem expressar as mesmas intenções, já que a seleção de elementos linguísticos se dá a partir de um mesmo sistema gramatical. (BOTELHO, 2012, p. 84)

Do ponto de vista conceitual, podemos afirmar que os textos se distribuem em um *continuum* tipológico que vai de um polo constituído de um gênero marcado pela máxima oralidade – oralidade prototípica, como conversa de bar, *chat* na *internet*, conversa telefônica – ao outro polo marcado pela máxima escrituralidade – escrituralidade prototípica, como textos legais, conferências acadêmicas, trabalhos científicos.

Diante dessas considerações, podemos citar, como características próprias do texto oral que influenciam constantemente a produção de textos escritos, o seguinte: o fato de ser relativamente pouco planejável de antemão (decorrente de sua natureza altamente interacional), o fato de se consistir em uma interação face a face, de apresentar descontinuidade constante e, determinada por fatores de ordem cognitivo-interacional, de apresentar-se *in statu nascendi*, isto é, de surge no momento da interação, sendo ele o seu próprio rascunho, pelo fato de o planejamento e de a verbalização ocorrerem simultaneamente. Diante das exigências retratadas, passamos a buscar explicar essas marcas, partindo do viés da repetição como marca de destaque nas análises.

4. A "repetição" na escrita dos informantes: um processo de retextualização

Baseando-nos nos estudos realizados por Marcuschi (1996) sobre a marca da oralidade chamada de repetição, podemos afirmar que, no que se refere à fala, as repetições apresentam um mecanismos profícuo às condições de produção da modalidade oral, ou seja, características de um planejamento linguístico face a face, próprio de um texto espontâneo, momentânea e de um vocabulário limitado. Se para a fala a sua presença é alta, uma vez que faz parte do processo formulativo, na escrita, opostamente, com a possibilidade de revisão e eliminações, sua aparição, na maioria das vezes, é indesejada e, por isso, merece atenção.

Partindo disso, esse artigo se propõe a identificar no *corpus* da pesquisa a incidência da repetição, vendo-a como, ao mesmo tempo, virtude da fala e impasse da escrita. Dessa forma, ele passa, numa proposta interacionista de construção do conhecimento a partir da conscientização do uso que os alunos estão fazendo da sua oralidade, promover atividade baseadas em técnicas de escritura de textos de gêneros argumentativos, com adaptações para a modalidade escrita que têm início com o material linguístico produzido pelos próprios alunos em interações de sala de aula como os debates.

A repetição de elementos linguísticos idênticos não condiz com a repetição do mesmo conteúdo, para tanto, ela não é um simples ato metalinguístico, uma vez que expressa algo novo. Do ponto de vista da formulação textual discursiva, atuando nos seus variados aspectos, a repetição tem funções de relações contextuais que atuam no plano da composição do texto e de relações sociocontextuais, que atuam nos planos discursivo-interacionais, cognitivos e pragmáticos.

No plano da textualização, a repetição tem basicamente a função de coesividade, associando palavras, funções sintáticas em um período e/ou orações em períodos diferentes. Essa coesividade pode ocorrer de duas formas: sequencial e referencial. No plano discursivo, a repetição fica responsável pela compreensão, a continuidade tópica, a argumentatividade e interatividade do texto.

Como dissemos anteriormente, as virtudes da estratégia da repetição na oralidade, descritas acima, quando usadas de forma inconveniente, na escrita, passa a ser um impasse nessa modalidade da língua. Dessa maneira, o professor precisa levar o aluno a desenvolver, em sala de aula, habilidades que façam o discente ter noção da importância do uso da sua oralidade e de fazer adaptações dela para a linguagem verbal escrita, de acordo com o gênero textual utilizado na interação.

Para dar conta disso, a proposta de pesquisa foi a retextualização de debates em redações argumentativas. Marcuschi (2001b) não considera que haja entre a fala e a escrita diferenças polarizadas, mas, sim, graduais e contínuas, porquanto a fala e a escrita constituem duas possibilidades de atualização da língua nas atividades sociointerativas do dia a dia. Operações comuns, realizadas pelos usuários, na passagem espontânea e praticamente inconsciente do texto falado para o texto escrito – transformações triviais e naturais – constituem o que se pode denominar "retextualização" (Cf. MARCUSCHI, 2001b). Logo, a retextualização não é

propriamente "um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização" (MARCUSCHI, 2001b, p. 46). Na verdade, o processo de retextualização se refere a operações complexas, em que tanto o código como o sentido dos elementos envolvido são afetados. Daí, a sua complexidade na relação texto oral–texto escrito durante a transformação de um para o outro.

As repetições manifestam-se de maneiras diversas e são multifuncionais. De acordo com Marcuschi (1996; 2006), do ponto de vista do segmento repetido temos: as repetições fonológicas (aliteração, alongamento, entonação etc.), as repetições de morfemas (prefixos, sufixos etc.) as repetições de itens lexicais – geralmente N(omes) e V(erbos) –, as repetições de construções suboracionais (os sintagmas: SN, SV, SPrep, SAdj, SAdv) e as repetições de orações, as quais passamos a analisar nos trechos de textos dos alunos.

No plano da contextualidade, a repetição com função coesiva também é um dos princípios básicos na composição textual-discursiva no que se refere ao sequenciamento entre frase não só por relação de coordenação, mas também por subordinação e períodos mistos. Ela pode ser vista em duas perspectivas: coesão sequencial e referencial (KOCH, 1989 *apud* Marcuschi, 2006, p. 233). As repetições estão entre as estratégias mais utilizadas, sobre tudo para a coesão sequencial, mas são encontradas também na coesão referencial.

A presença repetitiva de item lexical nominal ou verbal pode ser a indicação de um condutor tópico, ou seja, a repetição reiterada de um mesmo item lexical, quando está em posição de tópico sentencial, por exemplo, sujeito de uma oração é uma estratégia de condução e manutenção do tópico no discurso.

As repetições de itens lexicais são um recurso muito importante na oralidade. Ocorrem com muita frequência e podem ter funções variadas como narrativas, descritivas e até argumentativas.

Na prática, ocorre com o uso enfático de uma palavra ou expressão em uma mesma frase ou em um mesmo período, criando o que se considera uma redundância viciosa.

Na função de estabelecer relações contextuais, podemos observar no primeiro texto a ser analisado, a coesividade sequencial sendo construída pela repetição adjacente e redundante de duas palavras em modo sequencial. Encontramos, repetidas vezes, o uso das palavras "barbeiro"

e “pessoa” nesse trecho do texto do aluno I.B.:

> (01) “Ser barbeiro é uma coisa cansativa mas é uma coisa boa, barbeiro é uma profissional que corta o cabelo das pessoas para ganhar dinheiro e uma profição importante. Cuida da beleza da pessoa as jornalista os atores nessecito de um barbeiro bom para fica mas “bonito(a)” sem os barbeiros as pessoas ai ter o cabelo feio.”

Nesse trecho, podemos notar claramente a influência da oralidade materializada na marca repetição das palavras “barbeiro” e “pessoa”. Para fazer as adaptações necessárias desse texto ao gênero textual redação argumentativa, o docente poderia propor a retextualização por paráfrase, com a técnica da sinonímia.

No trecho do aluno G.R., na função de estabelecer relações contextuais, podemos observara coesividade sequencial sendo construída pela repetição adjacente e redundante dos itens lexicais “e” e “ele” (com suas variações) de forma enfática. Além disso, das palavras “homem” e “natureza” não só de forma adjacente, mas também distante atuando na manutenção tópica, começando e fechando o texto em torno da tese da preservação da natureza.

> (02) “O homem não pode destruir a natureza, pois além dele se prejudicar, ele prejudica todos os animais que moram na natureza, tirando sua casa e a que eles precisam para sobreviver. Sempre que o homem desmata a natureza, ele está prejudicando a saúde de todos e as maquinas que ele constroi só piora tudo isso, pois polui o ar que nós respiramos e ajuda a acabar com a natureza e então eu sou contra o que o homem faz com a natureza”

Nesse trecho, para fazer as adaptações necessárias ao gênero textual redação argumentativa, proposto pelo professor nas condições já referidas, o docente poderia pedir para os alunos retextualizarem por paráfrase, com a técnica da nominalização.

No trecho abaixo, do aluno S.S., percebemos a repetição redundante do item lexical “e” como marca da oralidade no intuito de ser um marcador discursivo, com a função de sustentar uma gradação de ações, o que na escrita é feito de outra forma, isto é, por conjunções, pronomes relativos ou até pelo uso da vírgula:

> (03) “o homem não vê o valor que a natureza tem para a vida na terra, e acabam desmatando muitas florestas e acabando com a vida na terra, o homem e ignorante em relação a natureza e não se importa com as consequências qualquer tipo de desmatamento deve ser proibido para que não prejudique a natureza.

A repetição de “agente”, no trecho do aluno R.V., é igualmente

redundante:

(04) "mon, agente precisa da arvore para respira. Sem ela agente não tem oxigênio, agente não respira o amazonia. Ela fô queimado isso prejudicou muito agente queimando muitas arvores."

Nesse trecho, mais uma vez, evidenciamos a repetição como marca da oralidade materializada na palavra "agente". Tal registro demonstra novamente o uso da repetição adjacente como continuidade tópica. No texto escrito, registrado com outros recursos próprios da linguagem escrita, essas palavras poderiam ser trocadas por pronomes.

No trecho da aluna B.S., voltamos a identificar a repetição como marca da oralidade a ser retextualizada pelo processo de paráfrase, com a técnica da nominalização. Notamos a repetição das palavras "natureza" e das palavras "nós" e "(d)ela" e "(n)ela" com função referencial.

(05) "…E não prejudica só a nós, mas também aos animais que são indefesos, nós deveríamos dar mais valor a natureza e tudo que há nela, porque é por ela também que estamos aqui. Assim como nós somos frágil, a natureza também é. Então, vamos preservar a natureza, porque precisamos dela.

No trecho da aluna J.F., mais uma vez a repetição de palavras com função referencial, evidenciando a influência da oralidade como se a interação estivesse ocorrendo face a face sobre um tema comum compartilhado e a falta de domínio dos recursos da linguagem verbal escrita. Vejamos o impacto dessa influência no texto escrito:

(06) "Eu não sou a favor, porque ninguém merece isso, mano, porque tem gente que faz isso só prejudica os animais, pessoas etc., isso não leva ninguém a lugar nenhum as pessoas tem que pensar muito bem no que elas fazem…"

Observemos o trecho abaixo, do aluno I.B, e constatemos o uso da repetição ora como redundância de item lexical nominal, ora com o marcador discursivo iniciando orações coordenadas:

(07) Eu não sou a favor do desmatamento e da caça gananciosa, porque o desmatamento prejudica a gente pensa: se o ser humano acaba com as florestas estarão acabando com as casas dois animais e tem animais que são sobrevivente fora do seu abitate natual e tem varios animais que ajudam os seres humanos… grande quantidade voce pode matar um para nos da carne a mesma coisa a galinha so que tem humanos que são gananciosos e não se contenta com o necessário e acaba matando mas e mas e os animais acaba entrando em estinção"

Agora, o trecho do aluno M.S. no qual vemos a repetição dos pronomes "isso" e "ele(s)" com a função referencial, retomando a palavra "homem".

(07) "Eu so totalmente contra isso. Eu entendo que o homem precisa caçar pra sobreviver ou até mesmo ter comida na mesa. Mas eles abusa muito eles não quer só um ele quer um monte para ele igual as arvores da Amazonas um exemplo eles gosta de corta e coloca em um caminhão para leva para ele…"

Nesse trecho da aluna L. a seguir, podemos observar novamente a marca da repetição de item lexical nominal a ser retextualizada por meio da paráfrase, usando a técnica da pronominalização:

(08) "A depressão é uma doença psicologica, a depressão pode levar a pessoa a ser cortar e ate chegar ao ponto de tirar a propria vida. A depressão acontece muito na fase da adolescencia.

No trecho da aluna A. notamos a repetição da palavra "você" com função coordenativa, iniciando orações coordenadas coordenativas aditivas associadas à figura de linguagem gradação. Vejamos:

(09) "Depressão é um sentimento de tristeza, é perda de interesse por coisas que antes você gostaria de fazer, falta de desposição, dificuldade em tomar decisões, você tem insônia ou sono em excesso, você sente que nada mas tem sentido para você, você pensa em se cortar e por fim você tenta o suicídio."

5. *Considerações finais*

Considerando a evolução histórica descrita na introdução deste artigo, principalmente, a fase atual em que se encontram os estudos, isto é, focado nas semelhanças entre as linguagens oral e escrita, constatamos que a oralidade exerce influência significativa sobre a escrita de redações argumentativas escolares de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Convictos de que o ensino descontextualizado e normativo não apresenta mais resultados relevantes para o ensino–aprendizagem de leitura, interpretação e análise linguística, a proposta sociointeracionista apresentada aqui se tem demonstrado como uma possibilidade real para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas desejada em um aluno que tem domínio de língua.

Ao analisarmos as relações entre a fala e a escrita, precisamos primeiramente nos lembrar de que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: a língua portuguesa.

Para o estudo dessas relações, também é fundamental considerarmos primeiramente as condições de produção tanto da fala, quanto da escrita. Por exemplo, podemos dizer que, na fala, temos a interação face a face, enquanto, na escrita, a interação é feita à distância. Na fala, o plane-

jamento é simultâneo ou quase simultâneo à produção, já na escrita, ele é anterior à produção. Nesta, a criação é praticamente, pois os interlocutores interagem em regime de cooperação, isto é, compartilham o conhecimento que é desenvolvido de forma monitorada por ambos, durante a troca dos turnos de fala, e naquela é individual, já que ocorre em um momento posterior à interação, fazendo o criador uso da correção gramatical, da objetividade, da clareza e da concisão. E, no meio desse processo, está a proposta de intervenção dessa pesquisa.

Sendo assim, as análises apresentadas feitas sobre os textos dos alunos foram de extrema importância para revelarmos que a repetição é uma das estratégias mais recorrentes na progressão do texto falado e que, uma vez trabalhada pelo professor em sala de aula e assimilada e compreendida pelos alunos, pode abrir caminhos de ensino–aprendizagem muito interessantes para a adequação da linguagem verbal escrita às exigências de textos argumentativos como os de gêneros como o editorial, a carta de reclamação, ou as redações escolares.

Diante do *corpus* analisado, a repetição é uma estratégia de grande uso no processo de retextualização da fala, pois propicia a sequenciação e o encadeamento dos enunciados, servindo como recurso de coesão. Na escrita, esse recurso deve ser substituído por outros mecanismos como a pontuação.

Diante do estudo realizado, podemos constatar que as repetições lexicais, sintagmáticas e oracionais são estratégias cruciais para o processamento informacional e a preservação da funcionalidade comunicativa, isto é, a repetição, resultante de uma relação de interferência constantemente da oralidade na formulação do texto escrito, é um fenômeno, real que, se trabalhado sem preconceito linguístico, amplia o entendimento de língua do usuário que está exposto constantemente às dinâmicas propostas pelos exercícios de retextualização para se chegar ao grau de correspondência e de exigência aceitáveis para os padrões de uso do texto escrito em vigor na nossa sociedade.

REFERÊNCIASBIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiai-SP: Paco, 2012.

_____. Como e quando se inicia o processo de efetivação de uma orali-

dade considerada culta, sob a perspectiva do letramento. *Revista Philologus*, Ano 24, n. 72, p. 647-58, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2018. Disponível em: http://filologia.org.br/rph/ANO24/72supl/053.pdf.

_____. A natureza das modalidades oral e escrita. In: IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Anais...*, *Cadernos do CNLF*, Ano IX, p. 30-42, 01 – Linguagem e Leitura, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2005. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/03.htm.

_____. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. In: VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Produção e edição de textos*. v. VIII, n. 7, p. 57-69, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2004. Disponível em: http://filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno07-05.html.

_____. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de janeiro, Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2001. 286p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.

CHAFE, Wallace. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. *Literacy, Language, and Learning.* Ed. D. R. Olson, N. Torrance and A. Hildyard. London: Cambridge UP, 1987. p. 105-23

_____; TANNEN, D. *The relation between written and spoken language*. [s.i.: s.n.], American Anthropological Rewiew Antropol. 1987. p. 383-407.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

GARCIA, M. S.. Alçamento das vogais pretônicas /e/ e /o/: evidências da modalidade oral no texto escrito. *Intertexto*, v. 9, p. 1-16, Uberaba, 2016

GERALDI, João W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

KOCH, Ingedore Grunfel Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Especificidade do texto falado. In:

JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V. (Org.). *Gramática do português falado no Brasil*: construção do texto falado. Campinas-SP: Unicamp, 2006, V.1, p. 39-46

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Repetição. In: JUBRAN, C.C.AS.; KOCH, I.G.V. (Orgs). *Gramática do português falado no Brasil*: construção do texto falado. Campinas-SP: Unicamp, 2006. V. 1, p. 219-54

_____. *Análise da conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. São Paulo: UNICAMP, 1997.

_____. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I.G.V. (Org.). *Gramática do português falado (Volume VI: Desenvolvimentos)*. Campinas-SP: Unicamp, 1996. p. 95-129

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. *Construir Notícias*, v. 7 n. 37, p. 5-29, Recife-PE, nov/dez, 2007.

A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVO-CULTURAL DO TERRITÓRIO EM PROGRAMAS ELEITORAIS DA FRENTE CONTRA A CRIAÇÃO DO ESTADO DE CARAJÁS NO PLEBISCITO DE DIVISÃO DO ESTADO DO PARÁ[27]

Carlos Borges Júnior (UFT)
borges-junior@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho investiga como programas eleitorais do plebiscito de divisão do estado do Pará se valeram de aspectos discursivo-culturais para construírem significados/referências sobre o território em disputa. Nesse sentido, será analisado o primeiro programa da Frente Contra a Criação do Estado de Carajás (Programa Não e Não Carajás), com o objetivo de identificar como se deu o processo de construção discursiva, que se vale de elementos culturais da identidade paraense, para relacioná-los ao território, constituindo o discurso da não divisão. O *corpus* de análise é formado pela transcrição do programa eleitoral, com base em Silva Júnior (2017). As incursões de Norman Fairclough (2008) e Chouliaraki e Fairclough (1999), da Análise Crítica do Discurso e de Bonini (2013) e Meurer (2005), da Análise Crítica de Gêneros do Discurso, ancoram as discussões; além dos apontamentos sobre identidade cultural de Silva (2014). Tais autores propõem um olhar crítico voltado às instituições e suas práticas de linguagem, alertando quanto à construção de discursos que reforçam desigualdades e assimetrias na vida social, sobretudo quando articulados à projeção midiática, além de destacarem a relação entre linguagem e formação de significados identificacionais. Os resultados apontam que mídia e política, ao produzirem os discursos contrários à divisão do estado do Pará, valeram-se de elementos culturais para reforçar práticas discursivas dominantes, que inviabilizaram a divisão territorial do estado do Pará; aspecto esse que manteve inalterada a relação de poder em favor do discurso das classes hegemônicas, reforçando princípios dominantes quanto à representação do território.

Palavras-chave:
Discurso. Território. Identidade Cultural.

ABSTRACT

This article investigates how electoral programs of the plebiscite regarding the division of the state of Pará took advantage of discursive-cultural aspects to construct meanings/references about the disputed territory. In this perspective, the first program of the Front Against the Creation of the State of Carajás (Programa Não e Não Carajás) will be analyzed, in order to identify how the process of discursive construction took place, which uses cultural elements of Paraense identity to relate them to the

[27] Este artigo é resultado de estudos financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, durante estágio de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, PDTSA/ UNIFESSPA.

territory, constituting the discourse of non-division. The corpus of analysis consists of transcripts of the electoral program, based on Silva Júnior (2017). The incursions of Norman Fairclough (2008) and Chouliaraki and Fairclough (1999), of Critical Discourse Analysis and Bonini (2013) and Meurer (2005), of Critical Analysis of Discourse Genres, support the discussions; as well as in the points about cultural identity by Silva (2014). These authors propose a view focusing on institutions and their language practices, warning about the construction of discourses that reinforce inequalities and asymmetries in social life, especially when associated with media projection, and highlight the relationship between language and formation of identificational meanings. The results indicate that the media and the politicians, while producing discourses contrary to the division of the state of Pará, have used cultural elements to reinforce dominant discursive practices, which made the territorial division of the state of Pará unviable; this aspect kept the power unchanged in favor of the discourse of the hegemonic classes, reinforcing dominant principles concerning the representation of territory.

Keywords:
Discourse. Territory Cultural Identity.

1. Introdução

Disputas por território mobilizam relações sociais de diversas ordens. Em jogo, estão o poder e a dominação sobre a terra, sobre os espaços e, em alguns casos, o controle sobre os indivíduos que residem nesses lugares. Os envolvidos nos embates valem-se de todos os instrumentos acessíveis à luta para garantir a posse do território. As armas utilizadas nessas batalhas, historicamente, já incluíram punhos e espadas, munições e bombas. Vale acrescentar, ainda, a palavra como estopim aos confrontos, visto o arsenal de sentidos que projeta e constrói; o discurso como instrumento de luta e também como arma de combate e dominação, enunciado para exercer o poder sobre as mentes, os campos das atividades humanas e todos os territórios possíveis de se alcançar.

A modernidade tardia, conceito proposto por Giddens (2002), é um período caracterizado por profundas transformações econômicas, políticas, culturais e sociais em escala global (Cf. CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), que "afetam as relações entre as pessoas (...), devido ao acirramento das políticas de globalização, com a valorização de ideologias dominantes sobre grupos minoritários", entre outros aspectos (BORGES JÚNIOR, 2020, p. 78); o discurso tem assumido um lugar central nas disputas sociais, visto ser compreendido enquanto lugar de construção e sedimentação de processos sociais por meio da linguagem. Nesse contexto histórico, há seis concepções possíveis para discurso, sendo entendido enquanto "relações sociais, poder, crenças/valores/desejos, práticas sociais,

instituições/rituais e discurso/linguagem" (HARVEY *apud* CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

As ancoragens para o termo *discurso* ampliam o papel que a prática social mobiliza em processos de produção, distribuição e consumo de textos, sobretudo porque essas atividades se realizam de modo específico em cada interação verbal, mediante seus contextos e usos sociais da linguagem. Quando mídia e discurso estão articulados, a projeção de sentidos produzidos pela linguagem encontra maior visibilidade, quebrando as fronteiras de espaço e de tempo. Já dizia Giddens (1997, p. 23): "Os media são tanto uma expressão das tendências descontextualizadas e globalizadoras da modernidade, quanto instrumentos dessas mesmas tendências.". Esses traços constituem o dinamismo da modernidade, de modo que a mídia suplanta as formas de interação, alcançando diferentes locais em um curto período de tempo e, também, prolongando no tempo o registro dos discursos, visto o aparato tecnológico de que ela dispõe para armazenar e tornar sempre acessíveis os enunciados dos acontecimentos sociais.

Pode-se dizer, portanto, que a mídia atualiza e dá visibilidade a discursos sociais de diferentes ordens, projetando-os no contexto social. Tais enunciados são permeados por posições e ideologias. As posições se referem às relações de poder e às ideologias enquanto sentidos a serviço do poder (Cf. THOMPSON, 1998; 2002). Wodak ressalva que "o poder não deriva da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiar o poder, subvertê-lo, modificar sua distribuição no curto e no longo prazo" (WODAK *apud* MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 44). No que tange ao relacionamento entre poder e linguagem, os autores mencionam que Fairclough aponta dois aspectos: "o poder no discurso" e o "poder por trás do discurso":

> O primeiro refere-se à atuação de participantes poderosos no exercício do controle, na imposição de restrições às contribuições dos demais participantes, sobretudo aqueles em desvantagem no que se refere ao poder. Tal invenção relaciona-se ao conteúdo, às relações sociais e às posições de sujeito que as pessoas podem ocupar no discurso. O segundo aspecto pressupõe o que seria um efeito oculto do poder que leva à construção e à manutenção coesa e funcional de toda a ordem do discurso. Ademais, ambos os aspectos do poder não se constituem em atributos permanentes de qualquer pessoa ou grupo social; não são algo livre de disputa. Ao contrário, o poder está a todo o momento sendo disputado, reafirmado e perseguido, seja por aqueles que o detêm, seja por aqueles explorados em razão de sua condição social. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 44)

A disputa pelo território no plebiscito que consultou a população do Pará sobre o processo de divisão do estado para a criação de outros dois, Carajás e Tapajós, mobilizou a luta pelo poder sobre a extensão geográfica daquela unidade federativa. Embora fossem dois os plebiscitos, esta pesquisa aborda, exclusivamente, a disputa relativa ao processo de criação do estado de Carajás, de modo específico quanto à representação discursivo-cultural do território nos programas eleitorais de televisão, exibidos no horário eleitoral gratuito no ano de 2011.

Na época, foram criadas duas frentes de discussão: 1) Frente Pró Estado do Carajás, em defesa da criação (Programa do Sim); e, 2) Frente Contra a Criação do Estado de Carajás, contrária à divisão (Programa Não e Não Carajás). A esse respeito, selecionou-se como objeto empírico de análise o primeiro programa eleitoral da frente contra a criação de Carajás, com o objetivo de identificar como se deu o processo de construção discursiva, que se vale de elementos culturais da identidade paraense, para relacioná-los ao território, constituindo o discurso da não divisão.

A disputa construiu uma tríplice articulação de sentidos entre território, identidade e cultura, mobilizando sistemas classificatórios (simbólicos e materiais) por relações de pertencimento, em defesa do discurso dominante no intuito de evitar o desmembramento do estado. Para investigar como se deu esse processo, esta pesquisa analisará três aspectos da linguagem: i) o texto; ii) as práticas discursivas e, iii) as práticas sociais, articulados aos significados a) acionais, b) representacionais e, c) identificacionais, a começar pelas breves e precisas incursões teóricas desenvolvidas na próxima seção.

2. *Texto, práticas discursivas e práticas sociais no campo da ACD*

"A Análise de Discurso Crítica lança um olhar profundo e contemporâneo sobre a linguagem e suas implicações com a realidade social" (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 37) e, por conta desse caráter, considera textos, práticas discursivas e práticas sociais eventos específicos de linguagem, particularmente, produzidos para manutenção do *status quo*, favorecendo ideologias dominantes e grupos historicamente hegemônicos da sociedade. Essa concepção considera que a materialidade textual é constitutiva de práticas discursivas, que mobilizam materialidades singulares, constitutivas de processos históricos existentes nas práticas sociais, já que a linguagem refrata a realidade social.

Desse modo, esta pesquisa entende por *texto* "todos aqueles produzidos nas mais diversas situações sociais, formais ou informais, tanto os escritos como os falados ou visuais" [e acrescentam, ainda, que esses materiais] "são tanto produtos de um processo quanto um processo em si, já que seu surgimento pressupõe uma dinâmica própria de um evento complexo que se relaciona ao tempo, à estrutura social e à ideologia" (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 42-43).

A concepção de prática discursiva está ligada imediatamente à ideia de discurso. Magalhães, Martins e Resende entendem por discurso "modos de representação *compartilhados socialmente*" (2017, p. 210, grifos dos autores), (...) "disponíveis para materialização ou articulação em textos individuais". Em outras palavras, "diz respeito a um modo particular de representar parte do mundo, ligado a práticas sociais particulares e às diferentes posições ocupadas/assumidas por atores sociais nessas práticas" (FAIRCLOUGH *apud* MAGALHÃES, MARTINS; RESENDE, 2017, p. 208). Associada ao discurso, a prática discursiva se constitui a partir da representação de aspectos institucionalizados na sociedade, "que são alçados, materializados em textos" (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 210).

De forma geral, pode-se entender por *práticas sociais* o um conjunto de atividades desenvolvidas regularmente nos mais diversos contextos sociais, sendo a prática discursiva, um momento específico de uso da linguagem no mundo social.

> Discursos e práticas sociais possuem relações estreitas. Eles refletem, representam, constroem e constituem entidades e relações sociais e se associam por uma série de eventos na vida social. São eventos que se articulam como modos de agir (significado acional), modos de representar (significado representacional) e como modos de ser (significado identificacional). Resende e Ramalho (2014, p. 60), com base em Fairclough, explicam que "o significado acional focaliza o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais, aproxima-se da função relacional, pois a ação legitima/questiona as relações sociais"; enquanto que "o significado representacional enfatiza a representação de aspectos do mundo – físico, mental, social – em textos, aproximando-se da função ideacional" que, por sua vez, "refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso, relacionando-se à função identitária. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 61)

Tendo em vista que na vida social as relações perduram, os significados constitutivos das práticas vão sendo cristalizados, estabilizados e/ou modificados, portanto os modos de agir, representar e se identificar com os discursos interferem nas relações, posicionando os sujeitos nos

contextos em que vivem e dos quais participam. Fairclough (2008, p. 27) afirma que "as práticas discursivas em mudança contribuem para modificar o conhecimento (até mesmo a crença e o senso comum), as relações sociais e as identidades sociais". Vale ainda acrescentar que "identidade e diferença são o resultado de atos de criação *linguística,* (...) são criadas por meio de atos de linguagem [e] é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença" (SILVA, 2014, p. 76-7).

Em conjunto, todos esses aspectos, com seus respectivos significados no campo da teoria, auxiliam a perspectiva desenvolvida neste artigo a refletir quanto às relações de poder construídas em torno do território paraense, quando na ocasião do plebiscito de divisão do estado do Pará para a criação de Carajás.

3. Fundamentos metodológicos

O labor científico deve ser orientado por um *modus operandi* específico. Isso quer dizer que a abordagem metodológica resulta peculiar ao objeto de estudo selecionado pelo pesquisador, tornando possível alcançar os objetivos e metas planejados. A metodologia, como base conceitual, orienta o proceder. Ora, métodos científicos podem ser acionados como instrumentos para subsidiar os procedimentos metodológicos. Em relação íntima, esses elementos mantêm-se articulados no trabalho do pesquisador. Com base nesses apontamentos, a natureza metodológica desta pesquisa está fundamentada e orientada pela Análise Crítica do Discurso, que compreende o processo discursivo ancorado em três pilares: "os textos, as práticas discursivas e as práticas sociais" (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 42).

Esses pilares serão acionados adiante nas análises. De modo específico, os textos/enunciados produzidos nos programas eleitorais, resultam de um processo de transcrição com base em Silva Júnior (2017), que considera as dimensões verbais e visuais dos gêneros audiovisuais, entre outros elementos, para consolidação e registro do objeto empírico transcrito. Então, a materialidade dessas transcrições inclui os enunciados verbais (texto falado), bem como as imagens projetadas no vídeo (textos visuais). Ambos integram o *corpus* a ser analisado, que em sua especificidade, resulta da transcrição dos gêneros Vinheta/Narração em *off* e *Slogan*/Logotipo, oriundos do hipergênero programa eleitoral.

Segundo Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 43), é "com ba-

se nos textos do *corpus*, e não em quaisquer textos aleatórios, que se procede à análise, buscando extrair regularidades discursivas". Nos textos se encontram materializadas as práticas discursivas, já que os primeiros são resultados destas. "De igual modo, a interpretação [dos textos] envolve aspectos institucionalizados na sociedade, [visto que] as instituições sociais mantêm-se e reproduzem-se recorrendo a práticas discursivas". O estudo tem natureza qualitativa e base interpretativa quanto à análise dos dados, considerando o texto, as práticas discursivas e as práticas sociais articulados à construção dos significados acional, representacional e identificacional. Nessa perspectiva,

> [...] o exame dos textos vai mostrar aspectos gramaticais – vocabulário, construções sintáticas, coesão e coerência – e discursivos, como a argumentação, a retórica, o emprego da modalidade e da negação, que aparecem como marcas ou pistas para compreensão e interpretação de textos e de sua vinculação a uma determinada formação discursiva (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 43)

A análise do texto, das práticas discursivas e sociais está fundamentada na transcrição do programa eleitoral, exibido no horário eleitoral gratuito de televisão, e nas imagens da dimensão visual gravadas/exibidas no vídeo. A transcrição do *Programa Não e Não Carajás* está materializada na tabela a seguir, considerando os seguintes elementos:

> (1) enunciador, (2) dimensão visual (número da cena, tipo de enquadramento da imagem, localização inicial do tempo em minutos, descrição da cena, localização final do tempo em minutos), (3) tipo de gênero (classificação da cadeia de gêneros, tipo de gênero do discurso), (4) dimensão verbal (registro da dimensão verbal). (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 99)

Quadro 1: Tabela de transcrição de dados.

En.	Dimensão Visual	Gn.	Dimensão Verbal
Nar.	**[83. Close-up] 03:42** A imagem mostra uma cuia com tacacá. No canto esquerdo inferior e no canto direito superior há folhas e algumas pimentas amarelas. Ao fundo um jogo americano feito com artesanato amarelo. Aos **03:43** surge do lado esquerdo superior da tela a porcentagem **83%**. Em **03:46** retira-se ingredientes do tacacá: sai o camarão. Na imagem perma-	Vin/Nar em off	Querem tirar 83% das terras do Pará. É igual a tirar do tacacá os camarões, o jambu[28], o tucupi, e até a goma. Só ia sobrar a cuia. Agora diga. Dá pra gostar disso?

[28] Tipo de planta cultivada na Região Norte do Brasil. É usada na gastronomia paraense para o preparo de pratos típicos como o tacacá. O ingrediente garante a sensação de formigamento nos lábios e na língua, devido à ação anestésica peculiar da planta.

	necem o jambu, o tucupi, a goma e a cuia. Aos **03:47** retira-se o jambu. Na imagem permanecem o tucupi, a goma e a cuia. Em **03:48** retira-se o tucupi. Na imagem permanece apenas a goma e a cuia. Aos **03:49** retira-se a goma. Na imagem resta apenas a cuia. Em **03:51** tem-se a imagem da cuia vazia sobre o jogo americano. Aos **03:52**, sobre a imagem da cuia vazia aparece a frase: **Dá pra gostar disso? [03:53]**		
Nar.	**[84. Close-up] 03:54** Em fundo branco, surge no vídeo o slogan do Programa. Lê-se: **NÃO E NÃO! NINGUÉM DIVIDE O PARÁ**. Em **03:55** entra a bandeira do Pará e cobre o texto anterior. Aos **03:56**, entra a bandeira do Pará. Ela faz parte do logotipo da campanha da frente contra a criação do estado de Carajás e já forma o logotipo. Na imagem há a bandeira do Pará. Abaixo dela a frase na seguinte organização: **NÃO E NÃO! NINGUÉM DIVIDE O PARÁ. CONTRA A CRIAÇÃO DO ESTADO DE CARAJÁS.** E o círculo azul com a inscrição **VOTE 55** do lado direito e inferior debaixo da bandeira. **[03:57]**	Slog./ Log.	**NÃO E NÃO! NINGUÉM DIVIDE O PARÁ.**

Fonte: Silva Júnior (2017, p. 314-15), *Programa Não e Não Carajás*.

A partir da transcrição dos dados, a análise foi organizada seguindo alguns procedimentos metodológicos: a) identificação dos enunciados verbais e visuais; b) construção de categorias de análise; c) explicação e significação das categorias no que elas representam conceitualmente; d) análise dos dados; e) associação teórica com os autores estudados e, f) apresentação das conclusões acerca do estudo desenvolvido.

4. Análise discursivo-cultural do território

A interrelação entre território, identidade e cultura, construída pelo discurso (verbal e visual) do programa eleitoral da Frente Contra a Criação do Estado de Carajás, aciona sistemas simbólicos complexos para significar o plebiscito de divisão do estado do Pará. A concepção de território enquanto terra, solo e espaço geográfico em disputa ligou-se à questão identitária quando aspectos culturais da culinária paraense foram articulados e postos em crise, isto é, quando geraram sistemas classificatórios de significação. Émile Durkheim, em citação de Woodward, "é por meio da organização e ordenação das coisas de acordo com sistemas

classificatórios que o significado é produzido" (2014, p. 41). É possível dizer que "um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em pelo menos dois grupos opostos – nós/eles; (...) eu/outro" (DURKHEIM *apud* WOODWARD, 2014, p. 40). Esse sistema se estabelece no plebiscito quando se opõem os eleitores: os que votam *sim* e os que optam *não* em resposta à divisão do estado.

"Os sistemas de classificação dão ordem à vida social, sendo afirmados nas falas e nos rituais" (WOODWARD, 2014, p. 41), portanto, materializados no discurso e nas práticas sociodiscursivas, na seleção de palavras, expressões e símbolos/simbologias da cultura, constitutivos dos enunciados. No campo do discurso tem-se o argumento em defesa da *não divisão* do estado do Pará (território) e esse enunciado reverbera no campo identitário e cultural. A culinária paraense (tacacá) é acionada para construir a ideia de identidade por relações de pertencimento, em analogia à nação/pátria (território); aos símbolos patrióticos (comidas típicas, bandeira); à cultura (modos de cozinhar, composição de pratos).

É, pois, a partir dessa relação tríplice (território, identidade e cultura), que serão analisadas as práticas discursivas enquanto modos de agir (significado acional), modos de representar (significado representacional) e modos de ser (significado identificacional). Há, ainda, que se destacar que os significados acional, representacional e identificacional ocorrem de maneira simultânea, consoante à perspectiva do modelo tridimensional proposto por Fairclough (2008), de modo que não é possível estabelecer limites e fronteiras rígidas, totalmente demarcadas entre cada um dos significados, visto que a análise de um mantém relações simultâneas com os outros. Como se verá constatado adiante, a análise dos enunciados verbais identificou nove práticas discursivas a serem problematizadas. Por sua vez, os enunciados visuais mobilizaram a criação de oito critérios de interpretação dos dados, ei-los a seguir:

O primeiro enunciado verbal (dimensão verbal), "Querem tirar 83% das terras do Pará. É igual a tirar do tacacá os camarões, o jambu, o tucupi, e até a goma. Só ia sobrar a cuia. Agora diga. Dá pra gostar disso?", transcrito do Programa Não e Não Carajás da Frente Contra a Criação do Estado de Carajás, pode ser analisado em pelo menos sete aspectos/categorias, concomitantemente articuladas às práticas discursivas, materializadas no texto do gênero programa eleitoral, a saber:

i) Ocultação do sujeito: a não identificação dos interlocutores que

propõem a cisão do estado, materializada em *Querem* (Eles), numa relação de indeterminação do sujeito, fazendo associação entre o "nós" e o "outro" (sujeito oculto, mas com sentido indeterminado, já que não se identifica, especificamente, o outro a quem se refere no discurso);

ii) Uso de verbos que usurpam o sentido dos enunciados: prática evidenciada no uso de tirar (no sentido de roubar); sobrar (resultado da ação de lesar), associando-os a um modo de agir desonesto por parte de quem propõe/quer o desmembramento do estado;

iii) Presença de infinitivos verbais: exemplificada nos termos tirar, sobrar, gostar, na função de infinitivo impessoal, quando não há um sujeito definido, em associação ao sentido já exposto/explicado em i); sentido impessoal também construído quando o verbo é regido/complementado por uma preposição;

iv) Uso de figuras de linguagem: enquanto construções mais rebuscadas, ampliadoras de sentido, como o caso do uso de comparação em: "é igual a...", "e até"; produção de metáfora com a cuia do tacacá; associação por metonímia, equivalentes à ideia da parte pelo todo, quando os ingredientes do prato típico: camarões, jambu, tucupi e goma vão desaparecendo até restar apenas a cuia. Esses recursos de linguagem expandem os sentidos acionados pelo discurso do programa;

v) Construção da linguagem enquanto um processo proporcional na relação de sentido: aspecto identificado pelo uso de porcentagens e ideias fracionárias na construção do argumento. O estado do Pará, considerado no seu todo geográfico, é representado pelo prato completo, com a totalidade dos ingredientes (100%); 83% de terra representa o percentual a partir do momento em que vão sendo retirados os camarões, o jambu, o tucupi e a goma; 17% representa a cuia, isto é, o que vai sobrar do território. A relação que se estabelece com essa prática discursiva equivale à ideia de que os dados quantitativos são inquestionáveis, sendo a representação exata da realidade, muitas vezes, considerados como a expressão da verdade, como apregoa o discurso midiático;

vi) A incerteza como questionamento:ação discursiva que provoca o efeito de medo (pavor à mudança, ao futuro incerto após a divisão, etc.), materializada na pergunta "Dá pra gostar disso?", que finaliza tanto a argumentação em *off*, lida pelo narrador; quanto à transcrição da pergunta no vídeo, exposta sobre a imagem da cuia do tacacá, localizada na tela da TV, no centro do vídeo;

vii) Uso de locuções verbais: recurso utilizado pelo discurso midiático para aproximar a linguagem ao público, como se falasse em nome do próprio eleitor. Isso pode ser evidenciado em "Querem tirar" e "Ia sobrar", por exemplo. Sentidos que podem ser articulados aos demais aspectos expostos anteriormente.

Já no segundo enunciado: "Não e não! Ninguém divide o Pará", pode-se identificar dois aspectos a serem considerados:

1) a duplicação de termos/palavras como representação do poder: evidenciada pela repetição do advérbio de negação. A palavra "não" constrói o posicionamento taxativo, irredutível quanto ao plebiscito, por parte dos enunciadores que acreditam ter o poder de decisão sobre a terra, declarando "não e não", como ato inegociável de mudança. O discurso duplica o não como uma forma de resposta fatídica e indialogável;

2) o reapagamento de sujeitos opositores: ação de linguagem construída com o uso do advérbio ninguém. A relação de poder, que pode ser evidenciada quando relacionada ao *apagamento dos sujeitos* que apoiam a divisão, é constituída por dois sentidos: 1) quando se referem ao enunciador (eu) e o interlocutor (tu), ambos participantes do mesmo grupo, é caracterizada de modo positivo e, 2) na referência à terceira pessoa do discurso (ele), fazendo alusão ao integrante do grupo rival, isto é, favorável ao desmembramento; recebe caracterização negativa, havendo o apagamento e/ou construção de sentido vago, impreciso, indeterminado ou indefinido.

A análise dos enunciados verbais (dimensão verbal) deve ser articulada às imagens exibidas nos enunciados visuais (dimensão visual), constitutivas do programa eleitoral já que, enquanto o narrador em *off* constrói o enunciado verbal, algumas imagens são projetadas para produzir determinados efeitos de sentido nos telespectadores (eleitores paraenses). Ao considerar a dimensão visual associada à dimensão verbal, esta pesquisa identificou oito aspectos a serem apreciados na relação estabelecida entre território, identidade e cultura. Nesse sentido, para contextualização da dimensão verbal, conforme transcrição linguística (Cf. SILVA JÚNIOR, 2017), opta-se, a seguir, por dois procedimentos metodológicos de apresentação do objeto empírico: 1) descrição do que ocorre na dimensão visual; 2) construção da sequência de imagens mobilizadas no trecho do programa eleitoral, concluindo com a análise dos aspectos levantados. No campo da descrição tem-se:

Gênero vinheta/narração em *off* (imagens de 1 a 6):

> **[83. Close-up] 03:42** A imagem mostra uma cuia com tacacá. No canto esquerdo inferior e no canto direito superior há folhas e algumas pimentas amarelas. Ao fundo um jogo americano feito com artesanato amarelo. Aos **03:43** surge do lado esquerdo superior da tela a porcentagem **83%**. Em **03:46** retiram ingredientes do tacacá: sai o camarão. Na imagem permanecem: o jambu, o tucupi, a goma e a cuia. Aos **03:47** retiram o jambu. Na imagem permanecem: o tucupi, a goma e a cuia. Em **03:48** retiram o tucupi. Na imagem permanece apenas a goma e a cuia. Aos **03:49** retiram a goma. Na imagem resta apenas a cuia. Em **03:51** têm-se a imagem da cuia vazia sobre o jogo americano. Aos **03:52**, sobre a imagem da cuia vazia aparece a frase: **Dá pra gostar disso? [03:53]**. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 314-15)
>
> Gênero *slogan/* logotipo (imagens de 7 a 9):
> **[84. Close-up] 03:54** Em fundo branco, surge no vídeo o slogan do Programa. Lê-se: **NÃO E NÃO! NINGUÉM DIVIDE O PARÁ**. Em **03:55** entra a bandeira do Pará e cobre o texto anterior. Aos **03:56**, entra a bandeira do Pará. Ela faz parte do logotipo da campanha da frente contra a criação do estado de Carajás e já forma o logotipo. Na imagem há: bandeira do Pará. Em baixo dela a frase na seguinte organização: **NÃO E NÃO! NINGUÉM DIVIDE O PARÁ. CONTRA A CRIAÇÃO DO ESTADO DE CARAJÁS.** E o círculo azul com a inscrição **VOTE 55** do lado direito e inferior debaixo da bandeira. **[03:57]**. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 315)

A seguir, apresenta-se a sequência de imagens organizada conforme exibida na dimensão visual do programa eleitoral.

Conjunto de imagens 1: Dimensões visuais dos gêneros vinheta/narração em *off* e *slogan/* logotipo.

Fonte: Programa Não e Não Carajás.

A relação estabelecida entre território, identidade e cultura pode ser identificada em associação ao ritual culinário, no tocante à composição da comida típica tacacá, por ocasião da exclusão dos ingredientes do prato. A análise das imagens do programa eleitoral resultou na construção de oito práticas discursivas passíveis de problematização. Para Durkheim, "se quisermos compreender os significados partilhados que caracterizam os diferentes aspectos da vida social, temos que examinar como eles são classificados simbolicamente" (DURKHEIM *apud* WOODWARD, 2014, p. 41). Tais simbologias, isto é, sistemas de significação mobilizam sentidos específicos no discurso quanto à:

a) apropriação de elementos da cultura paraense para construção do discurso patriótico: a seleção de bens culturais (tacacá, bandeira do estado do Pará) é acionada para despertar sentimentos de pertencimento/patriotismo nos telespectadores, de modo a reforçarem a relação de pertencimento ao votar contra a divisão do estado;

b) desconstrução estética da imagem: a decomposição do prato com o desaparecimento dos ingredientes constitui um recurso apropriado à significação da divisão do território, visto que a parte destinada à criação de Carajás e também Tapajós causaria, pela lógica, a diminuição da extensão geográfica do Pará. Nesse sentido, a experiência estética que retira componentes do prato e a expõe na tela torna-se altamente significativa ao argumento de não desmembrar o estado;

c) crise identitária: a ideia de desconstrução do tacacá, por decomposição dos ingredientes, provoca uma crise/instabilidade, desarmonizando a ideia de todo coerente que, no senso comum, acredita-se ter construída em relação ao princípio de identidade. A crise se efetiva e espraia quando se projeta a suposta perda do território e do desaparecimento dos ingredientes;

d) perda de identidade: tem por contraste a ideia fixa de posse do território. Nesse sentido, quando o domínio/posse da/sobre a terra é ameaçado/a tem como resultado a sensação de perda da identidade. A decomposição do tacacá em seus ingredientes desconstrói o território cultural, implicando fragmentação da extensão geográfica, por analogia de significação.

e) reconstrução identitária: ao passo que os itens somem, ativa-se o desejo de reconstituição dos elementos, ideia esta que se alia à manutenção da extensão territorial, notadamente à reconstrução da identidade abalada (do prato típico, do território, da cultura paraense). Essa ação

discursiva ativa o processo de reflexão social do eu na relação com o outro, sob a perspectiva do pertencimento, da identidade, gerando a necessidade de reafirmação. A bandeira que aparece viva, flamejante pelo movimento do vento, esteticamente, ativa e reativa o fundamento simbólico da identidade, deixando exposta a necessidade de defesa do território nação, por consequência do efeito de pertencimento, identidade etc. Por conta disso, cabe ao interlocutor manter o estado como está, optando pela não divisão;

f) associação de bens materiais aos simbólicos: o território enquanto bem material em disputa entra em conflito com bens culturais, que se projetam tanto na materialidade dos ingredientes, quanto do valor simbólico representativo à cultura paraense. O material *versus* o imaterial, gerando contraste no processo de significação, como forma de ampliação do sentido;

g) política do medo: o aspecto é construído mediante a relação de questionamento. No plano do discurso, a prática discursiva de não identificação do interlocutor que anseia a cisão do estado opera o sentido de gerar incerteza no resultado dessa ação, já que o próprio agente não é revelado. Do mesmo modo, o contexto duvidoso à divisão se mantém quando a pergunta "Dá pra gostar disso?" fica exposta no centro da imagem sobre a cuia vazia. O vazio como resultado estético é ampliado como cenário sombrio/escuro (cuia do tacacá) ao processo de desmembramento, resultando na ideia vaga, imprecisa diante do futuro que se projeta indefinido e incerto, sendo esse aspecto perturbador;

h) território cultural: essa relação torna-se significativa quando a concepção de território (terra, chão, espaço geográfico) é alçada ao campo da cultura (imaterial, simbólico, identitário), gerando a adesão do eleitor por relação de pertencimento, patriotismo, constitutivo da ideia de nação.

Considerando que "a análise discursiva é um nível intermediário entre o texto em si e seu contexto social – eventos, práticas, estruturas" (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 61), torna-se importante identificar como os três tipos de significados (acional, representacional e identificacional) "são realizados em traços linguísticos dos textos e da conexão entre o evento social e práticas sociais, verificando-se quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e como são articulados nos textos", sempre nas palavras dos autores.

Quanto ao significado acional (modos de agir), considerando-se o

modo "como o texto figura na (inter)ação social e como contribui para ela em eventos sociais concretos" (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 62), pode-se dizer que o gênero programa eleitoral mobiliza a ação discursiva com o objetivo de persuadir o eleitor a votar pela não divisão do estado. De forma concreta, tendo em vista o evento social de consulta popular na forma de plebiscito (processo eleitoral), a persuasão produzida no programa eleitoral capta o eleitor para o grupo contrário ao desmembramento, evitando que mudanças sociais ocorram em relação ao território, pois sendo o programa eleitoral um gênero flexível, isto é, possibilita diferentes modos de montagens (produção) e de usos da linguagem, tais elementos constitutivos colaboram para que a projeção de sentido ocorresse de forma estética (visual e verbal), impactando nos modos de sentir dos interlocutores de modo sinestésico, metafórico, cultural, identitário, geográfico, entre outros.

No tocante ao discurso como modo de representação de aspectos do mundo, mobilizados pelo significado representacional, notou-se que o modo de representar o processo de divisão esteve vinculado à ideia de constituição de uma identidade cultural paraense. Portanto, o território foi articulado a elementos culturais, entre os quais a bandeira do Pará e o tacacá, prato típico da gastronomia paraense, para construir o discurso patriótico, logo identitário – utilizado como demanda social, em favor da não divisão territorial, sendo o resultado de uma visão dominante, perspectiva particular de grupos hegemônicos da região. O discurso age no sentido da dominação, já que compete com a ideia de desmembramento.

Por fim, o significado identificacional (modos de ser) é construído pela relação binária entre os sujeitos da interação, formando lados opostos na disputa eleitoral. A relação eu/outro entre indivíduos do mesmo grupo é discursivizada pela linguagem de forma colaborativa/ cooperativa (simétrica), enquanto a representação dos paraenses favoráveis à cisão do estado ocorre pela distinção/demarcação nós/eles (assimétrica), constatando-se que "a afirmação da identidade e da diferença no discurso traduz conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados" (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 77).

5. Considerações finais

As práticas discursivas mobilizadas e materializadas nas dimensões verbais e visuais do gênero programa eleitoral possibilitaram a identificação de nove categorias de análise para os enunciados verbais (di-

mensão verbal), sendo sete relativas ao enunciado "Querem tirar 83% das terras do Pará. É igual a tirar do tacacá os camarões, o jambu, o tucupi, e até a goma. Só ia sobrar a cuia. Agora diga. Dá pra gostar disso?": i) Ocultação do sujeito; ii) Uso de verbos que usurpam o sentido dos enunciados; iii) Presença de infinitivos verbais; iv) Uso de figuras de linguagem; v) Construção da linguagem enquanto um processo proporcional na relação de sentido; vi) A incerteza como questionamento; vii) Uso de locuções verbais; e outras duas categorias para o enunciado "*Não e não! Ninguém divide o Pará*", sendo: 1) A duplicação de termos/palavras como representação do poder; 2) O reapagamento de sujeitos opositores.

Quanto ao enunciado visual (dimensão visual), identificaram-se oito dispositivos de análise: a) apropriação de elementos da cultura paraense para construção do discurso patriótico; b) desconstrução estética da imagem; c) crise identitária; d) perda de identidade; e) reconstrução identitária; f) associação de bens materiais aos simbólicos; g) política do medo; h) território cultural.

As práticas discursivas mobilizam sentidos em direção ao poder quando, em conjunto com as materialidades do texto, valem-se das construções de linguagem para reafirmar o discurso de suposta posse/propriedade do território. Essa ideologia é construída pelos que ocupam os espaços do poder no campo da administração pública para impossibilitar processos de mudanças sociais. A questão identitária alcançou grande visibilidade nos programas eleitorais quando foi articulada à ideia de pertencimento cultural. Esse uso da linguagem construiu sentidos materiais, quando a ideia de terra/território foi materializada em um prato típico (tacacá); e simbólicos, quando se reforçou o sentido de cultura (identidade paraense) e seus símbolos patrióticos, mobilizando os eleitores (telespectadores) a votarem contra o desmembramento do estado. Além disso, a ação de divisão foi construída de forma imprecisa/indefinida, apagando e/ou não identificando os sujeitos favoráveis a ela. Esse aspecto lança dúvidas quanto aos interesses por trás do discurso de divisão. Os usos de pronomes e expressões indefinidas resultaram em práticas de linguagem eficientes ao projeto enunciativo do Programa Não e Não Carajás, corroborado com construções subjetivas, questionadoras, potencializadas por sentidos figurativos na forma de metáforas e comparações, entre outros.

Vale destacar, ainda, práticas discursivas que projetam o medo. Elas bem corroboram esse processo, como manutenção do discurso dominante. Em ação danosa aos projetos de mudanças sociais, o medo tor-

na-se um grande obstáculo a ser vencido quando se luta por alterações no contexto social, portanto deve ser superado para que contextos sociais, políticos, entre outros, possam ser superados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES JÚNIOR, Carlos. Reflexões críticas quanto às práticas de uso da linguagem no campo do jornalismo. *Revista Rizoma*, v. 8, n. 2, p. 76-94. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2020. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/15118. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social.* Trad. coord. por Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. *Modernidade e identidade pessoal.* Trad. de M. V. de Almeida. Portugal: Celta, 1997.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica*: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica.* São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA JÚNIOR, C. B. *Relações de Dominação em programas eleitorais do plebiscito de divisão do estado do Pará*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. 431f. Disponível em: http://tede.ufsc.br/ teses/PLLG0699-T.pdf. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: ____. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102

THOMPSON, John B. *O Escândalo Político*: Poder e visibilidade na era da mídia. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *A mídia e a modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

A SITUAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA À LUZ DA OBRA DE LIMA BARRETO

Alinne Arquette Leite Novais (UENF)
alinnearquette@gmail.com
Karla de Mello Silva (UENF)
karlamello97@gmail.com
Maria Eduarda Pereira Arquette Leite (UNIFAMINAS)
mariaearquette@hotmail.com
Edirley Souza Magalhães (IF SUDESTE)
edirley.souza@yahoo.com.br

RESUMO

Escrevendo um discurso de si, Lima Barreto traz uma narrativa sobre a situação precária em que viviam as pessoas com deficiência mental ou psiquiátrica no Brasil, depositadas nos manicômios, que se agravava quando elas eram pretas e pobres, colocadas então na ala dos indigentes. Com essa literatura da urgência, o autor produziu um importante documento da história da psiquiatria no país e isso tem uma grande importância para além da história, pois possibilitou e ainda possibilita o conhecimento daquelas formas de degradação humana, revelando um modelo que jamais pode ser novamente aceito. Lima Barreto demonstra a situação dos indesejados sociais, sem qualquer tratamento digno e direcionado à sua recuperação, e sua análise demonstra que, mesmo com a crescente superação do modelo manicomial, os indesejados sociais, ainda hoje, ficam à margem da sociedade. Propõe-se como problema de pesquisa: Qual o tratamento dispensado às pessoas com deficiência mental no Brasil e como isso se revela na obra de Lima Barreto? Objetiva-se analisar o desenvolvimento da abordagem bioética e jurídica da pessoa com deficiência em busca da garantia de sua inclusão social e de seus direitos para realização de sua dignidade enquanto pessoa humana. Foi usada a metodologia qualitativa, através de pesquisa bibliográfica na obra do autor, de seus analistas, além de pesquisadores do Direito e da Bioética.

Palavras-chave:
Deficiência mental. Evolução bioética. Lima Barreto.

ABSTRACT

Writing a discourse of himself, Lima Barreto brings a narrative about the precarious situation in which people with mental or psychiatric disabilities lived in Brazil, deposited in insane asylums, which was aggravated when they were black and poor, then placed in the indigent ward. With this literature of urgency, the author produced an important document of the history of psychiatry in the country and this has a great importance beyond history, as it enabled and still enables the knowledge of those forms of human degradation, revealing a model that can never be accepted again. Lima Barreto demonstrates the situation of the social undesirables, without any dignified treatment aimed at their recovery, and his analysis shows that, even with the

growing overcoming of the asylum model, the social undesirables, even today, remain on the margins of society. The research problem proposed is: What is the treatment given to people with mental deficiency in Brazil and how is this revealed in Lima Barreto's work? The aim is to analyze the development of the bioethical and legal approach to people with disabilities in search of a guarantee of their social inclusion and rights for the realization of their dignity as a human being. The qualitative methodology was used, through bibliographic research in the author's work, his analysts, as well as researchers in Law and Bioethics.

Keywords:
Bioethical evolution. Lima Barreto. Mental disability.

1. Considerações iniciais

A rica literatura de Lima Barreto é, mais uma vez, material para uma importante análise interdisciplinar, permitindo desbravar a história da situação das pessoas com deficiência mental no Brasil, na medida em que ele, ao escrever um discurso de si, narrando a situação precária que viveu quando internado no manicômio, revelou a situação de todos os que se encontravam na mesma situação, mais grave ainda para os pretos e pobres, colocados na ala dos indigentes.

Portanto, com essa literatura da urgência, Lima Barreto produziu um importante documento sobre a história da psiquiatria no Brasil, possibilitando o conhecimento daquelas formas de degradação humana e revelando o funcionamento do chamado modelo da prescindência, em que as pessoas com deficiência eram efetivamente indesejadas pela sociedade e, portanto, a elas não era dispensado qualquer tratamento digno e direcionado à sua inclusão social.

A partir daí, houve o desenvolvimento da abordagem da deficiência mental no Brasil, passando-se ao modelo médico e, posteriormente, ao modelo social, com a vigência do Estatuto da Pessoa com Deficiência, refletindo a busca pela promoção da igual dignidade a toda pessoa humana. Diante disso, propõe-se como problema de pesquisa: Qual o tratamento dispensado historicamente às pessoas com deficiência mental no Brasil e como isso se revela na obra de Lima Barreto?

Objetivou-se analisar o desenvolvimento da abordagem bioética e jurídica da pessoa com deficiência em busca da garantia de sua inclusão social e de seus direitos para realização de sua dignidade enquanto pessoa humana e, para tanto, as narrativas de Lima Barreto em obras como "O triste fim de Policarpo Quaresma", "Diário íntimo", "Diário do

hospício" e "O cemitério dos vivos", além de algumas crônicas do autor, revelaram toda a sua importância, demonstrando que o gênero narrativo pode ser instrumento fundamental para a preservação da memória não apenas íntima e cultural, mas histórica, médica, jurídica e bioética.

Foi usada a metodologia qualitativa, através de pesquisa bibliográfica na obra do autor, de seus analistas, além de pesquisadores do Direito e da Bioética.

2. *Lima Barreto e a loucura: a pessoa com deficiência mental e o tratamento manicomial no Brasil*

A preservação da memória através do gênero narrativo revela a dimensão utilitária do mesmo, apontada por Walter Benjamin, para quem o narrador é um homem que sabe dar conselhos (1994, p. 200), já que sua fonte é a experiência que passa de pessoa a pessoa (1994, p. 198). Em Lima Barreto, essa função utilitária da narrativa se expressa em testemunho ou escrita de si, confundindo-se com sua história privada, na medida em que ele pode ser reconhecido em cada um de seus personagens, e "com uma certa história do Brasil que prometeu inclusão, mas entregou muita exclusão social" (SCHWARCZ, 2019), extrapolando a expressão individual, importando também em expressão coletiva, envolvendo, além das experiências do narrador, aquelas do grupo em que está inserido.

Portanto, em sua obra, Lima Barreto traduz a memória partilhada e perpetuada, relatando os seus dilemas pessoais e os problemas sociais, denunciando a violação dos direitos humanos no Brasil, através de práticas das quais ele também foi vítima, tanto que Ramos afirma (2015, p. 14) que, para além do ressentimento social decorrente das suas condições raciais e sociais, sua tipificação "revela um desejo de entendimento do processo social suportado em sua curta e malograda existência".

Os dilemas vividos por Lima Barreto, decorrentes da discriminação que sofria, enquanto pobre, preto, alcoólatra, internado e depois egresso do manicômio, podem ser identificados em suas obras e em seus personagens não apenas como relatos indignados e magoados, mas principalmente como protesto contra o sistema opressor dos negros, pobres, doentes e isso permite reflexões bioéticas importantes daquele momento histórico e para além dele, eis que as mesmas questões ainda

violam a dignidade nos dias atuais.

Questões bioéticas relacionadas ao tratamento das pessoas com deficiência mental ou psiquiátrica são recorrentes nas obras de Lima Barreto, e sua análise revela um importante registro do modelo manicomial a que eram submetidos os "loucos de todo gênero", expressão usada no Código Civil de 1916, primeira codificação civil da República Brasileira, que também demonstra como era abordada qualquer questão que envolvesse transtornos psicológicos, não importando o grau ou a origem, o tipo ou o sintoma. Embora os internados no hospício fossem separados, primeiro pelo gênero, depois a partir de sua origem social, em seguida por seu comportamento, fato é que os tratamentos dispensados eram praticamente os mesmos, conforme aponta Schwarcz (2017).

A percepção de que não havia uma característica que unificasse a loucura, mas que, ainda assim, todos os loucos eram tratados da mesma maneira, aliás, fez Lima Barreto questionar:

> Que dizer da loucura? Mergulhado no meio de quase duas dezenas de loucos, não se tem absolutamente uma impressão geral dela. Há, como em todas as manifestações da natureza, indivíduos, casos individuais, mas não há ou não se percebe entre eles uma relação de parentesco muito forte. Não há espécies, não há raças de loucos, há loucos só. (BARRETO, 1993, p. 39)

Esse modelo de abordagem, em que todas as pessoas com deficiência eram tratadas da mesma forma, teve como base um modelo de intolerância, chamado de modelo clássico, em que as pessoas com deficiência eram consideradas prescindíveis e, portanto, excluídas da convivência social, inicialmente através da prescindência eugênica, com a exterminação e, depois, pela segregação, em que eram colocadas em locais próprios para os considerados anormais, como os manicômios, os hospícios, os hospitais para alienados, conforme o modelo vivido e relatado por Lima Barreto, onde se misturavam "os que deliram" e "os que se concentram num mutismo absoluto" (BARRETO, 1993, p. 39).

Lima Barreto usa sua literatura para denunciar a situação dos internos no manicômio, a sua própria e a dos outros, afirmando que as condições desumanas e degradantes se agravavam quando eles eram pretos e pobres, pois então eram colocados na ala dos indigentes, em que o "mobiliário, o vestuário das camas, as camas, tudo", enfim, era de uma pobreza tamanha, "em que a imagem do que a Desgraça pode sobre a vida dos homens é mais formidável" (BARRETO, 1993, p. 25).

Além disso, a literatura barretiana faz uma clara crítica ao preconceito racial e social, tão claramente presente naquele momento histórico e ainda existente na sociedade brasileira. Schwarcz (2011) aponta que a história pessoal de Lima Barreto

> […] parecia repetir o que as teorias raciais da época, e os prognósticos mais negativos e deterministas, apontavam: não se escapava da raça de origem, e dos seus estigmas. Afinal, segundo as teorias da degeneração, indivíduos miscigenados carregariam "vícios" das duas raças que as formavam. Estabelecia-se uma correlação clara entre raça e doença mental, e se a loucura não tinha uma única raça, negros e mestiços estavam mais predispostos a ela, na medida em que entendidos como intelectualmente inferiores. (SCHWARCZ, 2011, p. 122)

De fato, a condição de ascendência negra de Lima Barreto foi considerada uma agravante de sua saúde mental, pois naquele período havia uma compreensão de que as pessoas miscigenadas teriam propensões à loucura. Essas ideias, aliás, levaram à fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental, baseada nas noções de eugenia, conforme aponta Luciana Hidalgo (2008). Segundo Seixas *et al*. (2009):

> A Liga era uma entidade civil, reconhecida publicamente através de subsídios federais, e composta pelos mais importantes psiquiatras brasileiros. De 1923 a 1925, a Liga seguiu a orientação de Riedel. A partir de 1926, influenciados pelo contexto político e pelo contato com ideias alemãs, francesas e norte-americanas, os diretores da Liga mudaram sua orientação, de modo que uma clara tentativa de "normalizar" a população tornou-se o principal objeto para os médicos em seus esforços para inibir os deficientes mentais. Os princípios da eugenia e da higiene mental incentivavam psiquiatras que pretendiam colaborar para a criação de uma nação próspera, moderna e mais saudável. (SEIXAS *et al*., 2009, p. 82)

Diante dessa dura realidade, Lima Barreto escreve o "Diário do hospício", claramente retratando uma situação-limite, que Hidalgo (2008, p. 227) chama de literatura da urgência, "que se estrutura numa espécie de desdobramento da *escrita de si*, realizada sob estado de emergência" (HIDALGO, 2008, p. 229). Lima Barreto tinha urgência ou pressa em escrever para se expressar e, assim, tentar se livrar dos recorrentes pensamentos que o levavam a flertar com a morte. Ele escrevia para não enlouquecer ou para não morrer, conforme aponta Hidalgo (2008), tendo inclusive relatado o suicídio de outro interno e afirmado que não suportaria outra internação, pois caso ela ocorresse, seu fim seria igual ao do seu relato.

Para Hidalgo (2008), essa literatura da urgência em Lima Barreto, presente em "Diário do hospício", claramente "configurou uma situação-

limite que o levou ao extremo da condição emergencial: a vivência no círculo vicioso vida–loucura–morte, sendo a escrita um artifício de função dialética."

A loucura permeou, aliás, não só a obra, mas a vida de Lima Barreto, pois seu pai foi considerado louco e o autor relatou tais fatos, tanto na ficção quanto na realidade, pois segundo Schwarcz (2019), "certo é que Lima Barreto ficcionalizava sua própria vida, independentemente do gênero da obra." Sem escrever uma autobiografia, Lima Barreto se escreveu em seus personagens, em que pode ser reconhecido por várias nuances e pontos de vista, assim como escreveu a realidade vivida, principalmente pelos vencidos e marginalizados. Além de si, ele escreveu os seus e para os seus, ora sendo possível identificar traços de seu pai, ora dedicando livros e contos à sua mãe, em quem muito se inspirou (Cf. SCHWARCZ, 2009).

Em 1911 Lima Barreto escreveu "O triste fim de Policarpo Quaresma", ambientando o romance entre 1891 e 1894. Nessa obra, o autor relata a vida e a morte do protagonista, percorrendo o caminho de sua transformação, através de um discurso em favor dos vencidos, não permitindo que sua história fosse apagada ou destruída (Cf. CARMO, 2013), sendo possível identificar o próprio Lima Barreto em Policarpo Quaresma e também seu pai, que já havia então sido internado num hospício. Nessa mesma obra, Lima Barreto descreve com clareza a angústia sofrida pelas famílias das pessoas internadas no hospício, revelando o sofrimento que viveu com a loucura de seu pai, que também foi internado, considerando aquela situação até pior que a morte (Cf. BARRETO, 1911).

Em sua crônica "Elogio da Morte", de 1918, o autor afirmou realmente acreditar que a morte nem sempre é o pior desfecho, afirmando que "a vida não pode ser uma dor, uma humilhação de contínuos e burocratas idiotas; a vida deve ser uma vitória. Quando, porém, não se pode conseguir isso, a Morte é que deve vir em nosso socorro" (BARRETO, 1918), pensamento que, aliás, já havia sido exposto no "Diário do hospício", conforme já relatado, em que Lima Barreto chega a cogitar o suicídio em caso de nova internação, se referindo ao cemitério localizado no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro, ao afirmar: "Estou seguro que não voltarei a ele pela terceira vez; senão, saio dele para o São João Batista, que é próximo. Estou incomodando muito os outros, inclusive os meus parentes. Não é justo que tal continue." (BARRETO, 1993, p. 23).

Portanto, não só a loucura, mas também o suicídio é tema recorrente na vida e na obra de Lima Barreto. Em 1903 Lima Barreto iniciou a escrita do seu Diário pessoal, através de tiras e notas separadas, reunidas posteriormente em um livro por sua irmã Evangelina Barreto e por Francisco de Assis Barbosa, publicado sob o nome de "Diário íntimo" (Cf. SCHWARCZ, 2017). Em suas confidências, ele escreveu:

> Desde menino, eu tenho a mania do suicídio. Aos sete anos, logo depois da morte de minha mãe, quando eu fui acusado injustamente de furto, tive vontade de me matar. Foi desde essa época que eu senti a injustiça da vida, a dor que ela envolve, a incompreensão da minha delicadeza, do meu natural doce e terno; e daí também comecei a respeitar supersticiosamente a honestidade, de modo que as mínimas coisas me parecem grandes crimes e eu fico abalado e sacolejante. Deu-me esse acontecimento, conjuntamente com a vida naturalmente seca e árida dos colégios, uma tristeza sem motivo, que é fundo de quadro, mas pelo qual passam bacantes em estertores de grande festa. Outra vez que essa vontade me veio foi aos onze anos ou doze, quando fugi do colégio . Armei um laço numa árvore lá do sítio da ilha, mas não me sobrou coragem para me atirar no vazio com ele ao pescoço. Nesse tempo, eu me acreditava inteligente e era talvez isso que me fazia ter medo de dar fim a mim mesmo. (BARRETO, 1911).

Voltando ao "Diário do hospício", Lima Barreto narra, com detalhes, a vivência naquele local e, também, a indigência dos internados, observando não apenas seu próprio estado, mas também a situação de decadência e indignidade dos outros e, então, planeja escrever um romance ao sair da internação e, de fato, quando sai, inicia a obra "O Cemitério dos vivos", título que também se refere ao próprio manicômio, considerado um depósito de mortos-vivos (Cf. COSTA, 2016), em clara crítica ao sistema manicomial e à discriminação racial e social nele presente. Essa obra, no entanto, ficou inacabada.

Assim, é fato que os dilemas vividos por Lima Barreto, decorrentes da discriminação que sofria, podem ser identificados em suas obras e em seus personagens, revelando um verdadeiro e profundo protesto contra o sistema opressor dos negros, pobres e doentes e permitindo reflexões históricas, bioéticas e jurídicas importantes acerca do tratamento dispensado às pessoas com deficiência pelo Estado e pela sociedade brasileira o longo do tempo, para mostrar a importância de que, nos dias atuais não se pode mais admitir qualquer forma de exclusão ou de violação à dignidade da pessoa humana.

3. *Escrever para não morrer: a evolução bioética da abordagem da deficiência mental*

Lima Barreto, em seus escritos, aborda questões que nos permitem analisar a evolução da abordagem da deficiência mental sob o ponto de vista bioético, na medida em que ele, relatando suas experiências, documentou, conforme aponta Hidalgo (2008), uma parte da história da psiquiatria no Brasil. Assim, a partir de suas obras, é possível observar denúncias contra o modelo manicomial, em que a pessoa com deficiência era submetida "a tratamentos desumanos e degradantes, já que nenhum reconhecimento lhe era possibilitado em torno da sua humanidade ou sequer da sua autonomia" (SÁ e MOUREIRA, 2013, p. 147).

Em sua documentação histórica, realizada através da literatura, Lima Barreto fez relatos que têm importância bioética, pois esse ramo do conhecimento designa, conforme afirma Guy Durand (20144), práticas e discursos cujo objetivo é esclarecer ou resolver questões éticas suscitadas pelo desenvolvimento tecnocientífico no âmbito da saúde e da vida humana. Ela tem claramente forte ligação com os direitos humanos, pois conforme aponta Aline Albuquerque (2011):

> A bioética e os direitos humanos compartilham finalidade similar, a de buscar meios de amoldar determinadas condutas humanas e integrá-las a uma pauta de valores e bens que a sociedade entende como essenciais para a convivência humana pacífica e condições dignas de vida – entendidos como bens éticos básicos. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 18-19)

De fato, inicialmente, conforme denunciado na literatura barretiana, o tratamento dispensado às pessoas com deficiência, aí incluídas aquelas com transtornos mentais, seguia um modelo de intolerância ou prescindência. Nesse ponto é que Hidalgo (2008) afirma, com propriedade:

> Em Diário do hospício, o eu que embutia provisoriamente a função de interno e de escritor dava o norte, era onipresente, ampliando questões pessoais para compor uma observação do coletivo, que resultaria num documento histórico de grande importância para a compreensão do hoje ultrapassado sistema manicomial. A descrição realista do dia-a-dia dos pacientes, funcionários e médicos numa comunidade artificialmente construída em torno do tratamento da loucura constituiu, afinal, um exemplar de literatura não-oficial da psiquiatria, contendo informações e sutilezas frequentemente ausentes dos prontuários médicos. Era a medicina, em toda a sua autoridade e com o peso cientificista da época, vista e criticada pelo olhar do interno; um interno desapropriado da cidadania, em posição desprivilegiada, com o corpo compulsoriamente

> detido e inserido no processo homogeneizador de quereres e poderes. (HIDALGO, 2008, p. 236-7)

Conforme apontam Araújo e Santos (2018), em Lima Barreto "a temática sobre inclusão/exclusão pode ser analisada sobre diversos vieses e nos salta aos olhos a múltipla exclusão do referido autor: negro, pobre, alcoólatra e com traços de alucinação". Nesse sentido, podemos apontar que Lima Barreto vivenciou um modelo de exclusão, em transformação para um modelo médico que veio a ser realmente implementado mais tarde, contudo ainda sem inclusão, trazendo uma abordagem paternalista.

Analisando o autor, Santos (2006) afirma que:

> Ao expressar de forma sensível sua reflexão sobre a loucura, ele faz a estetização do fato-loucura em ficção-loucura. Ao mesmo tempo, a narrativa de Triste Fim de Policarpo Quaresma insere-se num período de problematização da loucura, que já vinha em discussão desde o século XIX. Discussão esta que culminou na construção de hospícios em todo o país, desde o primeiro, o Hospício Pedro II do Rio de Janeiro, em 1852 — o qual, com o advento da República, passou a chamar-se Hospício Nacional de Alienados, onde Barreto foi internado. (SANTOS, 2006)

O modelo da prescindência foi superado pelas exigências sociais, dando lugar ao modelo médico da deficiência, desenvolvido no período do primeiro pós-guerra, como resposta aos sobreviventes feridos (Cf. MADRUGA, 2019), um modelo assistencialista, que objetivando proteger o deficiente levou à discriminação, na medida em que via a deficiência como um defeito que demandava tratamento e cura (Cf. RAMOS, 2018).

Portanto, o modelo médico também foi superado, e sua inadequação ficou evidente a partir dos novos valores estabelecidos pela Declaração Universal dos Diretos Humanos da ONU, de 1948. Tal documento estabeleceu a dignidade da pessoa humana como princípio fundamental e a visão assistencialista e, portanto, discriminatória da deficiência, estabelecida até então, não mais condizia com a preservação da dignidade, surgindo o modelo social da deficiência, como um modelo concreto e personalizante, embasado na situação particular de casa indivíduo e, assim, buscando ser inclusivo e respeitando a dignidade de cada pessoa.

Variações desse modelo ou de sua nomenclatura surgiram, de modo que ele também é conhecido como biopsicossocial, expresso na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, referência proposta pela OMS – Organização Mundial de Saúde, em

2001 e, para Silva, esse modelo "esclarece que o fator limitador das pessoas com alguma deficiência é o meio em que esta se insere e não a deficiência em si", deixando claro que a existência de uma deficiência não indica a presença de uma doença, como sugeria o modelo biomédico (OMS, 2019, p. 9).

Fala-se, ainda, no modelo dos direitos, conforme defende Seone (2012), para quem há necessidade de buscar uma perspectiva para além dos modelos médico e social, incluindo outras concepções, como o modelo da diversidade, considerando a incapacidade como característica da diversidade humana e fator de enriquecimento social, e o modelo dos direitos, que não ignora a dimensão médica da deficiência e a considera como parte da diversidade humana, mas requer uma análise concreta das reivindicações, de modo a identificar quais constituem um direito genuíno e merecem um reconhecimento legal justo.

A evolução da abordagem bioética da deficiência mental, desde o modelo da prescindência eugênica, em que os deficientes eram exterminados, até o momento atual, de adoção do modelo social, ou biopsicossocial, com fases de regressão, como ocorreu no nazismo, importou em muita luta, muita denúncia, muito sofrimento por parte das pessoas com deficiência e de suas famílias. Lima Barreto, através de sua literatura da urgência, registrou e foi além, denunciou as arbitrariedades que eram cometidas àquela época, mostrando que aquelas práticas já eram então intoleráveis. Portanto, a literatura barretiana, mais uma vez, se mostra rica fonte de pesquisa interdisciplinar, notadamente na área bioética, revelando o tratamento desumano e degradante dispensado aos deficientes mentais no início do século XX no Brasil.

4. Em busca da inclusão: a evolução do tratamento jurídico da deficiência mental

A pessoa com deficiência mental sempre teve um tratamento jurídico próprio, através da chamada teoria das incapacidades, decorrente do reconhecimento de que alguns indivíduos não têm capacidade de fato, embora todos tenham capacidade de direito, pois conforme asseveram Tepedino e Oliva (2021), a capacidade de ter direitos não se confunde com a capacidade de exercê-los pessoalmente.

Portanto, a capacidade civil, que "envolve a aptidão para adquirir direitos e assumir deveres pessoalmente" (FARIAS; ROSENVALD,

2016, p. 318), pode ser dividida em capacidade de fato ou de exercício e capacidade de direito ou de gozo, sendo a primeira a "capacidade genérica reconhecida universalmente, para alguém ser titular de direitos e obrigações", enquanto a segunda "pertine à aptidão para praticar pessoalmente os atos da vida civil" (FARIAS; ROSENVALD, 2016, p. 319), de modo que somente quanto à capacidade de fato se pode falar em incapacidade. Assim, dependendo do grau de comprometimento da capacidade de autodeterminação, a capacidade de fato pode ser graduada em capacidade plena, incapacidade relativa e incapacidade absoluta.

O Código Civil de 1916 tratava da teoria das incapacidades baseado no modelo então vigente, aquele da prescindência, já sofrendo alguma influência do modelo médico e assistencialista, considerando absolutamente incapazes, além dos menores de dezesseis anos, os loucos de todo o gênero, os surdos-mudos, que não puderem exprimir a sua vontade e os ausentes, declarados tais por ato do juiz.

Fazia-se uma categorização única das pessoas com deficiência mental, cuja nomenclatura, por si só, já era extremamente pejorativa, sem lhes dar qualquer oportunidade de, ainda que minimamente, exercer sua autonomia. Assim, todas as pessoas com deficiência mental, em qualquer grau, eram absolutamente incapazes e, portanto, submetidas ao regime de curatela, equivalente, àquela época, à morte civil, na medida em que todas se tirava da pessoa curatelada todas as possibilidades de decisão, não apenas quando ao exercício de seus direitos patrimoniais e negociais, mas também quanto aos seus direitos existenciais.

Seguiu-se a promulgação da Constituição da República de 1988, a chamada Constituição Cidadã, ocorrendo uma verdadeira mudança paradigmática no sistema, com sua personalização, em que a unidade passou a ser conferida pela Constituição, perdendo o Código Civil a posição de centro gravitacional, estabelecendo-se a dignidade da pessoa humana como ápice axiológico do sistema. Com isso, concluiu-se que a toda pessoa humana deve ser garantida a dignidade, através dos direitos fundamentais, dos quais destacam-se a vida, a igualdade, a liberdade e a solidariedade, o que evidencia a insuficiência de qualquer fórmula preconcebida para sua realização material e revela a necessidade de construir o conteúdo de dignidade à luz das particularidades humanas.

A partir dessa concepção de repersonalização do direito, a pessoa com deficiência passou a ser vista sob uma nova perspectiva, inclusiva, dignificante, tomando lugar o modelo social, ou biopsicossocial,

conforme já abordado.

Entretanto, ignorando todas essas evoluções no tratamento da pessoa humana e, em consequência, da pessoa com deficiência na perspectiva inclusiva, o Código Civil de 2002 ainda seguiu o modelo médico da deficiência, não incorporando a dignidade da pessoa humana como princípio fundamental. Embora promulgado depois da Constituição da República, é fato que a atual codificação civil brasileira decorreu de um projeto de lei de 1975, o que explica sua obsolescência.

Em nível internacional, a lacuna então existente sobre o tratamento das pessoas com deficiência foi suprida em 30 de março de 2007, com a assinatura da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que foi ratificada no Brasil pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 186/2008, sendo promulgada por meio do Decreto Presidencial nº 6.969/2009, com hierarquia de emenda constitucional, conforme disposto no art. 5º, § 3º, da Constituição da República.

Embasada na citada Convenção, foi elaborada e promulgada a Lei nº 13.146/2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também chamado de Lei Brasileira de Inclusão. Nesse momento ocorreu, verdadeiramente, a reformulação da teoria das incapacidades em nosso país, com a vigência do modelo social, demonstrando a necessidade de que o tratamento da pessoa com deficiência precisa sempre dialogar com várias áreas do conhecimento, como o direito, a medicina, a psicologia, a bioética, e até mesmo com a literatura, com a finalidade de que se busque sempre atender à dignidade da pessoa humana com um modelo concreto, inclusivo, personalizante.

Nessa reformulação teórica, aliás, é importante destacar a escolha da expressão usada, demonstrando que a linguagem tem influência absoluta na abordagem, no tratamento, na concepção, no sentimento. De fato, enquanto no Código Civil se falava em “loucos de todo gênero”, expressão muito pejorativa, preconceituosa, exclusiva, na Constituição da República, em sua redação original, passou-se a “pessoa portadora de deficiência”, como se o que se porta pudesse deixar de se portar, e que, a partir da Convenção da ONU e também no Estatuto da Pessoa com Deficiência, passou a ser “pessoa com deficiência” (RAMOS, 2018, 822), no sentido de que “a deficiência é inerente à pessoal que a possui” (MADRUGA, 2019, p. 21), sendo, portanto, um termo mais adequado.

Enfim, a Lei nº 13.146/2015, mudou o regime de capacidades e

modificou o Código Civil, excluindo do rol dos incapazes todas as pessoas com deficiência, de qualquer tipo e em qualquer grau, estabelecendo que, além da regra da plena capacidade, somente haverá incapacidade para as pessoas que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade, sejam deficientes ou não, e que tal incapacidade será relativa a certos atos ou à maneira de os exercer, não alcançando sua autonomia existencial, demonstrando uma grande evolução no tratamento jurídico da pessoa com deficiência mental no Brasil, revelando uma preocupação e uma busca pela realização da dignidade da pessoa humana.

5. Considerações finais

Lima Barreto analisou, em suas ricas obras literárias, a sociedade brasileira, documentando historicamente os problemas vividos pelos vencidos e marginalizados, pelos discriminados em razão de sua raça, de sua posição social desprivilegiada e, ainda, por suas condições de saúde, principalmente por sua saúde psiquiátrica, revelando o tratamento desumano e degradante advindo do modelo clássico, baseado na prescindência, dispensado às pessoas com deficiência mental. Além de documentar, o autor denunciou tais situações, revelando que, já àquela altura, havia um clamor pela mudança de abordagem da deficiência, pela valorização do ser humano por trás da doença, merecedor de um tratamento dignificante e não excludente. De fato, em "O triste fim de Policarpo Quaresma", "Diário íntimo", "Diário do hospício" e "O cemitério dos vivos", Lima Barreto demonstra a situação dos indesejados sociais, as pessoas com deficiência ou vício, e o tratamento a elas dispensado, mostrando que são, então, depositadas como mortos-vivos em manicômios ou hospícios, justamente para não perturbarem a sociedade.

Essa situação foi, aos poucos, com muita luta, evoluindo, dando lugar ao modelo médico ou assistencialista da incapacidade, mas ainda não inclusivo, até ser alcançado o modelo social, culminando com a reformulação, no âmbito jurídico, da teoria das incapacidades, mais condizente com os direitos humanos e com a realização da dignidade da pessoa humana, axioma da Constituição da República Federativa do Brasil.

Por óbvio, é fato que muito ainda há que se evoluir para que a situação das pessoas com deficiência mental no Brasil seja ideal, com

verdadeiro respeito de sua dignidade, e essa evolução, já ocorrida na legislação, precisa ser incorporada culturalmente, através da educação e da superação das mais diversas barreiras, principalmente as atitudinais, sendo o que se pretende ver já no presente, para que os frutos sejam colhidos no futuro próximo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Aline. *Bioética e direitos humanos.* São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ARAUJO, Isabella Belmiro; SANTOS, Bruno Almeida Regis dos. Lima Barreto e as paisagens da loucura. *Anais III CINTEDI*. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44767. Acesso em: 09 nov. 2021.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *O triste fim de Policarpo Quaresma*. 1911. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000013.pdf. Acesso em: 05-04-2021.

_____. 15 de Novembro. In: ____. *Crônicas*. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000173.pdf. Acesso em 17-06-2021.

_____. Elogio da Morte. In: ____. *Crônicas*. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000173.pdf. Acesso em 17-06-2021.

_____. *Diário do hospício; o cemitério dos vivos*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1993. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204210/4101373/diario_hospicio_cemiterio_vivos.pdf. Acesso em 15-06-2021.

_____. *Diário íntimo*. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2078. Acesso em: 15-06-2021.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: ____. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221

CARMO, José Carlos Mariano de. *Uma leitura benjaminiana da narrativa de Lima Barreto*. Tese (Doutorado em Literatura) –

Universidade Federal de Santa Cararina, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103483/318226.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05-04-2021.

COSTA, Sidnei Sousa. *Imagens de si, do coletivo e da alteridade em Diário do hospício e O cemitério dos vivos de Lima Barreto*. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22102/1/2016_SidneiSousaCosta.pdf. Acesso em 17-06-2021.

DURAND, Guy. *Introdução geral à bioética: história, conceitos e instrumentos*. Trad. de Nicolás Nyimi Campanário. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. Curso de direito civil: parte geral e LINDB. 14 ed. Salvador: JusPodivm, 2016.

HIDALGO, Luciana. *A loucura e a urgência da escrita*. In: Alea: Estudos Neolatinos, Volume: 10, Número: 2. Rio de Janeiro: Programa de Pos-Graduação em Letras Neolatinas, Faculdade de Letras-UFRJ, jul.-dez. de 2008. p. 227-42. Disponível em https://www.scielo.br/j/alea/a/5ZkFHkj8RyyMpzrSdfz9swS/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20-06-2021.

MADRUGA, Sidney. *Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas*. 3 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

RAMOS, André de Carvalho. *Curso de direitos humanos*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

RAMOS, Carolina Moura Barroso. *Os tipos literários na prosa de Lima Barreto*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3637/1/Carolina%20Moura%20Barroso%20Ramos.pdf. Acesso em: 05-04-2021.

SÁ, Maria de Fátima Freire de Sá; MOUREIRA, Diogo Luna. Direitos das pessoas portadoras de transtorno mental e do comportamento no Brasil: a necessidade de autoafirmação e reconhecimento. *Percurso Acadêmico*, v. 3 n. 5 (2013): Direito biomédico, neurociências e psiquiatria: aspectos teóricos e práticos, jan./jun. (2013). Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/6329. Acesso em 07-04-2021.

SÁ, Maria de Fátima Freire de; NAVES, Bruno Torquato de Oliveira. *Bioética e biodireito*. 4. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2018.

SANTOS, Nádia Maria Weber, "Você, Quaresma, é um visionário": alma nacional e loucura em Triste fim de Policarpo Quaresma de Lima Barreto. In: Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En línea], Debates, 2006, Puesto en línea el 28 enero 2006. Disponível em: http://nuevomundo.revues.org/1513. Acesso em 15 nov. 2021.

SEIXAS, André Augusto Anderson; MOTA, André; ZILBREMAN, Monica L. A origem da Liga Brasileira de Higiene Mental e seu contexto histórico. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 31 (1), 2009 Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-81082009000100015. Acesso em: 24 nov. 2021.

SEOANE, José Antonio. La respuesta jurídica a la discapacidad: el modelo de los derechos. In: PEINADO, M.D.B.; PORTERO, I.B. (Eds). *La perspectiva de derechos humanos de la discapacidad: incidência en la comunidad valenciana.* Valencia: Tirant. 2012. (Kindle Edition)

SILVA, Pedro Santos da. *Afonso Henriques de Lima Barreto e o mito da identidade nacional.* Dissertação (Mestrado em Literatura) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. 162f. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14816. Acesso em 05-04/2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O homem da ficha antropométrica e do uniforme pandemônio: Lima Barreto e a internação de 1914. *Sociologia & Antropologia*, v. 01.01, p. 119-150, 2011. Disponível em: Acesso em 10 out. 2021.

_____. *Lima Barreto: triste visionário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. (Kindle Edition)

_____. Lima Barreto e a escrita de si. *Estudos avançados*, v. 33, n. 96, p. 137-54, São Paulo, Aug. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142019000200137&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2021.

TEPEDINO, Gustavo; OLIVA, Milena Donato. *Fundamentos do Direito Civil*: teoria geral do direito civil. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

A TOPONÍMIA MUNICIPAL DA REGIÃO ADMINISTRATIVA DE ARAGUATINS-TO

Dhalilla Ruamma Barros da Silva Dias (UFT)
druamma@gmail.com
Nayanne Viana de Oliveira (UFT)
nayanneviana2012@hotmail.com
Rodrigo Vieira do Nascimento (FAT e Unitins)
rodrigo.vn@unitins.br

RESUMO

A Toponímia é uma subárea da Onomástica, a qual se refere aos estudos linguísticos dos nomes próprios (em geral), enquanto aquela visa um estudo dos topônimos geográficos, ou seja, nomes próprios de lugares. Destarte, este trabalho objetivou fazer uma análise lexical acerca dos topônimos da Microrregião do Bico do Papagaio, localizada na mesorregião ocidental tocantinense, especificamente, os municípios que integram a região administrativa de Araguatins (região 1), a fim de compreender um pouco sobre a cultura e história do povo da localidade em questão, além de obter conhecimentos sobre as motivações para a escolha de suas nomeações. Tal análise foi descrita em fichas toponímicas individuais para cada município, nas quais foram retratados aspectos como: etimologia, taxonomia, histórico, localização etc. Para tanto, a escolha metodológica usada na execução do referido trabalho baseia-se na pesquisa bibliográfica no que concerne à temática, com uso do método indutivo e abordagem qualitativa. Para, teoricamente, nos fundamentar, nos respaldamos dos estudos de Dick (1990), Andrade (2010), Biderman (2003) e Sapir (1961) os quais abordam sobre tal perspectiva.

Palavras-chave:
Araguatins. Onomástica. Toponímia.

RESUMEN

La toponimia es una subárea de la onomástica, que se refiere a los estudios linguísticos de los nombres propios (en general), mientras que la primera tiene como objetivo un estudio de los topónimos geográficos, o sea, los nombres propios de lugares. Así, este trabajo tuvo como objetivo realizar un análisis léxico sobre los topónimos de la Microrregión del Bico do Papagaio, ubicada en la mesorregión occidental del Tocantins, específicamente, los municipios que conforman la región administrativa de Araguatins (región 1), con el fin de comprender un poco sobre la cultura y historia de la gente y de la localidad en cuestión, además de conocer las motivaciones para elegir sus nominaciones. Dicho análisis se describió en archivos de topónimos individuales de cada municipio, en los que se presentaron aspectos como etimología, taxonomía, historia, ubicación, etc. Por tanto, la elección metodológica utilizada en la ejecución de este trabajo se basea en la investigación bibliográfica sobre el tema, utilizando el método inductivo y el enfoque cualitativo. Para apoyarnos teóricamente, nos apoyamos en los estudios de Dick (1990), Andrade (2010), Biderman (2003) y Sapir (1961), que abor-

dan esta perspectiva.

Palabras clave:
Araguatins. Onomástica. Toponimia.

1. Introdução

A linguagem é o meio pelo qual o homem consegue partilhar fatos sociais de diversas gerações, tais como os atributos físico-geográficas, além de adentrar em aspectos socioculturais de um determinado povo. É ela que permite ao homem produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações (música, dança, pintura etc.).

Em consonância, a língua é a grande responsável pela comunicação. Tendo a palavra como principal ferramenta, é por meio da língua que o homem expressa suas emoções, constrói relações entre si dentro de uma sociedade, sendo uma atividade exercida desde os nossos antepassados. Estudar a língua nos permite entender a cultura e a história de um grupo, bem como afirma Sapir (1969, p, 20) em que diz que a língua é "um guia para a realidade social".

De acordo com Biderman (2003, p. 88), "a atividade de nomear é específica da espécie humana", exatamente porque o homem tem a necessidade de identificar cada um dos elementos que estão a sua volta, a fim de transmitir ideias e conceitos aos seus semelhantes. Em suma, é o reconhecimento humano e de sua existência.

Essa atividade de nomear lugares, pessoas e objetos está dentro dos estudos onomásticos, os quais tem como objeto o estudo dos nomes próprios em geral. Ela se divide em duas disciplinas distintas, mas que se complementam: a Antroponímia, a qual estuda os nomes próprios individuais, e a Toponímia que estuda os nomes próprios de lugares, sendo eles de elementos[29] físicos ou geográficos. Para este estudo, nossa análise es-

[29] Escolhemos, nesta pesquisa, a terminologia "elemento", ao invés de "acidente" geográfico, pelo fato de que essa tem sido uma opção terminológica adotada em todos os estudos toponímicos do Atlas Toponímico do Tocantins (ATT). A adoção desse termo tem sido justificada pela seguinte razão: "Dick em suas discussões teóricas e metodológicas onomástico-toponímicas utiliza os conceitos Acidente Físico e Humano ou Antropocultural. Todavia, conforme o dicionário eletrônico Houaiss (2007), o verbete acidente corresponde, por exemplo: [1]a um acontecimento casual, fortuito, inesperado, ocorrência; [2]irregularidade no nivelamento do solo. Nessa perspectiva, um acidente geográfico pode estar associado a qualquer alteração ou transformação que ocorre sobre a superfície terrestre. Portanto, dependendo do ponto de vista, qualquer forma de relevo ou composição estrutural pode ser considerada como um exemplo de acidente geográfico. Como o termo

tará concentrada nos signos toponímicos.

A região de estudo desta pesquisa encontra-se no estado do Tocantins, que, por sua vez, divide-se em duas mesorregiões: ocidental e oriental, bem como ainda se encontra subdividido em 8 microrregiões. A mesorregião ocidental compreende as seguintes microrregiões: Bico do Papagaio, Araguaína, Miracema do Tocantins, Rio Formoso e Guripi; enquanto a oriental compreende as microrregiões: Porto Nacional, Jalapão e Dianópolis. Todavia, a análise toponímica deste trabalho será realizada visando apenas a região administrativa de Araguatins, que se localiza na mesorregião ocidental, mais especificamente na microrregião Bico do Papagaio.

Baseado nisso, nosso principal objetivo é fazer uma análise dos topônimos municipais da Região Administrativa de Araguatins (Região 1), a qual contém cinco municípios, são eles: Araguatins, Cachoeirinha, Esperantina, São Bento do Tocantins e São Sebastião do Tocantins, localizados no microrregião do Bico do Papagaio, no Estado do Tocantins. Em paralelo, o presente trabalho visa ainda, como objetivos específicos, caracterizar a realidade toponímica dos municípios supracitados; conhecer a motivação de tais escolhas; catalogar e descrever, por meio de fichas toponímicas, todos esses topônimos; e recuperar, na etimologia, parte da história desses municípios.

Desta forma, algumas questões norteadoras se estabeleceram: a) Qual a motivação da nomeação dessas cidades? Em quais categorias taxionômicas se encaixam os topônimos pesquisados? Que história e cultura encontram-se por trás da escolhas desses topônimos? Esses e outros questionamentos nos farão refletir sobre o processo de nomeação desses municípios.

---

acidente pode estar associado à irregularidade, não cabe, por exemplo, acidente humano no sentido do próprio uso do termo. Dessa forma, consoante as concepções de Dick (1990), nos estudos toponímicos realizados, estávamos trabalhando os conceitos de acidentes físicos e humanos. Para este e outros estudos, intitulamos o termo Elemento. Na Geografia, as paisagens revelam os elementos presentes no espaço geográfico, como os elementos naturais (clima, vegetação, relevo) e os elementos humanos ou culturais, que são relativos os aspectos sociais, históricos e culturais do homem (cidades, fazenda, sítio, chácara, escola e outros ou relativos a vultos históricos, a profissões, crenças religiosas, etnias etc.). Dessa forma, ao analisar um lugar podemos nos deparar com elementos que formam a paisagem desse lugar: aspectos físicos e humanos e culturais. O termo Acidente, podendo está associado a qualquer alteração ou transformação que ocorre sobre a superfície terrestre, poderia incidir em dúvidas ao longo do processo de investigação. Por isso, achamos conveniente adotar o termo elemento, a fim de facilitar a compreensão e de não incidir em eventuais dúvidas." (NASCIMENTO, 2017, p. 20).

Por meio dessa perspectiva, justifica-se este trabalho devido à importância de um resgate histórico-cultural da macrotoponímia pesquisada, além de oportunizar seus povos a ampliar seus conhecimentos linguísticos e históricos que influenciaram na nomeação de seus municípios.

Em conjunto a essa situação, deduzimos que há alguns fatores que influenciaram no processo de nomeação de tais municípios, bem como a influência de rios que percorrem as cidades, pessoas que tiveram alguma relevância dentro da comunidade ou homenagens a padroeiros. Acredita-se, também, que a escolha do topônimo teve intuito de preservação da memória de um povo.

Para isso, partimos de um estudo de caráter bibliográfico, no qual analisaremos as escolhas e motivações dos topônimos estudados. Além disso, faremos uso do método indutivo, com abordagem qualitativo, no qual teremos como instrumento de pesquisa as fichas lexicográfico-toponímicas. E, a partir do modelo proposto por Dick (1990), faremos a análise toponímica, por meio de uma análise descritiva e explicativa.

Para teoricamente fundamentar, nos respaldamos dos estudos de Dick (1990) e Andrade (2010), autoras precursoras dos estudos toponímicos no Brasil e Tocantins, além de outras autores que também abordam sobre a linguagem e o léxico, bem como Seabra (2006), Sapir (1961) e Biderman (2003).

2. Um olhar sobre a onomástica

O ato de nomear é uma atividade exercida pelo ser humano desde os nossos antepassados, devido à necessidade de especificar tudo que o rodeia, bem como corrobora Dick (1990b, p. 5) a qual afirma que "a nomeação de lugares sempre foi atividade exercida pelo homem, desde os primeiros tempos alcançados pela memória humana".

Desde muito tempo vem se discutindo sobre a questão das significações dos nomes, mesmo não havendo a distinção entre nome próprio e nome comum, ou que logo tais estudos se tornariam uma disciplina específica. Zamariano (2010, p. 35) reitera que "a concepção de *onoma* foi o princípio e por muito tempo o núcleo a partir do qual se estabeleciam as relações entre a realidade e o pensamento, a questão da verdade e do conhecimento". Partindo desse pressuposto, vale ressaltar que o termo *onoma* tem origem grega e significa nome.

Partindo do nome próprio, Dick (2007) coloca que

> [...] sendo o nome próprio considerado, desde há muito, mas nem sempre assim entendido, como "o nome por excelência", "o nome peculiar", "característico", "genuíno", oposto ao nome comum, "ordinário", o contraste colocado pelos gramáticos seguidores da teoria helenística situava-se na relação dicotômica concretum/obstratum (nome comum/nome próprio). (DICK, 2007, p. 462)

Por se tratar da área responsável pelo estudo dos nomes próprios de todos os gêneros, suas origens e processos de denominação, como corrobora Oliveira (2014, p. 32) a onomástica "é a ciência que se ocupa do estudo dos nomes próprios de pessoas e de lugares", ela está intimamente ligada à História e Geografia, uma vez que procura compreender as motivações que levaram a determinada nomeação a partir da região em que se localiza, bem como a história e cultura, tanto do local quanto do povo que o habita.

Assim, ela se divide em duas subáreas denominadas Toponímia e Antroponímia, que dizem respeito ao estudo dos nomes, respectivamente, de lugares e de pessoas. Segundo Vasconcelos (1931), a Antroponímia dedica-se ao estudo dos nomes individuais, como os dos sobrenomes e apelidos; e Toponímia, ao estudo dos nomes de sítios, povoações, nações, e bem assim dos rios, montes, vales etc., isto é, aos nomes geográficos.

Em suma, a Toponímia e a Onomástica estão entrelaçadas, em que uma complementa a outra e encontram-se em uma segura "relação de inclusão", na qual uma sempre pertencerá a outra, como em "uma parte de dimensões variáveis" (DICK, 1999, p. 145).

3. Toponímia: breves considerações

A Toponímia é uma disciplina antiga que teve início aos seus princípios "a partir do momento em que os núcleos humanos se distribuíram distintamente, em porções territoriais delimitadas, impondo-se a identificação das regiões que iam se ocupando" (DICK, 1990a, p. 19). A referida autora corrobora, ainda, que aos poucos o homem passou a entender que o topônimo faz parte de sua vivência e que, a partir dele, "pode-se perceber e sentir a marca de sua inscrição em um contínuo tempo-espacial determinado" (DICK, 1990a, p. 19).

Um dos objetivos dos estudos toponímicos consiste em conservar

e até mesmo, em alguns casos, resgatar a história de um povo por meio da descoberta das origens e motivações da denominação da localidade em foco. Dick (2007, p. 459) assinala que "as primeiras notícias toponímicas conhecidas remontam à própria história, ao deslocamento do homem do seu foco de origem para outros sítios".

No Brasil, os estudos toponímicos iniciais visavam compreender as razões que levaram à escolha dos nomes por meio da observação da língua do povo nativo, pois mediante conhecimentos adquiridos por meio de narrativas portuguesas do século XIX, nota-se que tais origens se firmavam em aspectos locais como a fauna, flora, fumes, etc., como reitera Dick (2006, p. 94) procuravam "conhecer as influências que o meio local produzira no falante, e a forma pela qual rios, morros, serras, animais, vegetais, participaram desse processo de denominação".

O processo de nomeação está interligado a alguns fatores, fatores esses que estão relacionados à história de uma comunidade, ao tempo, ao lugar, às influências geográficas, referências culturais ou linguísticas etc., e a partir da observação desses aspectos, os topônimos surgem. São características em que o denominador está inserido, com isso, constata-se que este processo não acontece de forma isolada.

Segundo Oliveira (2014), o topônimo é considerado parte da nossa língua, já que ele guarda significados e história de um povo, seja em aspecto antropocultural ou físico. Em consonância, Dick (1992) ressalva que

> A toponímia reserva-se o direito de se apresentar como a crônica de uma comunidade, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras. Assim é que os elementos mais diferenciadores da mentalidade do homem, em sua época e em seu tempo, em face das condições ambientais de vida, que condicionam a sua percepção do mundo, então representados nos nomes de lugares, senão todos, pelo menos os mais flagrantes. (DICK, 1992, p. 19)

No que se refere à Toponímia, a precursora dos estudos toponímicos no Brasil, Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, foi a responsável em criar um modelo teórico a ser seguido durante a realização dos estudos dos toponímicos. A autora afirma que

> [...] conscientes da necessidade de se buscar modelos taxionômicos para os vários conjuntos de topônimos, em agrupamentos macroestruturais, procurou-se, nos ordenamentos sistemáticos das ciências humanas afins à Toponímia, e em algumas poucas obras alienígenas especializadas, os elementos a que permitissem a apresentação de um quadro classificatório, de maneira a satisfazer a demanda da pesquisa. (DICK, 1990a, p. 26)

As classificações apresentadas por ela tiveram algumas alterações no decorrer dos estudos, desde o primeiro modelo teórico de 1975 com apenas 19 taxes até o mais desenvolvido de 1990, o qual apresenta 27 categorias, em que 11 representam os topônimos de natura física e 16 de natureza antropocultural. Consoante, Oliveira (2014) expõe sobre tais definições como

> [...] elementos do ambiente físico (natureza física), ou seja, taxes que remetem a elementos do mundo físico, como hidrotopônimos (água/córrego Água Limpa), fitotopônimos (vegetação/corixo Buriti), zootopônimos (animais/córrego da Onça), para citar algumas, e 16 taxes relacionadas aos aspectos sócio-histórico-culturais (natureza antropocultural) que abrigam topônimos que traduzem aspectos da cultura e da história do denominador, como animotopônimos (estados anímicos/rio Bonito), historiotopônimos (episódios históricos/rua Sete de Setembro), hagiotopônimos (santos católicos/córrego Santo Antônio) e antropotopônimos (nomes de pessoas/ribeirão da Ritinha), dentre outras. (OLIVEIRA, 2014, p. 51)

Nessa análise toponímica, pretendemos realizar o levantamento de informações significativas sobre a microrregião do Bico do Papagaio, mais precisamente a região administrativa de Araguatins, como informações enciclopédicas sobre os topônimos dos 5 municípios que fazem parte dela (Araguatins, Cachoeirinha, Esperantina, São Sebastião e São Sebastião); e suas respectivas taxonomias; origem/etmologia; etc.

4. Região do bico do papagaio: aspectos históricos, sociais e políticos

O Tocantins é um Estado recém-formado, que está localizado na região Norte do país, formado por 139 municípios, atualmente. Por estar localizado no centro geográfico do país, tem como limítrofe os Estados do Nordeste, Centro-Oeste e o próprio Norte, ademais é cortado por dois grandes rios: Rio Araguaia (conhecido como rio das araras) e Tocantins (conhecido como rio dos tucanos).

Segundo a SEPLAN (Secretaria do Desenvolvimento do Estado do Tocantins), o Bico do Papagaio é uma microrregião formada por 25 municípios pertencentes à mesorregião ocidental do Tocantins, e, considerando apenas a região do Bico, "esta cobre uma área de 15.767,856 km², com uma população de mais de 180 mil habitantes" (ALMEIDA, 2010, p. 49).

A Região iniciou sua estruturalização em meados do século XVIII, doravante das explorações das minas de ouro, as quais aconteciam ainda quando o estado era denominado Goiás. Foi a partir de tais explora-

ções que foram surgindo os primeiros povoados e vilarejos. Essas primeiras denominações territoriais, resultantes da exploração do ouro, "foram erigidos no centro-sul da capitania tendo sido descobertos entre 1725 e 1731. A partir de então surgiram minas ladeando o rio Tocantins [...]" (ESTEVAM, 1997, p. 14).

Ainda no século XVIII, a exploração das minas foram diminuindo pouco a pouco. Entretanto, no finalzinho do século, a produtividade caiu, drasticamente. Com isso, a população teve de recorrer a outras atividades, bem como a pecuária e agricultura, atividades essas que são predominantes como fonte de renda no estado até os dias de hoje, assim como corrobora Parente (1999)

> Na economia de subsistência, a população encontra mecanismos de resistência para que possa se integrar, mesmo lentamente, a uma nova forma de atividade econômica baseada na produção agropecuária, que predomina até hoje e constitui a base da economia do atual estado do Tocantins. (ALMEIDA, 2010, p. 20, *apud* PARENTE, 1999, p. 96)

Desde as primeiras fundações dos municípios que se localizam na região do Bico e que fazem parte da região administrativa de Araguatins, como Esperantina, Cachoeirinha e São Bento, a atividade agropecuária ainda tem bastante influencia na economia. Possuidoras de solos férteis, próximos aos rios Tocantins e Araguaia, essas localidades chamaram atenção e, consequentemente, ocasionaram persistência de seu povo para que pudessem se instalar e iniciarem os cultivos de terras. Almeida (2010) abona que

> Características como a resistência, as lutas pelo espaço da produção familiar e a manutenção do campesinato se tornam marcantes na região do Bico do Papagaio. A região tinha características peculiares no que se refere à luta pela terra. Existia uma forte tendência à composição de uma sociedade comunitária. (ALMEIDA, 2010, p. 37)

Com o desenvolvimento das terras, a região passou de uma vida sossegada para conflituosa, pois as circunstâncias, as melhorias e a expansão das terras "trouxe conflitos para região, principalmente os fundiários, trazendo na década de 1980 sérios problemas de grilagem, morte no campo (...)" (Almeida, 2010, p. 38). Vale ressaltar que parte dessas contendas se deu ao fato da valorização territorial ocasionado pelas boas estradas com asfalto como a BR-230, mais conhecida como Rodovia Transamazônica.

Sob o viés populacional, Almeida (2010, p. 50) reitera que "segundo a contagem da população 2007, censo do IBGE, a microrregião do

Bico do Papagaio possui quase 20% da população total do Estado, que possui uma população de 1.358,922 habitantes (...). A região, como um todo, é uma parte representativa do Estado do Tocantins". É importante apontar que parte desses habitantes são pessoas originarias da zona rural e não tem um índice de escolaridade.

Vale ressaltar, que mesmo comportando uma boa parte do Estado, a região do Bico do Papagaio ainda possui uma economia "fraca", em relação às demais regiões, sendo assim "uma estrutura regional fortemente desigual e que reflete na atual conjuntura econômica do atual Estado do Tocantins e, mais precisamente, do seu extremo norte, região do Bico do Papagaio, possuidoras de fracos indicadores econômicos". Ademais, é notável que apesar da divisão do estado, "e o projeto de desenvolvimento das regiões coordenadas pelo governo, o Bico do Papagaio se modifica estruturalmente, no entanto, os problemas sociais continuam a existir" (ALMEIDA, 2010, p. 111).

5. Análises e resultados

Como referência teórico-metodológica, nos apropriamos do modelo proposto por Dick (1990) para as análises das taxionomias toponímicas, a qual faz parte da terminologia do Modelo Taxionômico de Classificação Toponímica (MTCT). Por meio desse modelo, definimos as classificações as quais os topônimos pertencem.

O termo taxe nos permite conhecer a qual natureza o topônimo pertence e quais suas influências. Além disso, entender seus fatos sociais e do mundo, que estão compostos em duas ordens: antropocultural e física. E, para este trabalho do léxico onomástico, utilizamos as taxes das duas naturezas, designando-os em hidrotopônimo, Hierotopônimos, Hagiotopônimo e Animotopônimo/nootopônimo

Adiante, exibiremos a análise do trabalho, por meio das cinco fichas-lexicográfico-toponímicas referente aos nomes das cidades estudadas, de acordo com a proposta do MTCT de Dick (1990).

Quadro 1: Ficha lexicográfico-toponímica do município de Araguatins-TO.

Município: Araguatins
Localização: I Região Administrativa do Estado – Araguatins

Topônimo: Araguatins

EH: Município **Taxionomia:** Hidrotopônimos

Etimologia: 1 *Ara s* tupi O dia, o tempo; a idade, a vez; o que está no alto, em cima, de cima, na eminÇencia; o mundo. Entre os índios do Amazonas, designa a parte do dia, do meio-dia às cinco horas. O fruto; o que nasce; o que se colhe; a espiga. *Tucam tim.* Nariz de tucano. Nome de um gentio que deu apelido ao rio. Pará. Goiás. ***Alt.*** *Tocantim.* Tim, Ti, ponta do nariz, saliencia, proa. Pode ser uma forma contrata de *tinga,* branco, alvo. V. Ti.

Histórico: 1 o primeiro topônimo dado a Araguatins quando ainda era apenas um lugarejo foi São Vicente do Araguaia sendo reconhecido como povoação pela Lei Provincial nº 691, 1872, em homenagem ao padroeiro da localidade, São Vicente Ferrer, ao rio que banha a localidade, Araguaia. Em 1913, pela Lei Estadual nº 426, o povoado passa para a categoria de Município com o topônimo de São Vicente e somente no ano de 1943 foi nomeado Araguatins pelo Decreto-lei do Estado de Goiás nº 8.305, de 31 de dezembro do mesmo ano. A origem do nome se deve à junção dos nomes de dois grandes rios que fazem confluência na região: Araguaia e Tocantins.

Referências bibliográficas:

BASE cartográfica das cidades do Tocantins. IBGE, [2010]. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=17&se arch=tocantins. Acesso em: julho de 2021.

SAMPAIO, Theodoro. *O tupi na geografia nacional*. 2. ed. Corrigida e aumentada. São Paulo: Pensamento, 2014.

Fonte: 1 ThS.

Fonte**:** Adaptado de Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins – projeto atito de Karileylla dos Santos Andrade.

Quadro 2: Ficha lexicográfico-toponímica do município de São Sebastião-TO.

Município: São Sebastião

Localização: I Região Administrativa do Estado – Araguatins

Topônimo: São Sebastião

EH: Município **Taxionomia:** Hierotopônimos

Etimologia: 3 lat. *sanus,a,um* 'são, sadio'; ver san-. 4*São* do latim sanu. 1 – Que tem saúde, sadio, homem são. 2 – Reto, íntegro, justo. 3 – Puro, impoluto, imaculado. 3 lat. *Sebastianus*, do Gr. Seastianós, f. ampliada de Sebastós: "augusto, magnífico, venerável". Fem.: Sebastiana. It. Sesastiano. Esp. Sebastián. Fr. Sébastien. 1 *Tucan-tim,* nariz de tucano. Nome de um gentio que deu apelido ao rio. Pará. Goiás. *Alt. Tocantim.* 1 *Tim, Ti,* ponta, nariz, saliência, proa. Pode ser uma forma contrata de *tinga,* branco, alvo. V. *Ti.*

Histórico: O povoamento teve início em 1940, liderado pelo Sr. José dos Passos Milhomem, fundador da cidade. A Lei Estadual nº 4.584 de 1º de outubro de 1963 deu autonomia política ao Distrito de São Sebastião com o topônimo de São Sebastião do Tocantins, desmembrado do Município de Itaguatins. O nome São Sebastião é em homenagem ao mártir São Sebastião, padroeiro da cidade, festejado todos os anos pela população no dia 20 de janeiro.

Fonte: ThS[1], Eugênio de Castro[2], Guérios[3], Houaiss[4], Aurélio[5], IBGE[6], *Internet*[7], Silveira Bueno[8].

Fonte**:** Adaptado de Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins – projeto atito de Karileylla dos Santos Andrade.

Quadro 3; Ficha lexicográfico-toponímica do município de Cachoeirinha-TO.

Município: Cachoeirinha

Localização: I Região Administrativa do Estado – Araguatins

Topônimo: Cachoeirinha

EH: Município **Taxionomia:** Hidrotopônimos

Etimologia: 4 – 1 torrente de água que corre ou cai formando cachão ('borbotão, turbilhão') Derivação: por metonímia. 2 local, ou trecho de um curso de água, onde isso ocorre 2.1 m.q. queda-d'água 3 Regionalismo: Maranhão. m.q. corredeira ('parte de rio). 4 cachão sob a f. rad. cacho- (com perda de nasalidade) + -eira

Histórico: com a chegada do lavrador Jaime Pereira da Silva em 1959 em busca de um local que pudesse habitar, deu início ao que se tornaria a atual cidade de Cachoeirinha às margens do ribeirão Cachoeirinha. No ano de 1970, pela lei municipal de nº 73 de 20 de dezembro de 1963, o povoado foi tornou-se Distrito do município de Tocantinópolis. Posteriormente, pela lei municipal de nº 251, de 20 de fevereiro de 1991, o Distrito de Cachoeirinha foi desmembrado de Tocantinópolis e converteu-se em municí-

pio.

Referências bibliográficas: BASE cartográfica das cidades do Tocantins. IBGE, [2010]. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=17&search=tocantins. Acesso em: julho de 2021.

Fonte: ThS[1], Eugênio de Castro[2], Guérios[3], Houaiss4, Aurélio5, IBGE6, Internet[7], Silveira Bueno[8].

Fonte: Adaptado de Aspectos da etnia e etinicidade dos elementos humanos da região do Bico do Papagaio de Rodrigo Vieira Nascimento e Verônica Ramalho Nunes.

Quadro 5. Ficha lexicográfico-toponímica do município de São Bento do Tocantins-TO.

Município: São Bento do Tocantins

Localização: I Região Administrativa do Estado – Araguatins

Topônimo: São Bento do Tocantins

EH: Município **Taxionomia:** Hagiotopônimo

Etimologia: 3 lat. *sanus,a,um* 'são, sadio'; ver san-. 4 *São* do latim sanu. 1 – Que tem saúde, sadio, homem são. 2 – Reto, íntegro, justo. 3 – Puro, impoluto, imaculado. 3 lat. benedictus, a, um 'bendito', part. Pás. De benedicĕre; verbom- e diz-. 1*Tucan-tim,* nariz de tucano. Nome de um gentio que deu apelido ao rio. Pará. Goiás. *Alt. Tocantim.* 1 *Tim, Ti,*

ponta, nariz, saliência, proa. Pode ser uma forma contrata de *tinga,* branco, alvo. V. *Ti.*

Histórico: O primeiro topônimo dado a São Bento do Tocantins foi Lagoa de São Bento, associada ao ribeirão São Bento e de uma lagoa próxima ao povoado. Em 1959, o padre Vitório Brusaterra fundou a primeira capela com a ajuda da comunidade. O padroeiro da cidade é Bom Jesus da Lapa. Em 1966, o povoado passou à condição de Distrito Judiciário da Comarca de Araguatins. Lagoa de São Bento foi elevada à categoria de município com o nome de São Bento do Tocantins pela Lei Estadual nº 251/89. O município foi instalado no dia 1º de janeiro de 1993.

Fonte: ThS1, Eugênio de Castr2[2], Guérios3, Houaiss4, Aurélio5, IBGE6, Internet7, Silveira Bueno8.

Fonte: Adaptado de Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins – projeto atito de Karileylla dos Santos Andrade.

Em relação à classificação das taxes, notamos que não há uma predominância de uma determinada taxe, que houve dois topônimos que procedem da mesma classe, que ocorreu no caso de Araguatins e Cachoeirinha, ambas fazem parte da taxe hidrotopônimo, visto que tiveram influência de acidentes hidrográficos. Os municípios de Esperantina, São Bento do Tocantins e São Sebastião pertencem, respectivamente, às classes animotopônimo (relativos à vida psíquica, à cultura espiritual), hagio-

topônimo (relativos aos santos e santas do hagiólogo romano) e hierotopônimo (relativos aos nomes sagrados de diferentes crenças).

6. Considerações Finais

O presente artigo pretendeu discutir a respeito da toponímia da região Bico do Papagaio (Tocantins), mais estritamente dos municípios da microrregião de Araguatins (região 1): Araguatins, Cachoeirinha, Esperantina, São Bento do Tocantins e São Sebastião do Tocantins.

Para isso, alguns objetivos e questões foram levantadas como: conhecer as motivações que levaram a escolha dos nomes, catalogar e descrever, por meio de fichas toponímicas esses topônimos, em quais categorias taxinomias se encaixam os topônimos pesquisados, dentre outros.

Nessa perspectiva, por meio da coleta e análise de informações, foi possível conhecer, compreender e registrar a origem e formação dos topônimos supracitados, bem como entender os motivos para tais escolhas, relacionados a aspectos culturais, aspectos históricos, questões religiosas ou até mesmo acidentes geográficos.

Deste modo, foi possível entender que Araguatins possui esse nome por conta dos rios mais importantes da região, os rios Araguaia e Tocantins; Cachoeirinha, que também possui a nomeação resultante de um acidente hidrográfico, tem esse topônimo por ter sido fundado às margens de um ribeirão possuinte do mesmo nome; a nomeação de Esperantina está voltada para questões de cultura espiritual, possuinte de virtudes teológicas; São Bento do Tocantins, além estar ligado a questões religiosas, possui esse nome devido a um ribeirão e a uma lagoa presente na região, os quais foram os responsáveis pela origem da primeira nomeação da localidade; e São Sebastião do Tocantins que tem esse topônimo em homenagem ao mártir São Sebastião, que é o padroeiro da cidade.

Finalizamos ressaltando que o estudo do léxico-toponímico é uma área de estudo extensa, cheia de indagações no âmbito linguístico, deixando este trabalho ilimitado e longe do ideal ou final. Entretanto, mostra a dedicação dos pesquisadores em prol da toponímia, em relação aos aspectos culturais e históricos da Região Administrativa de Araguatins, deixando para outro momento uma pesquisa mais aprofundada sobre, não só esta região, mas também das demais que compõe o Bico do Papagaio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rutileia Lima. *A Formação Regional do Bico do Papagaio: Regionalização e Polarização*. Repositório UFG, 2010.

SAPIR, E. *Linguística como ciência*: Ensaios. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1961.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dicionários do português: da tradição à contemporaneidade. *Alfa*, v. 47, n. 1, p. 53-69, 2003

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990a.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*: Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990b.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Métodos e questões terminológicas na Onomástica: estudo de caso. *Investigações*: Linguística e Teoria Literária, v. 9, 1999.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Fundamentos teóricos da toponímia: estudo de caso: o projeto ATEMIG – Altas Toponímico do Estado de Minas Gerais (variante regional do Atlas Toponímico do Brasil). In: SEABRA, M.C.T. C. de (Orgs). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMS, 2006. p. 95.

_____. A terminologia nas ciências onomásticas. Estudo de caso: O projeto ATESP (Atlas toponímico do Estado de São Paulo). In: ISQUERDO, A.N.; ALVES, I.M. (Orgs). *As Ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia e terminologia. Vol. III. Campo Grande: UFMS. São Paulo: Humanitas, 2007.

ESTEVAM, Luís. *O tempo da transformação*: estrutura e dinâmica na formação econômica de Goiás. Campinas-SP, 1997.

OLIVEIRA, Letícia Alves de. *Toponímia urbana da região central de Campo Grande-MS*: um olhar socioetnolinguístico. Campo Grande-MS: UFMS, 2014.

VASCONCELLOS, José Leite de. *Opúsculos*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1931.

ZAMARIANO, Márcia. *Estudo toponímico no estado geográficos das mesorregiões paranaenses*: metropolitana de Curitiba, Centro-oriental e

Norte-pioneiro. Tese (Doutorado em estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2010.

Outra fonte:

TOCANTINS. *Perfil Socioeconômico – Região Administrativa I, II, III e IV (Bico do Papagaio)*. SEPLAN-TO, 2007.

ABORDAGENS DE PROFESSORES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MARANHÃO, O USO DAS TECNOLOGIAS

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)
antonioneto5@professor.uema.br
Rafael Serra de Souza (UEMA)
rafaelserraparalelo@outlook.com.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo investigar como os professores abordam o ensino de língua inglesa em uma sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Maranhão. Diante disso, nos fundamentamos nos documentos oficiais (BNCC, 2017) para discorremos sobre as propostas e os entraves no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Embasa-se na BNCC como documento normatizador e orientador e em teóricos como Santos (2010) e Rajagopalan (2013) para identificarmos as abordagens e desafios que o professor de inglês deva se fundamentar nesse ensino. Metodologicamente, partimos de leituras, reflexões críticas e argumentativas de bibliografias buscadas em livros e artigos científicos, dados que foram analisados qualitativamente. Para a obtenção dos dados, também, aplicamos questionários direcionados aos professores. As nossas considerações mostraram falhas no ensino de inglês por falta de recursos, por escassez de formações continuadas e capacitações em meios tecnológicos que dessem auxílio satisfatório na prática docente, enfim, a pesquisa apresentou os desafios enfrentados por professores para um ensino profícuo nessa disciplina.

Palavras-chave:
Prática docente. Ensino de inglês. Uso de tecnologias.

ABSTRACT

This article aims to investigate how teachers approach the teaching of English in a classroom of the 6th grade of Elementary School in a public school in Maranhão. Therefore, we based on official documents (BNCC, 2017) to discuss the proposals and obstacles in the process of teaching and learning a foreign language. It is based on the BNCC as a standardizing and guiding document and on theorists such as Santos (2010) and Rajagopalan (2013) to identify the approaches and challenges that the English teacher should base on this teaching. Methodologically, we started from readings, critical and argumentative reflections of bibliographies searched in books and scientific articles, data that were qualitatively analyzed. To obtain the data, we also applied questionnaires aimed at teachers. Our considerations showed failures in English teaching due to lack of resources, lack of continuing education and training in technological means that would give satisfactory assistance in teaching practice, finally, the research presented the challenges faced by teachers for a fruitful teaching in this discipline.

Keywords:
English teaching. Teaching practice. Use of technologies.

1. *Introdução*

Aprender uma segunda língua atualmente é imprescindível, sobretudo o inglês que é tido como uma das línguas mais faladas. Diante disso, neste estudo sobre o ensino da língua inglesa como disciplina em escolas públicas, investigamos como os professores abordam esse ensino no ensino fundamental de uma escola pública do Maranhão, em seguida apresentamos abordagens e estratégias utilizadas para esse ensino.

Com esse entendimento, temos como objetivos específicos verificar o percurso que a língua inglesa faz na escola de ensino básico, para com isso apresentarmos os principais desafios que refletem na qualidade desse ensino; propor ações e estratégias de acordo com os teóricos que nos deram suportes e por fim, refletir na fala dos professores sobre a necessidade de capacitações em tecnologias para dinamizar o ensino de língua inglesa.

Para isto, nos fundamentamos nos estudos linguísticos de Rajagopalan (2013) e Santos (2010) quando nos dizem que o ensino de língua inglesa está presente em todos os campos do conhecimento e é uma das principais ligações entre povos, que precisamos dominá-la como língua estrangeira, mas que essa não nos domine no que tocante à nossa cultura.

Corroboramos com esses linguistas quando nos dizem que o professor está imbuído de sua cultura assim como os alunos que entram em contato com outra cultura e que isso contribui para o conhecimento de aspectos culturais diferentes daqueles presentes em nossa comunidade.

Portanto, diante da importância que há em se conhecer o inglês e da obrigatoriedade do seu ensino, visualizamos que a realidade escolar é muito diferente do que rege as orientações oficiais, pois observamos que os órgãos responsáveis pela oferta desse ensino não proporcionam aos docentes apoio pedagógico, recursos tecnológicos e formação continuada no uso de tecnologias.

2. *O ensino de língua na base nacional comum curricular e o posicionamento de alguns linguistas*

Conforme a Base Nacional Comum Curricular o ensino da língua inglesa possibilita termos acesso aos saberes linguísticos necessários para nossa formação, pois ensinar inglês implica no caráter formativo e nos faz pensarmos sobre o inglês que ensinamos na escola.

Além das funções social e política, o inglês deve ser tratado como língua franca, isso porque "a língua inglesa não é mais aquela do "estrangeiro", oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa" (BNCC, 2017, p. 241). Porque, essa língua já possui diferentes repertórios linguísticos e culturais, e porque a visão de que existe um único inglês a ser ensinado, ou no máximo dois, o britânico ou dos Estados Unidos não pode existir mais.

Dessa maneira, a educação linguística voltada para o reconhecimento e respeito às diferenças e compreensão nos levou a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo e a nós mesmo.

Concebemos a língua como construção social que cria formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido:

> [...] ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BNCC, 2017, p. 242)

Contudo, quando situamos o inglês como língua franca implica compreendermos que não há um inglês melhor para se ensinar, ou um nível de proficiência específico a ser alcançado por um aluno, o que demanda para os professores atitudes de acolhimento, legitimação e diferentes formas de se expressar na língua. Enfim, no ensino do inglês como língua franca implica rompermos com a ideia do certo, errado e proficiência (BNCC, 2017).

Coadunamente, no eixo da oralidade as práticas de linguagem devem focar:

> [...] na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras – constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus "modos particulares de falar a língua", que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. (BNCC, 2017, p. 243)

Dessa forma, aspectos como pronúncia, entonação e ritmo devem estar imbuídos de uma compreensão geral, específica e de negociação como relevantes na configuração e na exploração dessas práticas.

Portanto, na aquisição de uma segunda língua por estudantes em

escolas públicas e dos mais diferentes locais como espaço para a socialização de conhecimentos corroboramos com Santos (2010) quando nos diz que o ensino de língua inglesa colabora com o desenvolvimento dos alunos, tornando-os cidadãos críticos e atuantes nos espaços em que estão inseridos. De acordo com Santos (2010),

> [...] ao estudar uma língua estrangeira, o estudante entra em contato com outra cultura, o que contribui para que ele conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes na sua comunidade. Isso pode levar o estudante a um processo de reflexão acerca do outro e de si próprio. Afinal, o mundo social do estudante brasileiro é influenciado por aspectos econômicos, políticos e culturais das sociedades de outros países (SANTOS, 2010, p. 27).

Coadunamente, a aprendizagem da língua inglesa contribui para que o processo educacional como um todo, pois auxilia na construção do respeito às diferenças entre povos e grupos sociais com suas diversas maneiras de perceberem o mundo. Além disso, saber inglês nos permite participar de forma mais ativa no mundo globalizado como língua internacional que facilita a comunicação universal. Para Totis (1991), o inglês

> [...] permite acesso mais fácil e imediato a ciência, a literatura e a qualquer outra manifestação sociocultural. Com certeza, é a língua mais necessária no mundo dos negócios, sendo indispensável para o aproveitamento de pelo menos metade da literatura científica existente no mundo. Está intimamente associada com o desenvolvimento tecnológico e econômico e é a principal língua de intercâmbio internacional. (TOTIS, 1991, p. 16)

Sendo assim, o ensino da língua inglesa está presente em todos os campos do conhecimento e é uma das principais ligações entre povos, para Rajagopalan (2013, p. 69) “o cidadão desse novo mundo emergente é, por definição, multilíngue”, porque isso deve ocorrer nas mais diversas partes do mundo.

Enfim, corroboramos com a ideia de Rajagopalan (2013, p. 70) quando diz que “é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação”, e que dominar a língua estrangeira poderia ser parte do nosso ensino, mas que essa não nos domine, porque no processo de aquisição da língua temos direitos e deveres no que tange ao nosso ensino e aprendizagem.

3. Cibercultura e ensino: o uso das tecnologias

Para compreendermos a importância das mídias no ensino de lín-

gua inglesa na fala dos professores nos fundamentamos nas perspectivas de estudiosos da cibercultura. Segundo para Gomes (2016), provavelmente ou possivelmente com o uso as tecnologias digitais a autoridade do professor pode ceder lugar para o trabalho em equipe na escola, porém essa tensão ainda pode estimular o professor a emperrar esse ensino, que deve ser cada vez mais contínuo e célere.

Diríamos que, assim como os trabalhadores de empresas, os professores na escola devam agir em função do que pensam, ou seja, "dando mais controle sobre suas atividades" (SENNET, 2000, p. 63-4).

Para esses ativistas das tecnologias da informação e da comunicação, a cultural digital é a cultura da contemporaneidade, em que as tradições novas e antigas, os signos locais e globais se coadunam e podem mudar comportamentos. A globalização e o uso das tecnologias influenciam na socialização, aquisição de valores, na percepção e ação sobre o mundo, o que inclui os modos de ensinar e de aprender. Diante disso, nos perguntamos: O meio digital é necessário para o ensino de Língua Inglesa?

Sim. Zacharias (2016) nos diz que ser letrado hoje não é garantia de ser letrado amanhã, porque as tecnologias se renovam, o que exige do ser humano ser experiente em várias mídias, a internet hoje é promotora de hábitos de leituras ubíquas e plurais com menos hierarquias e linearidade, na rede encontramos textos de diferentes gêneros, discursos de várias ideologias, idiomas, culturas e contextos em contraposição às competências tradicionais de só falar/escutar, ler/escrever, ou seja, temos uma variedade de gêneros discursivos encontrados nos mais diferentes suportes da cibercultura. Por isso, a resposta foi sim.

Dessa forma, necessitamos de ser letrado digitalmente com competência e forma de pensar adicional ao que éramos antes. Para Zacharias (2016), ler historicamente era somente decodificar signos e desvendar os sentidos pretendidos pelo autor, e não para a construção de sentidos. Para os psicolinguísticas, ler requer um sujeito envolvido na obtenção de significados, compreensão e interpretação do conteúdo, ler é "produto da interação entre o leitor e o texto" (ZACHARIAS, 2016, p. 19).

Para essa autora, uma variedade de discursos e produções se aproximaram das práticas das mais diferentes situações comunicativas, como oportunidade de lidar com a língua nos mais diferentes usos do cotidiano (Cf. ZACHARIAS, 2016).

Contemporaneamente, com a inserção dos gêneros digitais e de dispositivos eletrônicos no dia a dia, mudanças na produção e propagação da textualização também ocorreram. Concordamos que, se faz necessário incluir no ambiente escolar práticas pedagógicas que vejam os aspectos da multimodalidade, da hipertextualidade e da interatividade marcado pelos ambientes digitais e não somente restrito à cultura do impresso.

Sendo assim, como desafio principal no desenvolvimento do letramento digital na escola, temos a formação dos professores. Para Zacharias, o professor precisa refletir sobre a sua prática individual e coletiva, porque está nele o agenciamento do "esforço, tempo e desejo para promover as necessárias mudanças nos processos de ensino e aprendizagem" (2016, p. 29).

Adicionalmente, com o acesso e o domínio das tecnologias como ferramenta de desenvolvimento do cidadão, podemos constatar um distanciamento entre os que conhecem e os que desconhecem a linguagem digital. Para Gomes (2016) o uso da mídia digital pode promover saltos qualitativos no desenvolvimento do pensamento humano tanto em raciocínio abstrato quanto em inferências lógicas com rapidez e eficácia do que qualquer outro ambiente de aprendizagem.

Enfim, as tecnologias têm o papel de facilitar e promover os processos ensino e aprendizagem, porque cremos e muito no ensino da língua inglesa para a construção do conhecimento e para uma nova forma de educar nesse processo educacional, ou seja, quando estimulamos o uso dos recursos midiáticos como ação de ensino e aprendizagem estimulamos a emancipação e a autonomia.

4. Estratégias gerais para a aquisição de língua inglesa na BNCC

Além dos posicionamentos apresentados acima sobre a importância das tecnologias no ensino de língua inglesa, elencamos aqui estratégias e práticas sobre esse ensino na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento para a aquisição da língua inglesa seria necessárias "escuta e observação atentas de outros elementos, relacionados principalmente ao contexto, aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas" (BNCC, 2017, p. 243).

N o eixo da oralidade, esse documento diz que é muito importante arriscar-se e se fazer compreender e apresenta algumas estratégias que

podemos utilizar, como os recursos midiáticos do cinema, *internet*, televisão entre outros, como sendo fontes significativas de aprendizagem em sala de aula.

Diante disso, podemos trabalhar com gêneros verbais, híbridos e potencializados pelos meios digitais, pois a

> [...] vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. (BNCC, 2017, p. 244)

Portanto, metodologicamente as diversas situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura devem ser vistas como aprendizagens contextualizadas e significativas em sala de aula de língua estrangeira. Com isso, no ato da escrita, concebido como prática social, reiteramos uma escrita que condize com a prática, pois uma escrita autoral se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais como mensagens, tirinhas, adivinhas entre outros) até chegarmos a textos mais elaborados como autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, chat entre outros, recursos linguístico-discursivos variados (BNCC, 2017).

Paulatinamente, no eixo dos conhecimentos linguísticos as práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua devem ocorrer de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. Devemos levar em conta como estratégias no estudo do léxico e da gramática as formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos em que os alunos, de modo indutivo, descobrem o funcionamento sistêmico do inglês, da exploração de relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas.

E, ainda, no eixo da dimensão intercultural, as culturas estão em contínuo processo de interação e (re)construção "com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais" (BNCC, 2017, p. 245). Segundo esse documento nenhum desses eixos se sobrepõem um ao outro, podem ocorrer de acordo com a necessidade do planejamento de ensino.

4.1. Competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental

A BNCC (2017) apresenta as competências específicas para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental de 6º a 9º ano anos finais com os seguintes eixos: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais. Tal opção de apresentação da BNCC permite, por exemplo, que determinadas habilidades possam ser trabalhadas em outros anos, se assim for conveniente e significativo para os estudantes, o que também atende a uma perspectiva de currículo espiralado (BNCC, 2017, p. 247)[30].

Quadro 1: Habilidades desenvolvidas em língua inglesa.

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento

[30] Aqui sugerimos uma consulta à BNCC (2017) para o conhecimento das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 6º ano do Ensino Fundamental.

na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte**:** baseado na BNCC (2017, p. 246).

De acordo com o quadro acima e de maneira geral, o ensino da língua inglesa é tido como relevante e que o sistema educacional desde o século XIX vem passando por reformas políticas que modificaram de algum modo o processo de ensino e, consequentemente, a aprendizagem. Atualmente, a BNCC é o documento que normatiza e orienta a educação nacional, que dá legitimidade ao ensino da língua inglesa franca.

Contudo, apesar das orientações vigentes e dos avanços de novas abordagens de ensino, observamos há grandes dificuldades no ensino do inglês no ambiente escolar, porque nem todas as escolas públicas dispõem de profissionais com formação adequada, não apresentam estruturas para a melhoria desse ensino, o que o tem tornado desvalorizado e mecânico esse ensino. Para os professores ensinarem inglês ou outra disciplina, concordamos com Freire quando diz que "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47).

5. Proposições e desafios para o ensino de língua inglesa na fala de professores

Nesta sessão para investigarmos as proposições e desafios para o ensino de língua inglesa na fala de professores utilizamos um questionário elaborado a partir do *Google Forms* e enviado aos investigados via *link* do *WhatsApp*. Este formulário foi utilizado por ter grande aceitação e facilidade de recolher as informações dos professores.

Primeiro, como metodologia utilizamos uma conversa pelo *WhatsApp*, através do qual apresentamos a nossa proposta de trabalho sobre abordagens de ensino de língua inglesa e o uso das tecnologias nestes tempos de ensino remoto. Em seguida, convidamos os professores para responderem um questionário, de comum acordo aceitaram respondê-lo de forma remota devido ao atual estado da pandemia da Covid-19. Conforme demonstra-se no quadro abaixo, os professores responderam sobre abordagens de ensino de língua inglesa e o uso de tecnologias a partir das impressões do seu ambiente de trabalho, perguntamos:

Quadro 2: Abordagens de ensino em língua inglesa.

Como você utiliza as metodologias de ensino de língua inglesa em sala de aula? Como podemos abordar esse ensino?	**P1:** Através explicações, texto, vídeo aula, pesquisa em sites de tradução de palavras, escutas de áudios, uma sequência de ouvir, falar e escrever o que aprendeu. **P2:** Através da leitura e interpretação de texto, escrita, escuta de áudios, vídeos-aula, pesquisas.
Quais as principais dificuldades que você encontra para ensinar inglês?	**P1:** O apoio pedagógico, tecnológico e uma estrutura totalmente devastada para o momento atual. **P2:** A falta de apoio pedagógico e tecnológico, em meio as dificuldades atuais (da Covid-19).
3. A instituição que você trabalha te dar suporte para desenvolver um melhor ensino?	**P1:** Não! Infelizmente o município não dispõe de qualquer suporte para acesso do professor e aluno. **P2:** Não. Infelizmente temos que usar nossos próprios recursos, nosso computador, internet celular para atender os alunos.
Quais recursos tecnológicos você usa durante as aulas?	**P1:** Meu computador minha internet e meu celular! Tudo particular. **P2:** Computador, celular.
Quais métodos você utiliza para avaliar seus estudantes?	**P1:** Leitura, escrita, pesquisa, apresentação das atividades via WhatsApp. **P2:** A participação dos alunos nas aulas, observação nas atividades e pesquisas desenvolvidas de conteúdosem casa.
No cenário atual em que vivemos, quais são os principais desafios encontrados para o ensino da língua inglesa?	**P1:** Nessa pandemia fomos deixados de lado, como se não fossemos serviço essencial, o que é uma inverdade. **P2:** A participação da gestão em relação ao apoiar e reconhecer a educação como serviço essencial; e nos proporcionar saídas para que os alunos e professores não ficassem sem assistência.

Quais são as suas perspectivas para o ensino da língua inglesa no sistema público de ensino nesses tempos de pandemia?	**P1:** Se não houver qualificação para professores, fica difícil, somos obrigados a buscar qualificação com os nossos próprios custos. **P2:** Precisamos de formação, apoio tecnológico e compromisso com a classe de professores.

Fonte: Sousa e Silva Neto (2021).

Diante das respostas dadas pelos professores, observamos que o ensino de inglês do 6º ano do ensino fundamental da escola investigada passa por um processo desgastante, os professores evidenciaram que com a pandemia se agravaram os desafios enfrentados diariamente pelos professores, principalmente pela falta de materiais tecnológicos e de formação como diz um professor "nessa pandemia fomos deixados de lado, como se não fossemos serviço essencial, que é uma inverdade".

Entretanto, percebemos que o uso das tecnologias: celulares e computadores para acessarem o *WhatsApp*, *Google Meet* foram importantes para mediação e execução do cronograma de aulas, segundo os investigados no contexto da pandemia, por exemplo, não deixaram de se preocuparem com a aprendizagem dos alunos, por exemplo:

> **P1:** Através de explicações, textos, vídeo aula, pesquisa em sites de tradução de palavras, escutas de áudios, uma sequência de ouvir, falar e escrever o que aprendeu.
>
> **P2:** Através da leitura e interpretação de texto, escrita, escuta de áudios, vídeos-aula, pesquisas.

Mesmo assim, percebemos como a língua inglesa ainda é tida como disciplina secundária, e que é tida como desnecessária. Como segunda língua, de acordo com os anseios e desejos dos investigados e das investigadas, o ensino de inglês como idioma de alcance mundial, argumentam que:

> **P1:** Nessa pandemia fomos deixados de lado, como se não fossemos serviço essencial, o que é uma inverdade.
>
> **P2:** A participação da gestão em relação ao apoiar e reconhecer a educação como serviço essencial; e nos proporcionar saídas para que os alunos e professores não ficassem sem assistência.

Por outro lado, consoante Siqueira, observamos que

> [...] o inglês é a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas oriundas tanto do centro quanto da periferia do globo. É a língua mais falada do mundo por não nativos e, provavelmente, o único idioma que possui mais

> falantes não nativos que nativos. São três falantes não nativos para cada falante nativo. (SIQUEIRA, 2005, p. 14)

Contudo, em relação às metodologias, dificuldades, suportes de ensino e aprendizagem, recursos tecnológicos, métodos avaliativos, os desafios do ensino na pandemia e as perspectivas para o ensino no sistema público segundo os professores e professoras que já carecem de cuidados e de um olhar voltado para o 6° ano em que fazemos a introdução da disciplina língua inglesa, temos a falta de qualificação e apoio tecnológico. Para os investigados:

> **P1:** Se não houver qualificação para professores, fica difícil, somos obrigados a buscar qualificação com os nossos próprios custos.
>
> **P2:** Precisamos de formação, apoio tecnológico e compromisso com a classe de professores.

As proposições e desafios que o ensino de língua inglesa que investigamos, na fala dos professores, reflete os desafios nas práticas e saberes de docentes atualmente. Os professores relataram que suas principais dificuldades de lecionar o idioma neste atual momento estão diretamente relacionados às falhas nas políticas educacionais que, infelizmente, não lhes oferecem suporte necessário. Os profissionais descreveram que as condições do ensino são de baixa qualidade, pois os órgãos responsáveis não disponibilizaram uma plataforma fixa para que as aulas fossem ministradas, além a falta de capacitação em tecnologias.

Concordamos com Rajagopalan e sabemos que o professor está imbuído de sua cultura e, ainda, corroboramos com Santos (2010) quando nos diz que com a aprendizagem de língua estrangeira o estudante entra em contato com outra cultura, o que contribui para que conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes na sua comunidade.

6. Considerações finais

Sabemos que o ensino nestes tempos da Covid-19 vem sendo prejudicado e pareceu que o ensino de língua inglesa mais ainda. Desse modo, na nossa coleta de dados percebemos, conforme o quadro 2 da sessão anterior, que esse ensino na modalidade remota vem passado por dificuldades. Em face dessa atual realidade epidemiológica em que o país se encontra, os professores de uma escola no município de Pindaré Mirim no Maranhão, apontaram muitos problemas que influenciam significativamente na qualidade desse ensino.

Diante disso, apresentamos orientações sobre unidades temáticas, habilidades e eixos de ensino a partir da BNCC, essas orientações são referências para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, desde que adequando-as as especificidades dos contextos locais.

Apontamos que esses documentos normatizadores e orientadores da educação nacional é que dá legitimidade ao ensino da língua inglesa como língua franca nos estabelecimentos de ensino. Rajagopalan (2013) diz que dominar a língua estrangeira não significa que ela nos domine no que tocante a nossa autoestima e à nossa cultura.

Por fim, constatamos que as principais dificuldades encontradas por parte dos docentes são: a falta de recursos tecnológicos como computadores, internet de boa qualidade, uma plataforma de ensino adequada para as aulas e a falta de uma boa atualização em língua inglesa e no uso das tecnologias para esse nível de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *A etapa do ensino fundamental*: Língua Inglesa, 6º ano. MEC/Secretaria de Educação Básica, Brasília-DF, 2017. p. 241-51

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: Língua Inglesa. Brasília: MECEF, 1998.

_____. Diário Oficial da União. Órgão: Ministério da Educação/gabinete do ministro. *Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020*. Publicado em: 17/06/2020 | edição: 114 | seção: 1 | página: 62. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, S. dos S. Infância e Tecnologias. In: COSCARELLI, C.V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 145-58

NASSAR, L. A ideia de que só se aprende inglês em escolas de idioma deve ser superada. *Rev. Nova Escola*. Disponível em: https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/125/a-ideia-de-que-so-se-aprende-ingles-em-escolas-de-idioma-deve-ser-superada-diz-especialista. A-

cesso em: 03 de mar.2021

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. 1. ed., 4. reimp. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Juliana Alves dos. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*: conversa com especialistas. 1. ed., 1. reimp. São Paulo: Parábola, 2010.

SENNET, R. *A corrosão do caráter; consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*. 4. ed., jul/2005. Disponível em: http://www.inven tario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. *Língua Inglesa: Leitura*. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral)

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C.V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-29

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE HAITIANOS CON RELACIÓN AL USO Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA UNIVERSIDAD

Nicole Alejandra Sinza Méndez (UNILA)
nas.mendez.2019@aluno.unila.edu.br
Franciele Maria Martiny (UNILA)
franciele.martiny@unila.edu.br

RESUMEN

Frente a las políticas de inclusión en la enseñanza brasileña, una universidad pública bilingüe (español y portugués), con vocación latinoamericana, ha acogido haitianos desde la creación, inicialmente, con el desenvolvimiento del Pro-Haití, hasta el actual acceso a la institución por medio de convocatorias de selección internacional. Con eso, esta investigación de Iniciación Científica tuvo el objetivo general de analizar los comportamientos lingüísticos de los estudiantes haitianos que ya han cursado el *Ciclo Comum de Estudos* (CCE), en el eje de lenguas (portugués), por medio de la aplicación de cuestionarios virtuales en 2020, con análisis relacionados al uso y enseñanza de lenguas a partir de los estudios sobre las actitudes lingüísticas, en la área de la Sociolingüística, Los análisis tuvieron enfoque cuantitativo, demostrando cuál es el impacto del ambiente universitario en sus usos lingüísticos. Algunos resultados muestran que la lengua más usada es la oficial de Brasil que fue aprendida con mucho esfuerzo para la mayoría de los estudiantes, siendo necesarios, incluso, cursos extracurriculares para aprender, generando sentimientos encontrados. En cuanto la lengua materna de la mayoría, el creole, permanece en sus círculos más íntimos con sus coterráneos, como una forma de identificación y solidaridad lingüística. En conclusión, vimos que no hay desarrollo de algún acogimiento lingüístico específico a ese público, siendo importante desarrollar proyectos y discusiones sobre acciones posibles de inclusión de sus lenguas y culturas para que su inserción sea más armoniosa. Esto es importante porque, el acompañamiento de su inmersión hace parte del cumplimiento del abarque de la realidad plurilingüe y pluricultural dentro de la universidad.

Palabras clave:
Haitianos. Portugués. Actitudes Lingüísticas.

ABSTRACT

Considering the policies of inclusion in Brazilian education, a bilingual public university (Spanish and Portuguese), with a Latin American vocation, has welcomed Haitians since its creation, initially, with the development of Pro-Haiti, until the current access to the institution through international selection calls. The general purpose of this Scientific Initiation research was the analysis of the linguistic behaviors of Haitian students that had already completed the Common Study Course (CCE), in the language axis (Portuguese), through virtual surveys in 2020. This was analyzed with regard to the use and teaching of languages based on studies about linguistic attitudes in the Sociolinguistics' area. The analyses had a quantitative approach, demonstrating the impact of the university environment on its linguistic uses. Some results show that

the most used language is Brazil's official language, which was learned with great effort by most of the students, even being necessary extracurricular courses to learn, generating mixed feelings. The mother tongue of the majority, Creole, remains in the most intimate circles with their compatriots as a way of linguistic identification and solidarity. In conclusion, we observed that there is no development of any specific linguistic acceptance to this audience, and it is vital to develop projects and discussions about possible actions with the purpose of include Haitians' languages and cultures to achieve a more harmonious insertion. This is important because the accompaniment of their immersion is part of the fulfillment of the scope of the multilingual and multicultural reality inside the university.

Keyword:
Haitians. Portuguese. Linguistic Attitudes.

1. Introducción

En el presente proyecto de investigación hablamos de una universidad brasileña que junto a las instituciones nacionales integran el programa PRO-HAITÍ a su sistema. Guiándonos a través de una resolución, da la bienvenida a los estudiantes haitianos el 1º de diciembre del 2014 con la publicación del primer Edital del Processo Seletivo Pró-Haiti, para su ingreso en el año 2015, con la coordinación de la Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT).

Inicialmente, el Edital nº 3/2014/PROINT fue una selección internacional donde se evaluaron a los candidatos, ofreciendo así, 715 cupos para 29 cursos. Bajo su contexto observamos que 220 de estos cupos pertenecen a la selección indirecta con auxilio, junto con 400 sin auxilio; Para el convenio PTI-PY se ofrecieron 50 cupos con apoyo económico y 16 sin este; Además de los 29 cupos exclusivos para Pró-HAITI y PTI-PY, estos últimos ofrecidos por la implementación del Edital 004/2014 publicado el 17/12/2014 que reserva una vacante para los haitianos que viven en Brasil y posean visa humanitaria o sean regularmente admitidos.

De acuerdo con los datos que la PROINT proporcionó vía email para esta investigación (2021), durante cuatro años (desde el 2015 hasta el 2018) se tuvo un registro de 392 estudiantes haitianos que ingresaron a través de dicho edital, siendo 83 ingresados solo en el primer año, antes de que el proceso selectivo Pró-Haiti fuera descontinuado debido a cambios en la reglamentación en el Processo Seletivo Internacional (PSI), que pasó a incluir el Processo Seletivo para Refugiados e Portadores de Visto Humanitário (PSRH). Actualmente, los haitianos pueden ingresar a la universidad por medio de ese proceso.

Según los datos extraídos del Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) de la universidad, encontramos los siguientes datos actualizados: Hasta el momento, hay 133 estudiantes activos en el presente año (2021), siendo que 23 de ellos ya concluyeron sus cursos de graduación y 39 se muestran con matrículas canceladas, situación que puede haber sido impulsada por la situación pandemia del Coronavirus que transformó las aulas presenciales en remotas desde marzo de 2020. Así encontramos que 195 haitianos fueron matriculados en la universidad (1/2021).

Con relación a la elección de cursos, obtuvimos información otorgada por la PROINT donde encontramos que la mayor parte de los formados pertenecía al curso de *Saúde Coletiva* (07 estudiantes), seguido por *Ciências Econômicas: Economia, Integração e Desenvolvimento e Ciência Política e Sociologia: Sociedade, Estado e Política na América Latina, y Relações Internacionais e Integração* (con 03 formados en cada uno);En el curso de *Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar* (02 formados), y finalmente encontramos un graduado en los cursos de: *Administração Pública e Políticas Públicas, Biotecnologia, Cinema e Audiovisual, Engenharia de Materiais*, y *Históriana América Latina*.

De acuerdo con la Pró-Reitoria, la universidad cuenta con la *Comissão de Permanência de Refugiados e portadores de visto humanitário* (CAERH) que busca hacer un acompañamiento más próximo junto a los estudiantes en los ámbitos académicos. Más allá de eso, los estudiantes que ingresan por los editales del PRÓ-Haití y del PSRH cuentan con la oferta del Auxilio Estudiantil. Por fin, todos los servicios ofrecidos por la universidad, como Psicólogos, Asistentes Sociales, Atendimiento pedagógico, etc., se encuentran a la disposición de los estudiantes de la universidad.

Bajo este contexto, nuestra investigación busca comprender las actitudes (Cf. MORENO FERNÁNDEZ, 1998; BLANCO CANALES, 2004) de los haitianos ante la diversidad lingüística existente dentro de la universidad, principalmente en el eje de lenguas oficiales de la institución de enseñanza superior, con base en los estudios sociolingüísticos (Cf. CALVET 2002, 2007; MACKEY, 1968; GROSJEAN, 1983; MAHER, 2006; 2007).

2. *Metodología y perfil de los participantes*

Desarrollamos una investigación cualitativa (Cf. ERICKSON, 1986) con la aplicación de un cuestionario online con 32 preguntas sobre el perfil sociolingüístico y cuestiones sobre sus contactos, usos lingüísticos y aprendizaje de lenguas en la universidad. Obtuvimos respuestas de un total de 17 estudiantes haitianos, de los cuales 15 optaron por responder en portugués y 2 en español, resaltando que los haitianos frecuentan la clase de portugués como lengua adicional por dos o tres semestres lectivos desde que ingresan a la universidad.

Resulta de ese método los siguientes análisis alrededor de los comportamientos debido a los contactos lingüísticos y culturales que ellos han tenido en la institución de enseñanza. Sobre el perfil de los participantes, la mayor parte son hombres, 11 en total; 5 mujeres y una persona que optó por no identificarse. Hay cuatro personas con la franja de edad entre 18 a 23 años; seis entre 24 a 28 años; cinco entre 29 a 33 años y dos con más de 34 años. Es decir, se trata de un público no tan joven cuya mayoría, 7 de ellos, lleva viviendo en Brasil alrededor de un año; tres llevan 2 y 6 años, y uno tiene tres, cuatro, cinco y siete años dentro del territorio según el tiempo que llevan cursando la carrera.

Más de la mitad de los participantes de la investigación está al inicio del grado, en el primer semestre, 10 personas; Hay una persona en el segundo, tercero, cuarto y noveno; Y tres en el quinto. De las carreras seleccionadas encontramos a la mayoría de ellos en *Saúde Coletiva (6)*, mientras 2 optaron por *Medicina* y *Desenvolvimiento Rural e Segurança Alimentar*, así como uno eligió *Antropologia Diversidade Cultural Latino-Americana, Engenharia Química, Geografia, Engenharia de Energia, Letras: Artes e Mediação cultural, Serviço Social* y *Relações Internacionais e Integração*, respectivamente. Estos cursos son semejantes a los ya escogidos por los estudiantes formados en la institución, inclusive su particular preferencia continúa siendo la carrera de *Saúde Coletiva*.

A la hora de hablar sobre las razones de estudio de una licenciatura/graduación, mencionaron haber tomado la "Oportunidad de venir" (5 de ellos), algunos con deseo de "Vivir y Desenvolverse en Brasil" (3 de ellos), por la "Integración y Multiculturalidad en la universidad" (4 alumnos), y tres señaló buscar una "Vida Mejor", por las "Ventajas de la universidad" o por "Propósito de Enseñanza Activa" (1 de cada). Ante las razones que argumentan ante la elección de Brasil como un país destino, encontramos que la mayoría considera que el país es "Mejor para

los haitianos", por "Visas", "Derechos", etc. (6 participantes), mientras otros solo tienen "Gusto por el país" (tres de ellos), el resto señala la "Mejor educación", "Familiares cercanos", "La universidad", "Carrera de preferencia", por ser la "Mejor" o "Última opción", por ser un "País de brazos abiertos", y por "no saber la razón" (uno de cada).

Es decir, las relaciones entre Haití y Brasil son lo suficientemente estrechas como para influenciar en la elección de las nuevas generaciones sobre su formación profesional, llevándolos a dar el paso de romper sus fronteras a territorios de lenguas muy diferentes sabiendo dónde encontrar lo que buscan. Incluso, vemos que, ante una posibilidad de retorno a su país de origen, la mayoría, 8 estudiantes, afirmaron que tal vez volverían, mientras que cinco de ellos respondieron afirmativamente y solo cuatro negaron regresar en algún momento.

Sobre sus conocimientos lingüísticos, todos dijeron hablar dos idiomas o más, incluyendo además del francés y creole, las lenguas: portugués, español, inglés e italiano. Siete tuvieron como lengua materna el creole y francés, nueve el creole y solamente uno el francés. Así vemos que ellos, además de mantener vivas ambas lenguas nativas, muestran un interés por adquirir nuevas, dándoles un uso en su día a día, y no es para menos, tomando en cuenta que Haití es uno de los países americanos con mayor influencia de sus lenguas originarias en el dialecto cotidiano, manteniendo sus raíces vivas. Es así una actitud positiva a resaltar.

Haití es un país jurídicamente bilingüe, siendo, como ya sabemos, sus lenguas oficiales el francés y el criollo haitiano. Este último, mejor conocido como creole, es una mezcla del francés del siglo XVII y dialectos africanos, en una necesidad de comunicarse entre sí a pesar de sus lenguas nativas sin que sus amos pudieran enterarse de lo que conversaban.

3. Algunos Resultados y Discusiones

Comprendemos que el francés se mantiene como la lengua de prestigio, atribuyéndole el aumento y la mejoría de la comunidad francófona por su importancia en el sistema educativo. Aun así, casi todo el país es creole-parlante, que es reconocido como una lengua informal, "En la actualidad, y gracias a los procesos de emancipación (1794) e independencia (1804), Haití perdió el contacto con su colonizador y se caracteriza porque un 90% de su población tiene como lengua materna y como

única lengua el criollo" (LEÓN, 2011, p. 57). Este desbalance entre lenguas puede deberse a la clasificación adoptada, o al analfabetismo de la mayoría de los creole-parlantes, es una élite la que aún mantiene el francés en Haití, pues se beneficia económica y socialmente de poseer una lengua de prestigio internacional. "Por esta razón, durante muchos años el francés fue la lengua oficial, desconociendo el hecho de que la mayoría de la población no la manejaba, y solo hasta 1987 el creole obtuvo el carácter de lengua cooficial en la isla" (LEÓN, 2011, 57).

En cuanto a una posible motivación que tuvieron estos estudiantes a aprender los demás idiomas, León (2011) nos explica que, gracias a la mejoría del índice académico debido a la implementación del Creole en el sistema educativo, el inglés ha ganado lugar como una ventana económica y social al mundo, haciendo de los países anglófonos, un lugar de destino habitual para muchos haitianos.

Es así encontramos la formación de una diglosia y un bilingüismo en la sociedad haitiana, bilingüismo por hacer uso de ambos idiomas, y diglosia por dar a cada uno de estos idiomas una función: El francés, como lengua de prestigio, es ocupado por el gobierno y como lengua oficial de instrucción, de comunicación y difusión; Mientras el Creole es la lengua familiar, una herramienta educacional, y más recientemente usada en radio y emisiones televisivas. Pero el prestigio del creole ha aumentado, pues ya está presente oficialmente como la lengua de instrucción durante los primeros años escolares debido a un proceso de estandarización del idioma por el gobierno el 1979 (Cf. LEÓN, 2011).

Todo esto lleva como consecuencia la respuesta de los estudiantes cuando se les cuestionó sobre los momentos de interacción con sus idiomas maternos en la universidad, mencionaron que el francés y creole suele ser usado con familiares, amigos, otros haitianos y docentes que los hablen, para el resto usan el portugués; Algunos detallaron tener un contexto específico en el día para hablar en un idioma u otro: Portugués para el contexto diario de interacción académica o para desenvolverse con los brasileños; El español solo para hablar con hispanos o leer algunos materiales, y uno de ellos afirmó tener pareja hispana además de ver películas en español; El inglés para textos, materiales o películas que lo requieran. Aun así, ante la posibilidad de la existencia de situaciones para el uso de sus lenguas maternas en la institución, seis de ellos afirmaron que no hay, dos afirmaron que sí (pero no apuntan como y donde), y otros tres reafirmaron solo tener estos momentos con otros haitianos, con estudiantes que quieran hablar francés y en eventos culturales (uno de cada).

Si nos enfocamos en el caso de los haitianos, encontramos que sus lenguas nativas, dicho por ellos mismos en las encuestas, son el francés para uno de ellos, el creole para nueve y ambos idiomas para los 7 participantes restantes; En una investigación hecha por Doucet (2000 *apud* LEÓN, 2011) se muestra que los hablantes de creole consideran su lengua como un sistema separado del francés, como una lengua en sí misma, usada para la comunicación entre ellos, aún afirman ser importante aprender la lengua europea, debido a la movilidad social. Así que hay papeles bien distintos de usos de los dos idiomas.

En esta investigación, la gran mayoría dice que son políglotas, sabiendo entre tres y cuatro idiomas (3 participantes de cada), 5 idiomas cuatro de ellos y 6 idiomas otros dos, solo 6 de ellos admitieron saber solo dos idiomas, mencionando el francés como el único idioma que todos los encuestados tienen en común, siguiendo el creole con 16 participantes, el portugués con 11, español con 8, inglés con 7 y el italiano con un estudiante. Siendo así, al ingresar a la referida institución de enseñanza y durante su formación académica, manifestaron tener asignado como lengua adicional únicamente al portugués, lo que claramente aumenta su probabilidad de aprender más rápidamente el idioma debido a la necesidad de utilizarlo en el ámbito académico y en la cotidianidad para casi cualquier actividad.

Al cuestionar cuáles eran sus métodos de estudio para el aprendizaje de la lengua, encontramos que utilizan materiales didácticos además de interactuar con brasileños. Actualmente, un estudiante aprende individualmente en casa por no poder asistir a la universidad; 4 afirman participar de cursos (2 de ellos proyectos en Brasil); Uno con aprendizaje curricular, materiales de estudio e interacción diaria con nativos; y otro participante practica individualmente, antes de asistir a una escuela e interactuar con un alumno brasileño a quien enseñaba.

En cuanto a las dificultades que tuvieron de aprender el idioma, 3 estudiantes señalan el “sotaque” y habla rápida de los brasileños como primer impedimento; dos adjudicaron a esto la pronunciación; 4 afirman que su primer contacto con la lengua fue en la facultad; dos de ellos tenían dificultad en mantener conversaciones y entender el contexto; Y 1 señaló la vergüenza, la independencia o los textos difíciles. Solo dos de los participantes no tuvieron dificultad, y el último afirmó haber tenido la vida hecha “un infierno” durante 4 años por causa del idioma. Por ende, la interacción con los brasileños fue fácil para solo 1 (uno) de los participantes, 8 afirmaron que no resultó tan sencillo y siete afirmaron un más o

menos. Es decir que la mayoría presenta dificultades en ese encuentro lingüístico una vez que no hay una política de acogimiento lingüístico por parte de la universidad, y muchos cuando llegan no conocen nada de la lengua portuguesa ni tampoco española.

Como vimos, el contexto hace que la obligación de hablar con los alumnos y docentes sea en portugués, la lengua mayoritaria, mientras que la interacción con el español puede llevarlos a adquirir esta lengua también, aunque en menor medida. Así como Moreno Fernández (1998) afirma, los hablantes saben que su comunidad prefiere algunos usos a otros, por lo tanto, eligen lo que creen ser más adecuado a sus intereses y conforme los contextos de interacción. En ese caso, observamos una presión de la circunstancia sobre ellos, pues saben que su comportamiento lingüístico afecta sus contactos y sus relaciones con los demás, ya que están en contextos de bilingües de minoría pertenecientes a comunidades de inmigrantes (Cf. CAVALCANTI, 1999; 2006).

Si hablamos de la existencia de una diversidad lingüística en la universidad, la mayoría de los participantes afirmaron que sí existía, 9 de ellos, mientras otros 3 negaban tal hecho, 1 respondió un más o menos, no sé, o no respondió; solo uno afirmó que en la universidad se ve el mundo. Y no es para menos, pues la diversidad cultural es palpable dentro de las instalaciones universitarias, y aun así, también se percibe la falta de espacios para que las lenguas de dichas culturas se manifiestan. Existe una falta de proyectos de enseñanza de su lengua y cultura, para que los alumnos haitianos expandan su historia a través de su idioma, como muchos hispanos e incluso lenguas como el italiano, inglés y varias otras europeas lo hacen. Solo dos de los estudiantes entrevistados afirmaron participar alguna vez de un proyecto de enseñanza de su lengua materna.

4. Conclusiones

Reflexionamos sobre las políticas de enseñanza que tuvieron en el Brasil para acoger haitianos delante de las catástrofes vividas en el país, así como las actitudes lingüísticas de los participantes en la interfaz lenguaje y sociedad, inseridos en los estudios sociolingüísticos. Aún ahora, no hay desarrollo de algún acogimiento lingüístico y las lenguas maternas de ellos son usadas en pocos espacios y con pocas personas de su propia comunidad.

En las clases y con otros alumnos la lengua más usada es la oficial de Brasil que fue aprendida con mucho esfuerzo por la mayoría en la universidad ya que muchos no tenían contacto con el portugués o español. Así que varios estudiantes necesitan cursos extracurriculares para aprender de manera más amplia el idioma para acompañar las clases, lo que manifestó sentimientos para unos de vergüenza o incluso rabia, como impotencia por cuestiones financieras y psicológicas de estar viviendo en otro país.

Las lenguas de estatus, como portugués, español, inglés y francés son usadas para fines académicos o de convivencia con otros extranjeros. En cuanto la lengua materna, el creole, permanece en sus círculos más íntimos de amistad apenas con sus coterráneos, como una forma de identificación y solidaridad lingüística del grupo.

Comprendemos que el concepto de universidad bilingüe, en un sentido restringido, es difícil de mantener cuando hay tanta presencia de muchas culturas e idiomas fluctuando entre sí, buscando de manifestarse, de hacerse escuchar y conocer, de poseer un lugar. Estas aportan mucho más enriquecimiento a los conocimientos y vivencias que experimenta cada estudiante dentro de la institución, y entre ellos mismos perciben la falta de igualdad de condiciones para este ámbito, empatizando con aquellos cuyas lenguas son suprimidas, manifestando su interés en aprender la lengua del otro aún si no son las dos principales de la visión universitaria.

Como universidad de integración, la inclusión y creación de espacios para la manifestación de lenguas como el creole y el resto de lenguas minoritarias, es un acto que los alumnos piden y crean por sí mismos cada vez más en la interacción constante entre sí en un intercambio cultural muy rico. Es por esto que las pautas creadas en los inicios de la implantación de la institución, deberán cambiar en busca de abarcar todo este contexto multilingüístico. En ese sentido, reafirmamos lo que dice Maher (2007) que no podemos dejar de considerar tres aspectos muy importantes: una legislación favorable, la educación del entorno y el fortalecimiento de las minorías para que haya empoderamiento de esos grupos por su fortalecimiento político juntamente con la educación con fines de garantizar ese respecto en las políticas lingüísticas oficiales. Por eso la importancia de compartir esos resultados con la comunidad académica y desarrollar proyectos y discusiones sobre acciones posibles, como materiales didácticos o de apoyo más tornado a ese alumnado, inclusión de

sus lenguas y culturas en más espacios para que su inserción sea más armoniosa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, M. Mobilidade é incrementada: Aumenta a oferta de programas no âmbito do processo de internacionalização da Universidade. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 15 a 21 de outubro de 2012, p. 7. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju542pag07.pdf. Acesso em: 15 jul. de 2021.

BLANCO CANALES, A. *Estudio sociolingüístico de Alcalá de Henares*. Alcalá de Henares, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2004.

BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. *Signum*: Estudos da Linguagem, v. 18, n. 1, p. 102-131, Londrina, 2015. BRASIL. Portaria nº 92 de 27/04/2010/.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *DELTA*: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 5, n. Especial, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext. Acesso em: jul. de 2018.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-51

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M.C. (Org.). *La investigación de la enseñanza II*. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1986. p. 195-301

GROSJEAN, F. *Life with two languages – an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

LEÓN, D. L. G. Las lenguas criollas del Caribe: Orígenes y situación sociolingüística, una aproximación. *Forma y función*, v. 24, n. 2, Santaf, de Bogotá, D.C. Bogotá July/Dec. 2011, [s.p.]

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J.A. (Ed.). *Readings in the sociology of language*. Haia: Mouton, 1968, p. 555-584.

MAHER, T. M. Sendo Índio em português... In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. 4. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 115-38

_____. A Educação do entorno para interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs). *Linguística aplicada*: suas faces e interfaces. 2007a. p. 255-70

_____. Do casulo ao movimento: suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO (Orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, Mercado das Letras, 2007b. p. 67-96

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998. UNILA. PPC. Ciclo Comum de Estudos, 2013.

SOARES, L; TREVISAN, C; FLAIN, Angela. Curso de português para imigrantes haitianos: um estudo de caso. *Mandinga* – Revista de Estudos Linguísticos, v. 01, n. 01, p. 88-101, Redenção-CE, jan./jun. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/franm/Downloads/admin-gerente-da-revista-soares-laura-trevisan-caroline-flai n-a ngela-.pdf. Acesso em jul. de 2021.

Outra fonte:

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DOU Diário Oficial da União, de 29 de abril de 2010.

AFINAL, QUEM MATOU OS VON RICHTHOFEN? ANÁLISE CRÍTICA DISCURSIVA DOS FILMES "A MENINA QUE MATOU OS PAIS" E "O MENINO QUE MATOU MEUS PAIS"

Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN)
guianezzasaraiva@uern.br
Ana Maria Saraiva Meira de Brito (UERN)
anams0908@gmail.com
Antonio Carlos Meira de Brito (UERN)
acarlosmeira@gmail.com

RESUMO

A produção cinematográfica brasileira vem se destacando de forma exponencial nas plataformas de *streaming*, em especial, quando se retrata uma história baseada em fatos reais e que tenha despertado grande interesse em um determinado público-alvo. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo analisar os discursos veiculados nos filmes "A menina que matou os pais" e "O menino que matou meus pais", transmitidos na Amazon Prime, à guisa da Análise Crítica do Discurso. Em concomitância, intenciona ampliar as discussões relativas ao discurso jurídico, às relações de poder e às fragmentações identitárias na pós-modernidade. Teoricamente, nos ancoraremos nos postulados de Fairclough (2016), Charaudeau (2008; 2009), Dijk (2008) e Bauman (2005). O *corpus* é composto por fragmentos discursivos de Suzane von Richthofen, bem como do namorado Daniel Cravinhos, reverberados nos filmes supracitados. Os resultados sugerem que os julgamentos dos réus indicam contradições quanto aos depoimentos apresentados, provocando, portanto, dúvidas no telespectador acerca da versão "verdadeira" para este crime que chocou todo o país. Por fim, recorrendo às estratégias da retórica, julgamos pertinente a seguinte problemática: A frieza de Suzane ou a ambição de Daniel matou os von Richthofen? Qual versão lhe parece mais verossímil?

Palavras-chave:
Von Richthofen. Análise Crítica do Discurso. Plataforma de *Streaming*.

ABSTRACT

Brazilian film production has been standing out exponentially on streaming platforms, especially when portraying a story based on real facts and that has aroused great interest in a particular target audience. Based on this premise, this work aims to analyze the discourses conveyed in the films "The girl who killed her parents" and "The boy who killed my parents", broadcast on Amazon Prime, as Critical Discourse Analysis. Concomitantly, it intends to broaden discussions regarding legal discourse, power relations and identity fragmentations in postmodernity. Theoretically, we will anchor ourselves in the postulates of Fairclough (2016), Charaudeau (2008; 2009), Dijk (2008) and Bauman (2005). The corpus consists of discursive fragments of Suzane von Richthofen, as well as her boyfriend Daniel Cravinhos, reverberated in the aforementioned films. The results suggest that the defendants' trials indicate

contradictions regarding the testimonies presented, thus causing doubts in the viewer about the "true" version of this crime that shocked the whole country. Finally, using the strategies of rhetoric, we consider the following problem pertinent: Did Suzane's coldness or Daniel's ambition kill the von Richthofen? Which version seems more credible to you?

Keywords:
Von Richthofen. Streaming Platform. Critical Discourse Analysis.

1. Considerações iniciais

Suzane von Richthofen e Daniel Cravinhos. Eis dois nomes de grande repercussão nas mídias impressas, televisivas e digitais de todo o Brasil, desde 2002. O crime que chocou o país inteiro, que virou manchete na imprensa nacional e internacional, ganha agora um outro olhar, a partir das produções cinematográficas "A menina que matou os pais" e "O menino que matou meus pais", ambas veiculadas na plataforma de streaming Amazon Prime.

Em linhas bem gerais, é possível depreender o porquê de tanta curiosidade em torno deste caso. Família abastada, de costumes discretos e conservadores, os pais da Suzane Von Richthofen foram brutalmente assassinados, em sua própria residência, de forma covarde, haja vista estarem dormindo, impossibilitando, assim, alguma reação, alguma defesa. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo analisar, à luz da Análise Crítica do Discurso – doravante, ACD –, fragmentos discursivos reverberados por Suzane von Richthofen e Daniel Cravinhos nos filmes supracitados.

Para isso, nos ancoraremos nos preceitos da ACD, mais especificamente na corrente social desenvolvida por Fairclough (2016) e nas noções de poder (Cf. DIJK, 2008) e de identidades (Cf. BAUMAN, 2005). Quanto aos aspectos metodológicos, convém frisar que foram escolhidos dez trechos discursivos, sendo cinco de cada filme e, consequentemente, de cada réu. É preciso salientar, ainda, que a pesquisa é qualitativa, de cunho interpretativo (Cf. MOITA LOPES, 2006), implicando, portanto, que outros vieses e outras categorias analíticas poderiam ser contemplados.

No que diz respeito aos resultados prévios, é basilar destacar que os filmes não deixam claro de quem é a culpa, majoritária, para este caso. Todavia, como os estudos discursivos abrangem discussões no âmbito jurídico, reiteramos a relevância temática, social e acadêmica deste estudo,

nos levando à seguinte problematização: Afinal, quem matou os von Richthofen?

2. *Discurso, poder e identidades em cena*

A ACD é uma abordagem teórico-metodológica recente, que tem conquistado a adesão de inúmeros pesquisadores, cujo objeto de estudo seja o discurso, reverberado em diversas circunstâncias, em todas as práticas sociais, embora centre foco nas classes marginalizadas ou nas que tenham visibilidade, por questões de status e de poder. Partindo desse esclarecimento, iniciamos esta seção mencionando que o discurso possui dois significados: "como substantivo mais abstrato, significa o momento irredutível da prática social associado à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo" (RAMALHO E RESENDE, 2011, p. 17).

Ainda a respeito da expansão e da notoriedade da ACD, é importante pontuar que Melo (2018) explica seis princípios que distinguem a Análise Crítica do Discurso de outras abordagens discursivas. São eles:

> 1) **Ímpeto crítico** – A ACD não se centra em elementos especificamente linguísticos. Seus enfoques implicam mostrar conexões e causas ocultas nos textos que constroem e desconstroem práticas dominantes de poder, fazendo com que as mais variadas práticas ideológicas sejam, muitas vezes, inquestionáveis.
>
> 2) **Explicitude político-ideológica** – A ACD busca perceber a ciência como um conjunto de práticas ligado a elementos extracientíficos, quais sejam a posição ideológica do cientista e o efeito social de sua investigação.
>
> 3) **Transdisciplinaridade** – A ACD tem uma relação dialógica com outras teorias e métodos sociais.
>
> 4) **Aplicabilidade** – As pesquisas em ACD devem promover resultados concretos de mudança social, atuando como práticas para atender a questões sociais iminentes, sendo propulsoras de transformações no modo das pessoas olharem e agirem.
>
> 5) **Acessibilidade** – Qualquer trabalho realizado pela ACD deve ser ensinável, claro e acessível na socialização das análises e dos resultados de pesquisa.
>
> 6) **Empoderamento social** – A ACD vê-se como um selo de pesquisa politicamente envolvida com uma exigência emancipatória (MELO, 2018, p. 31-4) (grifos do autor, adaptado)

Nesse sentido, dentre os aspectos que justificam a popularidade

dessa corrente social, acreditamos que a característica da transdisciplinaridade se sobressaia, haja vista as análises não ficarem engessadas apenas no viés da linguagem. Em outras palavras, um dado *corpus*, quando analisado pela ótica da ACD, recorre às práticas linguageiras, mas também a outras áreas do conhecimento, como a História, a Antropologia, a Filosofia e a Comunicação.

Outro quesito importante é o fato de a corrente social desenvolvida por Fairchough centrar foco nas mudanças sociais, observando a quebra de amarras sociais, o fragmentar das identidades, o rompimento de barreiras, dogmas e preceitos antes tido como sólidos, nos permitindo inferir que aquilo que parece ser uma anormalidade, ou até mesmo algo patológico, acaba sendo encarado como algo banal, corriqueiro e que grande parte da população está sujeita à situação.

Quanto às questões de poder, convém pontuar que em toda organização social há relação de poder, ou seja, têm-se a posição do dominador e a do dominado, embora em algumas circunstâncias as hierarquias pareçam brandas ou, até mesmo, imperceptíveis. Dito de outra forma, é possível constatar hegemonia em diversas interações cotidianos, como nas relações entre docente e discentes, empregador e empregado, pais e filhos e, não diferentemente, entre namorados.

Acerca da noção de poder, Dijk (2008) ratifica que o poder social é definido em termos de controle, tendo em vista que determinados grupos exercem controle sobre as ações, atitudes e a forma de pensar dos membros de outros grupos. Logo, para que esse controle ocorra, alguns fatores se destacam, dentre eles: força, dinheiro, status, fama, conhecimento, informação, "cultura" ou, na verdade, várias formas públicas de comunicação e discurso (MEIRA, 2016).

No que tange às identidades, é crucial destacar os postulados de Bauman (2005): a identidade coesa – caso existisse – seria um fardo. A partir dessa premissa, entendemos que a identidade passa por um processo de transformação, de mutação contínua, isto é, ela se liquefaz a partir das interações cotidianas com o outro, com o mundo a nossa volta:

> Tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para a vida toda, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade" (BAUMAN, 2005, p. 17)

Nesse sentido, é compreensível que nossas identidades sejam assumidas e exibidas quando isso parecer conveniente. Assim, para mostrar o que intencionamos e ocultar o que nos incomoda, muitas vezes nos ancoramos em estratégias discursivas, como o silenciamento, a retórica, o discurso de culpabilização e o julgamento, social ou jurídico.

Ademais, convém frisar que esse jogo que envolve "máscaras" e "espelhos" tem sido mais constante na pós-modernidade. Isso porque as redes sociais funcionam como uma vitrine dessas múltiplas identidades, em que se apresenta, apenas, aquilo que é conveniente, a exemplo das fotos de viagens, de comidas sofisticadas, de artigos de luxo e de tudo aquilo que incide sobre o que conhecemos como consumismo.

3. "A menina que matou os pais" e "O menino que matou meus pais": trilhas metodológicas e analíticas

A Amazon Prime tem buscado popularidade nesta sociedade que consome, avidamente, filmes, séries e documentários. Ao noticiar que exibiria, com exclusividade, os filmes "O menino que matou meus pais" e "A menina que matou os pais", o número de assinantes cresceu de forma surpreendente, comprovando, assim, o interesse de uma grande parcela da população brasileira sobre este caso hediondo, horrendo, que nos mobiliza a buscar porquês, a buscar explicações.

Em 30/10/2002 ocorria um crime que deixava o país chocado, perplexo, incrédulo. Tratava-se do assassinato de Manfred e de Marísia von Richthofen, que colocava no banco dos réus Suzane von Richthofen, filha do casal, e Daniel Cravinhos, namorado de Suzane. Nos jornais e revistas de tiragem semanal, as manchetes sensacionalistas aguçavam ainda mais a curiosidade. Cronistas, como o Arnaldo Jabor, também recorreram a esse artefato. Prova disso é o título de um texto publicado na obra "Amor é prosa, sexo é poesia", sob o título "Suzane, 19 anos, bela e rica, matou por amor". Jabor (2004) introduz o texto dizendo:

> Este crime horrorizou todo o mundo. Até os assassinos na cadeia se chocaram. Mesmo no mundo do crime há uma ética a preservar, mesmo o pior criminoso tem um interdito moral. O crime de parricídio e matricídio premeditado durante o sono é mais que um crime; é uma viagem ao desconhecido, é o desejo de atingir um recorde supremo. Não há nada pior. Que delito Suzane e seus cúmplices poderiam considerar mais hediondo? Suzane está no topo, nada há além dela. Ela nos aterroriza com sua cruel-

> dade. Os dois monstros boçais[31] ainda dá para entender: queriam grana, motocas e tatuagens, filhos dessa geração de shoppings e violência. (JABOR, 2004, p. 63)

Em consonância com os pensamentos de Jabor, também questionamos: Que amor é esse, que mata os pais enquanto dormem, de forma tão abrupta, tão covarde, tão desleal? Esta e outras tantas reflexões nos soam como retórica, até porque, quase 20 anos depois, o crime ainda permanece cheio de mistérios, cheio de incógnitas, dentre as quais uma se sobressai: Quem foi o responsável direto pelo assassinato dos von Richthofen? A partir dessa indagação, julgamos pertinente discorrer sobre os filmes – e a forma como o caso é retratado –, para, na sequência dispor os discursos selecionados para compor o *corpus* deste trabalho. Para fins de ilustração, iremos dispor os cartazes dos filmes, bem como uma breve explanação dos elementos verbais e visuais.

Figura 01: Cartazes dos filmes "A menina que matou os pais" e "O menino que matou meus pais".

Fonte: www.adorocinema.com.

Embora não exploremos as teorias do Design Visual, entendemos ser relevante discutir sobre os elementos verbo-visuais que compõem os cartazes, já que alguns discursos nos encaminham para artefatos de extrema importância para as análises. Em primeira instância, destacamos as expressões "baseado no caso Richthofen" e "o crime que chocou o país", funcionando como um 'chamariz' para os telespectadores, tendo em vista o fato de os filmes serem baseados em um caso real e nos depoimentos dos réus no período do julgamento.

Além disso, outros aspectos que chamam atenção são as cores utilizadas, em preto e branco para as fotografias, e o destaque em vermelho na fonte do título do filme "O menino que matou meus pais", fazendo um jogo com a indicação do gênero masculino – **O** menin**O** – como também com o pronome possessivo **meus**. Ademais, a apresentação dos títulos das obras é bem sugestiva, uma vez que os dois réus usam estratégias de

[31] Jabor fala de Daniel Cravinhos, namorado de Suzane, e Cristian Cravinhos, seu irmão.

defesa, cujo intuito é acusar o parceiro de ser o idealizador do crime. É pertinente frisar, ainda, que por termos duas versões de um caso, há a possibilidade de o telespectador ser uma espécie de jurado, que, a partir dos discursos, analisa e julga ambos os lados.

É válido ressaltar, também, que o crime envolve uma terceira pessoa: Cristian Cravinhos, irmão de Daniel Cravinhos e, conforme os autos, cúmplice de assassinato. Nesse sentido, é de extrema importância mencionar que os discursos reverberados nos filmes "A menina que matou os pais" – versão do ocorrido por Daniel Cravinhos – e "O menino que matou meus pais" – versão de Suzane von Richthofen – apresentam semelhanças e divergências nos depoimentos, nos levando a crer que muitos pontos obscuros não foram discutidos a contento, conforme veremos mais adiante.

Diante do exposto até agora, apresentaremos a metodologia deste trabalho. Em linhas gerais, este trabalho é de cunho qualitativo, com abordagem interpretativa (Cf. MOITA LOPES, 2006), situado na área de Linguagens e das Ciências Humanas e Sociais, tendo em vista existir o evidente diálogo entre o discurso com outras áreas do saber, destacando-se o Direito e a Comunicação. Quanto ao *corpus*, é possível dizer que este é composto por dez fragmentos discursivos, sendo cinco verbalizados por Daniel Cravinhos, no filme "A menina que matou os pais", e cinco enunciados por Suzane von Richthofen, em "O menino que matou meus pais". Por fim, é necessário informar que, para fins de sistematização metodológica, os discursos foram enumerados de 1 a 5, acompanhados das iniciais dos protagonistas: D1, D2, D3, D4 e D5 para os discursos de Daniel Cravinhos; e S1, S2, S3, S4 e S5 para os discursos de Suzane von Richthofen.

Quadro-resumo 01: Discursos literais de Daniel Cravinhos e Suzane von Richthofen nos filmes exibidos na Amazon Prime.

A menina que matou os pais – versão de Daniel Cravinhos	**O menino que matou meus pais – versão de Suzane von Richthofen**
D1: "Ela sempre me dizia que pensava e planejava a morte dos pais, mas eu não conseguia achar o motivo de tanto ódio".	S1: "Na época eu achava que ele queria matar os meus pais por amor, mas hoje sei que é pelo o que o dinheiro pode dar".
D2: "A intenção dela era que quando os pais fossem dormir, ela entraria e mataria eles com a pistola dele".	S2: "As prestações do carro quem pagava era eu, o celular quem deu foi eu, a conta do celular quem pagava era eu. Até a re-

	forma do quarto dele… sempre era eu”.
D3: “Eu me envolvi… eu acreditei nela e eu fiz o que ela queria fazer”.	S3: “Ele era o meu confidente… e ele vendo esses conflitos que estava tendo na minha casa, começou a me jogar contra o meu pai. O Daniel tentava de todas as formas destruir essa imagem linda que eu tinha do meu pai”.
D4: “Eu não sei como eu pude me deixar levar por ela”.	S4: “Me dava muito medo ficar sem meus pais, por outro lado tinha o Daniel e eu não queria ficar sem ele”.
D5: “Eu ainda não achava que a Suzane tinha me usado, mas ela me usou”.	S5: “Eu não sei como eu pude me deixar levar pelo Daniel”.

Fonte: Organizado pelos autores.

Conforme se vê no quadro, os discursos D1 e S1 intencionam justificar o porquê do assassinato do casal von Richthofen, confirmando que tal ato já era planejado e o assunto era discutido constantemente por Daniel e Suzane. Isso se comprova ao atentarmos para a expressão “ela sempre me dizia que pensava e planejava a morte dos pais”, bem como no trecho “eu achava que ele queria matar os meus pais por amor”. Consoante às premissas da ACD, isso se configura como um discurso imbuído de ideologias e hegemonias, conforme defende Dijk (2008).

No que diz respeito aos discursos que compõe a linha 2 do quadro-resumo, vemos que não há sincronia. De um lado, tem-se o discurso do Daniel Cravinhos, afirmando que “a intenção dela era que quando os pais fossem dormir, ela entraria e mataria eles com a pistola dele”. Isso nos faz enxergar que, caso seja crível essa informação, a identidade de Suzane, nesta situação, é de uma psicopata, que pensa apenas no próprio benefício, conceituado na pós-modernidade como egocentrismo. Já em relação ao discurso de Suzane, vemos a ênfase na questão financeira, quando expõe: “as prestações do carro quem pagava era eu, o celular quem deu foi eu, a conta do celular quem pagava era eu. Até a reforma do quarto dele… sempre era eu”. Neste fragmento discursivo, vemos, notadamente, uma forte relação de poder, motivada pelo status econômico de Suzane. Além disso, é possível comprovar a tentativa dela em mostrar que o namorado tinha um “motivo” para matar os seus pais, idealizando uma vida de seguridade financeira, devido ao grande patrimônio construído por Manfred e Marísia von Richthofen.

No D3, vemos a tentativa de Daniel Cravinhos em comprovar que

foi convencido por Suzane a cometer o crime, sendo passível de constatação ao afirmar: "Eu me envolvi… eu acreditei nela e eu fiz o que ela queria fazer". Aqui, claramente há uma declaração de isenção de culpa, ou, pelo menos, da culpa de ter premeditado o crime. É basilar endossar que durante toda a versão do filme "A menina que matou os pais", Daniel mostra que apenas pôs em prática o plano de Suzane. A mesma situação acontece em S3, quando ela diz: "Ele era o meu confidente… e ele vendo esses conflitos que estava tendo na minha casa, começou a me jogar contra o meu pai. O Daniel tentava de todas as formas destruir essa imagem linda que eu tinha do meu pai". Neste fragmento, é visível a busca desenfreada de Suzane para convencer o júri da malícia e crueldade de Daniel, sobressaltando a identidade de uma moça ingênua e altamente influenciável (Cf. BAUMAN, 2005), que sofre relação de poder, sendo, portanto, a dominada na relação.

Em D4, vê-se uma contradição em relação ao discurso S3, pois é a vez do Daniel afirmar que é influenciado por Suzane, ou seja, que ela exerce o papel de dominadora da relação, conforme o fragmento "Eu não sei como eu pude me deixar levar por ela". Já o discurso 4, verbalizado por Suzane (S4), indica a identidade de uma mulher insegura e que, supostamente, apresenta indícios de dependência emocional, conforme o trecho: "me dava muito medo ficar sem meus pais, por outro lado tinha o Daniel e eu não queria ficar sem ele". Provavelmente, esse discurso causou grande impacto na sociedade, tendo em vista a sugestão de que era preferível ficar sem os pais do que perder o namorado. Essa identidade de submissão é comum nas práticas sociais pós-modernas, em especial quando se trata da submissão feminina.

Por fim, em D5, temos a queixa do Daniel, quando diz "eu ainda não achava que a Suzane tinha me usado, mas ela me usou". Neste discurso, é transparente a tentativa do réu em se omitir da culpa de ter planejado o assassinato de Manfred e Marísia. É conveniente pontuar também que durante todo o filme Daniel tentou repassar a imagem de uma pessoa de boa conduta, oriundo de família humilde, trabalhador e que estava, de fato, apaixonado por Suzane, justificando, assim, fazer tudo que ela pedia, inclusive matar os pais dela a pauladas. Em S5, vemos o mesmo teor discursivo do D4, só que, desta vez, reverberado por Suzane – "Eu não sei como eu pude me deixar levar pelo Daniel". Mais uma vez, aflora a identidade de uma menina ingênua, que se influencia facilmente e que, mesmo em circunstâncias gravíssimas, não sabe como se posicionar, como dar um basta na submissão.

4. *Algumas discussões e resultados*

Levando em consideração os filmes "A menina que matou os pais" e "O menino que matou meus pais", alguns resultados são evidentes:

a) Suzane von Richthofen é fria, calculista e, principalmente, manipuladora, tendo em vista que em ambas as versões é perceptível a identidade de uma pessoa egocêntrica, preocupada com o seu bem-estar e com os seus propósitos.Outro quesito que é válido mencionar é a forma como a virgindade dela é posta em evidência, uma vez que não fica claro se ela sofria abusos sexuais do pai e, ainda, se Daniel foi a primeira pessoa com quem ela teve uma relação sexual.

b) Daniel Cravinhos tentou mostrar em seu depoimento que não tinha nenhum interesse no patrimônio dos von Richthofen, embora, em alguns momentos, a veracidade dos fatos tenha ficado comprometida, a exemplo dos presentes que ele ganhou de Suzane, como o relógio, e a forma como ele insiste em dar o aeromodelo ao cunhado Andreas von Richthofen, perpassando, assim, a ideia de bom moço, de trabalhador, de provedor do seu próprio sustento.

c) Manfred e Marísia, os pais de Suzane von Richthofen, tinham problemas conjugais, embora não se tenha como precisar qual versão pareça verdadeira. Além disso, a relação entre Suzane e os pais era bem conturbada, devido à rigidez na educação e, principalmente, devido à cobrança excessiva que exerciam sobre ela. Suzane tinha que tirar boas notas e não podia, em hipótese alguma, fechar a porta do quarto.

d) Independentemente de quem incitou ao crime, de forma mais veemente, o assassinato foi cruel, hediondo e covarde, posto que os pais de Suzane estavam dormindo quando foram massacrados por várias pauladas, pelos irmãos Cravinhos. Nesse sentido, embora a justiça tenha se cumprido, ecoará – talvez para sempre – questionamentos sobre o porquê de tanta barbárie.

5. *Considerações finais*

Este artigo intencionou comparar os discursos verbalizados por Suzane von Richthofen e por Daniel Cravinhos nos filmes "O menino que matou meus pais" e "A menina que matou os pais", ambos exibidos na plataforma de streaming Amazon Prime. Para tecer as análises dos

discursos escolhidos, recorremos à Análise Crítica do Discurso, de forma mais específica, às noções de discurso, relações de poder e identidades. O *corpus* foi constituído por dez fragmentos discursivos, sendo cinco enunciados por Suzane e 5 por Daniel.

Em linhas gerais, é possível depreender que os filmes não deixam claro sobre quem, de fato, incentivou o assassinato de Manfred e Marísia von Richthofen e o que motivou este ato cruel, insano e horrendo, implicando, assim, na perpetuação da curiosidade intensa da população sobre o caso. Ademais, é importante frisar que Suzane, nestes 19 anos, nunca fez um pronunciamento sobre o crime, seja para demonstrar arrependimento, seja para tentar justificar o significado da frase "matei por amor", proferida em um dos seus depoimentos na delegacia.

É crucial ponderar, também, que por não termos recorrido aos autos, as análises contemplam apenas os discursos enunciados nos filmes supracitados, dificultando, portanto, um posicionamento sobre qual versão nos parece mais verossímil. Todavia, o fato de esta pesquisa ter um caráter qualitativo e interpretativo, julgamos procedente enfatizar que Suzane teve mais responsabilidade sobre o crime, por ter viabilizado a entrada dos irmãos Cravinhos no quarto do casal, não fazendo nada para impedir o massacre dos próprios pais.

É fulcral ainda explicitar, do ponto de vista jurídico, que a defesa pessoal de cada acusado teve o intuito de recriar a imagem dos réus, na finalidade de amenizar os olhares do júri para o crime hediondo, retratando Suzane como uma menina inocente, cristã e manipulável; e Daniel como um homem heroico, protetor e trabalhador. Entretanto, apesar das tentativas de acusação provenientes dos próprios parceiros de crime, o júri e o juiz declararam ambos como culpados, tendo por consequência a imposição da mesma sentença – de 39 anos e 6 meses – para Suzane e para Daniel. Já Cristian Cravinhos, foi condenado com a pena de 38 anos e 6 meses.

Para finalizar, reiteramos a importância das plataformas de streaming para a sociedade contemporânea. Por entender isso, pretendemos desenvolver outros trabalhos que discutam fatos reais e, de preferência, que tenham grande repercussão midiática, a exemplo dos casos Isabella Nardoni, Henry Borel e Carla Perez. Esperamos que tais casos, também considerados polêmicos, se transformem em enredo de filmes, séries e documentários, na TV aberta e nas plataformas de entretenimento, para que a sociedade continue a analisar discursos, seja de forma acadêmica,

seja a partir do senso comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DIJK, Teun van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2016.

JABOR, Arnaldo. *Amor é prosa, sexo é poesia*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MEIRA, Guianezza M. de Góis S. *Permanências e rupturas nos discursos femininos*: estudo crítico na Fanpage Claudia On-line. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. 180f.

MELO, Iran. In: BATISTA JR., J.R.L.; SATO, D.T.B.; MELO, I.F. (Orgs). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de M. *Análise de discurso (para a) crítica*: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

ALFABETIZAÇÃO DO EDUCANDO CEGO OU COM BAIXA VISÃO: A RECORRENCIA DE ESTUDOS SOBRE O PRESENTE TEMA NO CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – CONBALF

Nathália Rosalino Tamy (UENF)
nathaliarosalinotamy@gmail.com
Raquel França Freitas (UENF)
raquelfreitas@hotmail.com

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo apresentar um levantamento sobre a recorrência de pesquisas apresentadas no Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF, desde a sua primeira edição em 2013. Para isso, discutimos a relevância do congresso e suas implicações no âmbito nacional de construção de políticas de alfabetização. Além disso, utilizamos algumas concepções teóricas que fundamentam as discussões sobre tema de alfabetização no Brasil, da autora Magda Soares. Assim, coletamos os dados das cinco edições do congresso: 2013; 2015; 2017; 2019 e 2021, que trazem como proposta a questão da alfabetização de discentes cegos ou com baixa visão, assim como, quais as metodologias utilizadas nesse processo, às literaturas recorrentes na abordagem do tema, como também, seus enfretamentos e desafios no processo de aquisição do conhecimento desses sujeitos.

Palavras-chave:
Alfabetização. Cego. Baixa visão.

ABSTRACT

This study aims to present a survey on the recurrence of research presented at the Brazilian Literacy Congress – CONBALF, since its first edition in 2013. For this, we discuss the relevance of the congress and its implications at the national level in the construction of literacy policies. In addition, we use some theoretical concepts that underlie the discussions about literacy in Brazil, by the author Magda Soares. Thus, we collected data from the five editions of the congress: 2013; 2015; 2017, 2019 and 2021, which propose the issue of literacy for blind or low vision students, as well as the methodologies used in this process, the recurring literature on the topic, as well as its challenges and challenges in the process of acquisition of knowledge of these subjects.

Keywords:
Blind. Literacy. Lowvision.

1. Introdução

A discussão sobre a educação inclusiva não é atual, no Brasil esse debate tem início no século 19, contudo, é a partir da LDB 9394/96 que

de fato começa-se a se traçar políticas de educação inclusiva para alunos considerados excepcionais. No que tange a educação escolar de pessoas cegas no Brasil, essa tem início em 1854 com a criação do Instituto Benjamin Constant, por D. Pedro II.

Considerada como parte do conjunto de direitos básicos e sociais de todos os cidadãos, a educação tem como base de garantia a Constituição Federal de 1988, bem como a LDB 9394/96; e, nessa perspectiva, o estado passa a ser responsável por oferecer educação de qualidade, laica e gratuita a todos os cidadãos brasileiros, sejam eles deficientes ou não.

Nessa perspectiva, a educação de educandos cegos ou de baixa visão tem na legislação brasileira a mesma garantia de oferta de vagas e de qualidade no ensino. Devendo ser observadas a necessidade de adequações no transcurso de ensino, na percepção e abordagem dos materiais e metodologias utilizadas nesse processo. Por exemplo, os sujeitos videntes utilizam de recursos visuais no processo de aprendizagem, já no ensino de educandos cegos ou mesmo com baixa visão são utilizados recursos táteis, auditivos e até mesmo no uso do sistema Braille.

Diante disso, o domínio da linguagem – leitura e escrita – tem função estendida para além dos muros escolares, à medida que permite a compreensão dos mecanismos de interação e atuação social e, nessa perspectiva, a alfabetização passa a ser importante meio para a participação efetiva na sociedade.

Nessa perspectiva, torna-se cada vez mais importante discutir as políticas de alfabetização implementadas nas escolas brasileiras e de que forma essas políticas tem abarcado as políticas de educação inclusiva, de forma mais específica, do aluno cego.

Para a realização desse trabalho, realizamos um levantamento dados referentes às produções científicas apresentadas nas cinco edições (2013; 2015; 2017; 2019; 2021) do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF, contudo, verificamos que ainda há poucas produções e debates que discutem e se debrucem sobre essas particularidades que envolvem esse público-alvo.

2. Concepções atuais de alfabetização

Muitos são os autores que discorrem acerca das concepções da alfabetização. Nesse estudo utilizaremos as abordagens da professora e

pesquisadora Magda Soares, que entende que a concepção de alfabetização tem se transformado ao longo dos anos. Soares ressalta que, apenas saber ler e escrever não é mais suficiente.

> Além de aprender a ler e a escrever, a criança deve ser levada ao domínio das práticas sociais de leitura e de escrita. Também os procedimentos didáticos de alfabetização acompanham essa nova concepção: os antigos métodos e as antigas cartilhas, baseados no ensino de uma mecânica transposição da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita, são substituídos por procedimentos que levam as crianças a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na nossa sociedade tão centrada na escrita. (SOARES. 2000 p. 2)

Sendo assim, as práticas de leitura e escrita devem ser ensinadas de modo que o aluno consiga aplicá-las em seu cotidiano, executando desde tarefas simples, até as mais complexas. Caso contrário, o indivíduo será um analfabeto funcional, isto é, apenas saberá ler e escrever, sem utilizar de fato a leitura e a escrita.

Soares considera que no Brasil, o conceito de alfabetização se mistura e se confunde com o conceito de letramento. Este aspecto pode ser visualizado, inclusive nas publicações acadêmicas, onde esses dois conceitos estão quase sempre associados. Embora seja impossível negar a relação entre esses dois processos, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos (Cf. SOARES. 2004).

O conceito de letramento diz respeito a condição de alguém que não somente sabe ler e escrever, mas consegue utilizar esses mecanismos, exercendo as práticas de leitura e escrita nas mais variadas situações em seu maio social:

> [...] sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabepreencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita [...] (SOARES. 2000 p. 3)

Alfabetização e letramento são processos complementares, sendo a alfabetização um componente do letramento. Soares (2000) considera arriscado afirmar que alfabetização não é somente ler e escrever, pois, pode-se perdes as especificidades dos processos de ler e escrever, compreendido como aquisição do sistema de codificação e decodificação de fonemas e grafemas, além da apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua. São conhecimentos imprescindíveis para a inserção no

âmbito da escrita, contudo, são complexos, difíceis de ensinar e aprender, por isso é fundamental ter atenção às suas especificidades. Sendo assim, alfabetização e letramento, mesmos com suas particularidades, não se distinguem, é preciso "alfabetizar letrando".

Apesar das especificidades, a autora considera equivocada a separação entre os conceitos de alfabetização e letramento, pois:

> [...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 14)

Alfabetização e letramento são dois processos interligados e inseparáveis: alfabetização se desenvolve na conjuntura das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, exercícios de letramento, que, por sua vez só consegue se desenvolver na conjuntura da aprendizagem dos fonemas – grafemas, inseridos na alfabetização. Na concepção atual, Soares (2004) ressalta que a alfabetização não antecedo o letramento, são processos simultâneos, fato que explica a importância do uso dos dois ternos:

> [...] de aprendizagem diferenciadas e, a conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2004 p. 15)

Além de serem processos interrelacionados, podemos compreender, por meio dos esclarecimentos de Magda Soares, que alfabetização e letramento são processos interiorizados na sociedade, sendo assim, conviver em sociedade sem dominar as práticas de leitura e escrita torna-se algo extremamente difícil. Por isso é fundamental que todos, independentemente de suas condições sociais (classe, lugar de origem, deficiência, dentre outros aspectos) sejam alfabetizadas e letradas qualitativamente, sendo respeitados em suas especificidades para que, de fato, consigam inserir-se nos espaços sociais e participar ativamente do meio social em que vive.

3. *As políticas de educação inclusiva e o processo de alfabetização do educando cego*

A educação de educandos com deficiência no Brasil é fomentada por um leque de políticas. Nesse trabalho abordaremos duas das mais importantes: A Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 (Cf. BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (LDBE 9394/1996) promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A Constituição Federal de1988 também conhecida como Carta Magna, é a principal legislação brasileira. Em seu Artigo 6º enumera a educação como um dos direitos sociais garantido a todo cidadão que vive no Brasil.

Um pouco mais adiante, na seção dedicada especificamente a educação, a Constituição Federal de 1988, determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada a partir da colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para exercer a cidadania, além de sua qualificação para o trabalho (Cf. BRASIL, 1988).

No Artigo 206, fica estabelecido que o ensino será concedido com base em alguns princípios, incluindo:

> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988 p. 123)

O Artigo 208 ressalta o dever do Estado em assegurar a oferta da educação, que deverá ser exercida mediante algumas garantias, incluindo:

> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988 p .124);
>
> III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988 p. 124)

Sendo assim, a educação de educandos com deficiência em escolas públicas regulares, desde o início do seu processo educacional. é um direito que está previsto em lei há mais de 30 anos. Este direito se tornou ainda mais evidente quando com a publicação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), principal legislação relacionada a educação, que inclusive, permanece em vigor.

A LDB 9394/1996 traz o capítulo V dedicado à educação de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas ha-

bilidades ou superdotação. Reitera, no Artigo 58, o que preconiza a Constituição Federal de1988 ao entender a educação especial, como educação ofertada na preferencialmente rede regular de ensino.

Nos §§ 1º e 3º do referido Artigo, é estabelecido que, caso seja necessário, haverá atendimento especializado na escola regular para atender às demandas provenientes da educação especial, além do mais a oferta de educação especial, dever constitucional do estado, deve ter início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos (LDB 9394/1996).

Visando proporcionar uma educação especial mais inclusiva, a LDB 9394/1996, em seu Artigo 59 § 1º, determina que:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
>
> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (LDB 9394/1996, p. 40)

Sendo a educação em escolas públicas regulares, além da oferta de recursos especializados um dos direitos fundamentais, assegurados por lei as pessoas com deficiência desde os anos iniciais de seu processo educacional, é importante que estes educandos não somente sejam incluídos na escola, mais especificamente na alfabetização de modo que não fiquem alheios às atividades e ao cotidiano escolar. Colocar um educando com deficiência em sala de aula, apenas cumprindo uma lei, sem disponibilizar os recursos necessários para seu aprendizado e sua socialização, não necessariamente caracteriza incluir, até porque, nenhuma criança – mêsmo assem deficiência – aprende de mesma maneira,todos são dotados de particularidades, necessitando, assim, de direcionamento qualificado.

No caso do educando cego ou com baixa visão, Maruch (2008) enfatiza que:

> [...] uma criança cega ou de baixa visão, não possui as mesmas etapas de pensamento que uma criança vidente, como também, reconhecemos que a criança cega ou com baixa visão possui particularidades próprias de sua deficiência. (MARUCH, 2008 p. 3)

Na ausência, ou quando há baixa visão, a autora enfatiza a importância de que esse educando receba estímulos multissensoriais, que colaboram no aprimoramento dos aspectos sensórios–motores–perceptivos, além da cognição do educando cego ou com baixa visão, pois, na área cognitiva, a crianças consegue elaborar conceitos e noções, por meio de suas experiências com objetos e interações com as pessoas.

Também, de acordo com essa perspectiva, Almeida ressalta a importância de ofertar métodos e técnicas de ensino que trabalhem as particularidades dos educandos cegos ou com baixa visão:

> [...] o processo de aprendizagem de uma criança portadora de deficiência visual requer procedimento e recursos especializados. Para que seu crescimento global se efetive, verdadeiramente, faz-se necessário que lhe sejam oferecidas muitas oportunidades de experiências, e inúmeras habilidades devem ser trabalhadas (ALMEIDA, 2013. [s.p.])

Além do mais, a autora destaca a relevância do cuidado e do preparo por parte dos professores no momento da alfabetização, pois as dificuldades e os fracassos nessa etapa escolar demandam mudanças de atitudes, além de busca por novos caminhos (Cf. ALMEIDA. 2013).

Seguindo esse raciocínio, Kirk (2009) destaca a importância de as escolas receberem educando cegos ou com baixa visão de forma que proporcione acessibilidade. Observa também que a equipe pedagógica em sua totalidade, deve estar preparada para oferecer suporte aos alunos cegos. Além do mais, reconhece a importância de o aluno cego receber estímulos, a partir de atividades não visuais desde pequenos, no ambiente escolar, caso contrário, o processo de alfabetização desse aluno será seriamente comprometido.

> Não havendo um trabalho de estimulação dos demais sentidos e, um adequado programa de orientação à motricidade dirigida às dificuldades trazidas pela cegueira, ela certamente sofrerá perdas no armazenamento de conhecimentos e na aquisição de novas habilidades. Por esta razão tais dificuldades deverão ser trabalhadas o mais rápido possível. (KIRK, 2009, p. 3552)

A autora também percebe que é importante haver informações para fomentar a formação dos professores, para atuar na rede regular de ensino, a fim de proporcionar uma educação eficiente, capaz de favorecer o aluno, em relação as suas especificidades:

> Pois, muitas vezes quando um professor recebe um aluno com necessidade especial, fica sem saber quais são as ações corretas e como deve proceder no processo de alfabetização do mesmo (KIRK, 2009, p. 3545)

A inserção de educandos cegos ou com baixa visão em escolas públicas da rede regular de ensino, desde o primeiro ciclo de estudo, além de ser um direito, é uma realidade, sendo assim, é fundamental que haja cada vez mais estudos e pesquisas relacionados a alfabetização desses educandos, considerando que são as principais fontes de inovação e conhecimento, proporcionam soluções para aprimorar o processo de alfabetização desses alunos, tornando – o mais acessível, menos desgastan-

te, propiciando, de fato, aprendizado e inclusão.

Os eventos e congressos científicos são os ambientes em que estudos e pesquisas se desenvolvem e são apresentados. O CONBALF é um dos congressos relacionados que abordam mais especificamente os processos e técnicas que envolvem a área da alfabetização.

4. Conbalf e as pesquisas sobre alfabetização de educandos cegos

O Congresso Brasileiro de alfabetização (CONBALF) é um evento realizado pela Associação brasileira de alfabetização (ABALF) desde o ano de 2013, e que acontece a cada dois anos. Demonstrando que é possível produzir conhecimentos científicos na alfabetização, o evento conta com a participação de educadores de diversas partes do Brasil, que discutem acerca do processo de alfabetização, desde os métodos e recursos empregados, até a formação de professores alfabetizadores, além de proporem novas ideias e novos caminhos para alfabetização.

Até o momento, foram realizadas cinco edições do evento (2013; 2015; 2017; 2019; 2021), sendo assim, o CONBALF possui cinco anais sendo o I, II, III, IV.1, IV.2 e V – os anis IV estão divididos em duas partes – subdivididos em eixos temáticos específicos. Os anais contam como mais de cem artigos publicados por diversos educadores sobre os mais variados temas relacionados à alfabetização. Dentre esses temas, estão a diversidade e a inclusão, que tratam, dentre outros aspectos, da educação de alunos com deficiência.

Apresar da educação de alunos com deficiência ser um assunto cada vez mais difundido, não somente no meio acadêmico, mas na sociedade em geral, durante o levantamento feito nos anais do CONBALF, pudemos notar que ainda existem poucas pesquisas realizadas sobre esta temática no evento. Dos mais de cem artigos publicados em todos os anais, há uma quantidade mínima relacionada à alfabetização e inclusão de educandos que apresentam algum tipo de deficiência, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1: Artigos publicados nos anais do CONBALF.

ANAIS	QNT ARTIGOS PUBLICADOS	QNT ARTIGOS - INCLUSÃO
I	169	4
II	162	4
III	108	5

IV. 1	120	4
IV. 2	127	0
V	374	11

Dados obtidos nos anais do CONBALF.

Sobre a alfabetização de educandos com deficiência visual, as pesquisas são ainda mais incipientes, pois, apenas na primeira parte dos anais IV, isto é, no ano de 2019, existe um artigo publicado sobre esta temática. No resumo a autora ressalta que o artigo:

> [...] objetiva buscar subsídios na fundamentação teórica pesquisada, para atender às necessidades dos professores da Rede Regular de Ensino, para que possam ter condições de atuar de forma satisfatória com a diversidade e com o intuito de encontrar caminhos no que se refere aos processos de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência visual (DV). Trouxe-se para o debate abordagem teórica sobre esses dois processos e apresentou-se relato de experiência de apoio em âmbito de um Programa de Capacitação de Professores, enquanto uma das ações de atendimentos aos estudantes em foco, em seu processo de inclusão (MANTUAN, 2006), em um Projeto de um Centro Especializado e em escolas da rede regular de ensino, localizados em Goiânia, Goiás. A inclusão escolar engloba não só a presença de pessoas com deficiência nas instituições de ensino, mas representa a real participação delas nas escolas de forma a promover avanços em seu desenvolvimento. (SILVA, 2019, p. 1256)

O artigo em questão considera a relevância de haver investimentos em estudos e recursos teóricos, isto é, cursos e materiais didáticos, como meios de capacitar os professores, visando aprimorar seus métodos e técnicas ao lidarem com os educandos cegos ou com baixa visão na alfabetização. Quanto mais preparados os professores estiverem, mais fácil será atender esses educandos no que diz respeito as suas particularidades, adotando práticas inclusivas, que assegurem uma educação qualificada e emancipatória, propiciando, dessa forma, a inserção e a inclusão dos alunos no ambiente educacional, além de prepará-los melhor para conviver em sociedade.

Nessa perspectiva, podemos compreender que, para que a alfabetização de educandos cegos ou com baixa visão ocorra adequadamente, proporcionando de fato aprendizado e inclusão, são necessárias mais pesquisas direcionadas a essa temática, pois professores e educandos necessitam de mais suporte e respaldo durante esse momento tão importante do processo educacional.

5. *Considerações finais*

Ainda que a inserção de educandos cego ou com baixa visão em escolas públicas pertencentes à rede regular de ensino seja, além de um direito, uma realidade, trabalhos, estudos e pesquisas que abordam o primeiro ciclo escolar – processos de alfabetização e letramento – desses alunos ainda são escassa e se encontram em fase inicial.

Primeiramente, precisamos enfatizar que não temos a pretensão de culpabilizar a ABALF ou o CONBALF pelos poucos ensaios relacionados ao tema em questão, contudo, é de se espantar que a associação e o evento mais importantes do país sobre a alfabetização e letramento se omitam e não se posicionem acerca de uma temática tão atual e tão pertinente, que está cada vez mais presente no cenário escolar e social e, por essa razão carece de muitas informações e norteamentos científicos – para educandos, professores e outros profissionais da área educacional – que se concretizam a partir de conhecimentos oriundos de estudo e pesquisas.

Professores e demais profissionais de educação precisam ter ciência de que os educandos com deficiência visual – cegos ou com baixa visão – possuem, assim como qualquer outro, especificidades que precisam ser analisadas e levadas em consideração durante a elaboração e o desenvolvimento das atividades de alfabetização e o letramento. Esses educandos, por sua vez, precisam estar em um ambiente educacional em que se sintam, não somente acolhidos, mas também incluídos nas atividades de ensino e aprendizagem.

Não estamos falando de oferecer um tratamento exclusivo aos educandos cegos ou com baixa visão, mas sim um tratamento inclusivo, capaz de garantir uma educação adequada às suas demandas e peculiaridades, contribuindo para que suas experiências escolares e sociais, desde os anos iniciais, sejam mais acessíveis e menos desgastantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. G. Alfabetização: uma reflexão necessária. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro. Disponível em: file:///C:/Users/nathy/Downloads/653-Texto%20original-1615-1-10-20170405%20(1).pdf. Acesso em: 04 de out de 2021.

BRASIL. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do

Brasil. Brasília-DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDBEN. 9394/1996.

KRIK, Lucicléia; ZYCH, Anizia Costa. Alfabetização do educando cego: um estudo de caso. In: IX Congresso Brasileiro de Educação – EDUCERE. *III Encontro sul Brasileiro de Pedagogia* – PUCPR. 26 a 29. out 2009.

MARUCH. Maria Aparecida Santos; STEINLE. Marlizete Cristina Bonafini. *Alfabetização do educando cego ou com baixa visão; uma reflexão necessária.* Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE. Paraná. 2008.

SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*, 26 nov. 2000.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS CRITÉRIOS AVALIATIVOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL EM PROCESSOS SELETIVOS DO IFCE E DO IFRN

Jorge dos Santos Ribeiro (UERN)
jorgeribeiro@alu.uern.br

RESUMO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições educacionais cuja qualidade do ensino é reconhecida e referenciada pela sociedade. Nesse sentido, pretendemos com este trabalho – que se configura como uma extensão da discussão nas disciplinas Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais e Fonética, Fonologia e Ensino –, comparar os critérios avaliativos adotados para a correção da produção textual nos processos seletivos de dois Institutos Federais: o do Ceará (IFCE), estado no qual resido e trabalho, e o do Rio Grande do Norte (IFRN), estado no qual estou cursando o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus Avançado de Assu. No que diz respeito às questões teóricas, é pertinente frisar que recorremos à Sociolinguística, com foco nos preceitos de Bagno (2006), e às concepções de gênero textuais e elementos de textualidade, a partir de Marcuschi (2008). Como resultados esperados, é possível verificar que há, notadamente, uma valorização da Norma Culta Padrão em um dos institutos, ao passo que o outro contempla os elementos de textualidade, valorizando, assim, as ideias do aluno.

Palavras-chave:
Critérios Avaliativos. Produção Textual. Norma culta padrão.

ABSTRACT

This paper is a development of the discussion started in the courses Discourse/ Text Genres and Social Practices and Phonetics, Phonology and Teaching. It aims to compare the evaluative criteria in the writing entrance exams of two Federal Institutes of Education, Science, and Technology (IF), institutes known in Brazil for providing high-quality education. The institutes analyzed are the Federal Institute of Ceará (IFCE), in the state where I live and work, and the Federal Institute of Rio Grande do Norte, where I am a student in the Professional Master's Degree Program in Languages – PROFLETRAS, at the State University of Rio Grande do Norte (UERN), at Assu Advanced Campus. This study relies upon Sociolinguistic theory, focusing on Bagno (2006) and on the conceptions of text genre and textuality elements in Marcuschi (2008). As a result, this paper shows that the exam of one of the institutes centralizes the criteria for evaluation on the Standard Portuguese proficiency while the other also examines the textuality elements, thus evaluating the candidate's idea.

Keywords:
Evaluation Criteria. Textual Production. Standard Culture norm.

1. *Introdução*

Sabemos que a língua falada no cotidiano difere daquela recomendada pelas gramáticas. A maioria dos falantes de determinada língua, se possível, optará por uma maior informalidade no ato de comunicação, exceção feita em situações que exigem maior grau de formalidade. Apesar de não ser a única, é fato que a linguagem oral é um dos meios mais poderosos e eficazes de comunicação entre os seres humanos, além do seu caráter democrático, uma vez que desde as pessoas mais humildes até as elites fazem uso desse processo comunicativo.

Assim, coexiste na sociedade o que conhecemos como gramática normativa (GN), a qual rege as regras de determinada língua, estabelecendo a norma culta padrão desse idioma. E há o que chamamos de variedades linguísticas, aquelas formas de expressão que não seguem as regras preconizadas pela GN. A ciência que se dedica ao estudo dessas variações recebe o nome de Sociolinguística, que procura explicar tais variações por meio do contexto histórico, cultural e social de determinada comunidade de falantes.

Desse modo, objetivamos com esse trabalho fazer uma comparação entre os critérios avaliativos adotados por dois institutos federais em relação ao processo de produção textual (redação) exigido para o ingresso nas referidas instituições. Para tal, é importante salientar que nos valeremos da Sociolinguística, por meio dos conceitos de Bagno (2006), bem como dos conceitos de gêneros textuais e elementos de textualidade discutidos por Marcuschi (2008).

Assim, como resultado dessa análise, esperamos identificar qual instituto prioriza mais a norma culta padrão e qual valoriza mais a produção criativa dos alunos no ato de produção textual, levando em consideração suas ideias. O trabalho, entretanto, não se trata de juízo de valor, julgamos pertinente salientar que reconhecemos a importância da GN enquanto norteadora das regras de uma determinada língua, pois as diferentes variações podem não ser acessíveis a todos os leitores e nesse quesito a padronização cumpre o papel do ato comunicativo; que é se fazer entender. Porém, como as línguas humanas são parte da sociedade, acreditamos que valorizar as diferentes formas de expressão é, também, uma maneira de empoderamento de determinados grupos sociais historicamente excluídos.

2. *Norma culta padrão da língua portuguesa: usos, reflexões e implicações sociais*

Em sua consagrada obra *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*, o professor Carlos Alberto Faraco faz um recorte histórico interessante sobre o surgimento do conceito de *norma* ao longo da evolução da linguística. De acordo com o autor, "o conceito de norma, nos estudos linguísticos, surgiu da necessidade de estipular um nível teórico capaz de captar, pelo menos em parte, a heterogeneidade constitutiva da língua" (FARACO, 2008, p. 33).

Podemos inferir, então, que o conceito de norma teve um papel importante quanto à delimitação do objeto de estudo da Linguística enquanto ciência, a saber: as línguas humanas. O autor define *norma* como um "determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala" (FARACO, 2008, p. 37).

Assim, os estudos linguísticos procuraram definir seu objeto de análise e o conseguiram com um relativo sucesso, o que foi importante para que a Linguística se configurasse como uma ciência autônoma e legítima. Salientamos que consideramos esse sucesso relativo exatamente porque, ao passo em que a Linguística instituiu seu objeto de análise, tendeu a homogeneizar a língua, por isso mesmo nos diz Faraco em citação anterior que os estudos linguísticos conseguiram estipular um nível teórico "em parte".

Desse modo, esse recorte do objeto de estudos da Linguística gerou um fenômeno interessante que influencia o ensino e consequentemente a análise de produção textual até hoje: a ênfase no sistema das línguas, ou seja: na estrutura, exatamente pelo caráter homogêneo do sistema em detrimento da língua em uso, que seria uma heterogeneidade. Sobre isso, Faraco (2008) destaca que a linguística estruturalista "tendo sua origem no contexto cultural europeu, ela acabou por reproduzir, em seus modelos teóricos, a concepção de língua aí vigente – qual seja a identificação da língua com a norma padrão" (FARACO, 2008, p. 35).

Logo, fica evidente que o prestígio ocupado pela gramática normativa tem raízes históricas. Por se ocupar exatamente das regras de funcionamento do sistema, ela acaba por negligenciar o caráter heterogêneo da língua e de seus falantes. Ainda de acordo com Faraco, isso fez com as gramáticas adquirissem um poder coercitivo:

> As gramáticas e dicionários adquiriram, então, certa força coercitiva. Eles passaram a ser aceitos como medida de comportamento. Criou-se uma expectativa forte de que a fala e a escrita formais se conformassem ao que estava neles estipulados. (FARACO, 2008, p. 76)

Dessa tendência homogeneizadora da Linguística em relação às línguas resultou um modo de ensinar baseado nas regras do próprio sistema/ estrutura de determinada língua e com a língua portuguesa, doravante LP, não foi diferente.

Culturalmente, há uma tendência nas aulas de LP de se valorizar o estudo sistemático das regras de português. Muito embora se tenha avançado em relação a isso, ainda há o predomínio de um ensino que prioriza a fonologia, a morfologia e a sintaxe como maneira de avaliar a produção textual dos alunos. Sobre a gramática normativa, doravante GN, nos diz Rocha Lima (1999) na clássica obra *Gramática normativa da língua portuguesa*:

> É uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o "uso idiomático", dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta. (LIMA, 2011, p. 38)

A definição acima, retirada de uma obra considerada fundamental no estudo da norma culta padrão expressa seu caráter homogeneizante, baseado nas classificações e sistematizações. Além do mais, o uso da expressão "o ideal da expressão correta" nos leva a um questionamento: o que se considera *correto?*

Para tentar responder ao questionamento acima procuramos nos basear na Sociolinguística, definida por Marcos Bagno como "um ramo da ciência da linguagem chamado Sociolinguística, que estuda as correlações entre fenômeno linguístico e fato social" (BAGNO, 2006, p. 209).

A definição supracitada demonstra que os estudos sociolinguísticos, diferente das análises normativas, cujo interesse recai principalmente sobre a norma culta padrão, consideram um elemento que se encontra fora do sistema linguístico: o fator social. Fato que vai de encontro à noção de língua como sistema homogêneo.

Levar em consideração o fator social dos falantes de determinada língua no momento da comunicação, inclusive na hora da produção textual, significa perceber a língua como entidade heterogênea, da qual a gramática normativa representa um recorte, não a língua como um todo.

3. *Elementos de textualidade: coesão e coerência em cenas finais*

A textualidade pode ser definida como um conjunto de características que torna possível a compreensão de um texto. Marcuschi (2008) aponta sete condições para que ocorra a textualidade, entretanto, para os fins desse trabalho, nos deteremos em dois desses fatores: coesão e coerência.

A coesão textual pode ser definida como o conjunto de elementos linguísticos encontrados na superfície do texto que contribuem com sua organização. De acordo com Marcuschi:

> [...] os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. (MARCUSCHI, 2008, p. 99)

Interessante observar que, para o autor, a coesão não se limita à organização sintática, mais do que isso, ela deve contribuir para a interação leitor–texto levando em consideração o contexto de produção e a consequente transmissão de sentidos do texto.

Quanto à coerência textual, esta pode ser entendida como aquilo que está além da estrutura "física" do texto, relaciona-se aos seus sentidos. Para Marcuschi (2008, p. 119), "a coerência representa a análise do esforço para a continuidade da experiência humana". A partir dessa breve descrição acerca dos elementos de textualidade, com ênfase na coesão e coerência, vejamos, a seguir, como esses elementos constituem critérios avaliativos nos processos seletivos já mencionados.

4. *Comparando os critérios avaliativos do instituto federal do ceará (IFCE) e do rio grande do norte (IFRN)*

Com o objetivo de traçar um paralelo entre os critérios adotados pelas duas instituições no que se refere à produção textual, optamos por trabalhar com um quadro-tabela, no qual esperamos identificar e comparar tais critérios, observando se há um maior incentivo ao uso da norma culta padrão ou à criatividade dos postulantes a uma vaga nas referidas instituições.

Os critérios utilizados pelo IFRN para a produção escrita foram obtidos por meio da Fundação de Apoio ao IFRN (FUNCERN), por meio da sua Pró-Reitoria de Ensino (PROEN/IFRN). Quanto aos critérios considerados para a nota de redação do IFCE, recorremos ao projeto "Eu no

IF", idealizado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio da sua Secretaria Municipal de Educação (SME). Vejamos o quadro 1:

Quadro 1: Critérios Avaliativos do IFRN e do IFCE.

Critérios do IFRN	Critérios do IFCE
A) produção do gênero textual proposto no comando da questão;	Escrita (**E**) serão descontados 2 (dois) pontos;
B) presença de marcas características do gênero textual solicitado;	Gramática (**G**) serão descontados 3 (três) pontos;
C) uso da **variedade linguística** adequada ao gênero textual solicitado e à situação de comunicação;	Texto (**T**) serão descontados 4 (quatro) pontos;
D) uso adequado de **elementos coesivos**;	Para cada linha não preenchida abaixo do mínimo de linhas exigido (25 linhas) serão descontados 4 pontos.
E) **coerência** entre o ponto de vista defendido e os argumentos apresentados; consistência argumentativa.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para iniciar as análises dos critérios estabelecidos pelos dois institutos, julgamos importante observar, em primeiro lugar, as orientações definidas pela PROEN/IFRN e pelo projeto "Eu no IF", sobre a forma como os critérios do IFRN e do IFCE, respectivamente, são definidos a cada edital.

Observamos que a instrução do instituto potiguar se inicia por "lembre-se de que seu texto será avaliado, levando-se em consideração os seguintes critérios:". Não identificamos nesse excerto nenhuma característica punitiva, apenas um alerta para que o candidato fique atento ao que será exigido dele.

Em contrapartida, a orientação do projeto sobre o instituto Cearense é enfática quanto à punição aplicada ao candidato em caso de falhas: "para cada erro pontos serão descontados", nos levando à hipótese de uma correção pautada no tradicionalismo.

4.1. Análise dos critérios

As duas primeiras orientações do IFRN indicam que o candidato deve estar atento ao gênero textual indicado: "A) produção do gênero textual proposto no comando da questão;" e B) presença de marcas características do gênero textual solicitado".

De acordo com Marcuschi, os gêneros textuais "são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem" (MARCUSCHI, 2008, p. 84), nos confirmando a importância da compreensão, por parte do candidato, sobre gêneros textuais e seus devidos propósitos comunicativos.

Nessa perspectiva, espera-se que o candidato recorra a marcas linguísticas que configurem seu texto como um determinado gênero que corresponda à situação de comunicação esperada pela banca avaliadora. A indicação do gênero textual vem demarcada, de forma clara e objetiva, na proposta da produção textual, geralmente acompanhada de marcações que auxiliem na visibilidade do candidato, como negrito, itálico ou sublinhada.

Já em relação à primeira condição do IFCE "Escrita **(E)** serão descontados 2 (dois) pontos;", além do caráter punitivo, não há uma orientação de fato. Ademais, observamos que o critério gera ambiguidade, pois, o termo "escrita" pode se referir tanto a inadequações de grafia, quanto de acentuação, ambas regidas pela GN.

Além do mais, a instrução parece reconhecer a escrita do aluno como algo isolado do propósito comunicativo do texto, focando unicamente em seu aspecto gramatical, o que segundo a professora Irandé Antunes (2009) não contempla de maneira satisfatória a verdadeira função do ato de escrever, conforme podemos constatar abaixo:

> Com efeito, escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também as determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece. (ANTUNES, 2009, p. 209)

A terceira indicação do instituto norte-rio-grandense chama a atenção do candidato quanto à variedade linguística exigida pela proposta de redação: "C) uso da **variedade linguística** adequada ao gênero textual solicitado e à situação de comunicação". É interessante observar que, embora a orientação deixe claro que o candidato deve prezar pelo atendimento à variedade e ao gênero solicitado na proposta, não há uma imposição de critérios exclusivamente normativos, o que, a nosso ver, não deve ser confundido com uma total liberdade para se escrever "de qualquer jeito".

Essa premissa indica, mais uma vez, que as orientações do IFRN

estão mais coadunadas com as ideias sociolinguísticas em relação às variedades linguísticas e à produção textual. Sobre essa questão, nos diz Bagno (2006) que

> Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. (BAGNO, 2006, p. 47)

Já o segundo critério do IFCE permanece alinhado à perspectiva normativa, quando ressalta que o candidato será penalizado quando cometer erros de gramática: "Gramática (G) serão descontados 3 (três) pontos". Chama atenção o fato de a penalidade ser até maior nos casos de erros gramaticais (três pontos), quando comparados ao que a banca considera como erros de "escrita", ratificando, assim, a hipótese do privilégio da Norma Culta Padrão, mais especificamente, das convenções gramaticais.

As duas últimas instruções do IFRN dizem respeito ao uso de elementos coesivos: "D) uso adequado de **elementos coesivos**" e à coerência textual "E) **coerência** entre o ponto de vista defendido e os argumentos apresentados; consistência argumentativa". Sobre os conceitos de coesão e coerência, além de Marcuschi (2008), recorremos a Koch e Elias (2018), quando afirmam que

> [...] a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto ("tecem o sentido do texto"), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional. (ELIAS; KOCH, 2018, p. 186)

Para as autoras os dois conceitos são independentes e o fato de um texto não apresentar coesão não significa, necessariamente, que não será coerente. Entendemos que essa independência norteia a decisão da banca avaliadora do IFRN ao priorizar o caráter comunicativo da produção textual, exigida de seus candidatos em detrimento de uma análise focada unicamente em critérios gramaticais.

Por fim, o último critério do instituto do Ceará indica ao participante sobre os erros de texto: "Texto (T) serão descontados 4 (quatro) pontos". Além de penalizar o número de linhas não escritas: "Para cada linha não preenchida abaixo do mínimo de linhas exigido (25 linhas) serão descontados 4 pontos". Sobre esses quesitos, consideramos não haver clareza quanto ao que a banca considera "erro de texto", o que mais uma

vez gera ambiguidade.

5. Considerações finais

Norma culta padrão ou elementos de textualidade? O que se leva em consideração na hora de determinar a nota de redação de um candidato a uma vaga em duas respeitadas instituições de ensino brasileiras?

Partindo dos questionamentos acima, o objetivo deste trabalho foi analisar, comparativamente, os critérios exigidos pelas duas referidas instituições quanto à produção textual dos aspirantes ao seu quadro de alunos. Em vista disso, as noções de Norma Culta Padrão, Gramática Normativa e Sociolinguística foram muito importantes para a discussão, a fim de analisar e comparar os critérios definidos pelos institutos.

De modo geral, a partir dos critérios analisados, julgamos salutar destacar que o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) se aproxima mais de um viés sociolinguístico quanto à análise do texto de seus alunos. A expectativa que o aluno demonstre em seu texto, a habilidade quanto ao uso de marcas características do gênero textual solicitado, de sua variedade linguística, de elementos coesivos e, principalmente, da coerência entre seu ponto de vista e sua argumentação corrobora nosso posicionamento sobre o processo seletivo realizado por essa instituição.

Todavia, a análise dos critérios do Instituto Federal do Ceará demonstra uma maior aproximação com a Norma Culta Padrão da Língua Portuguesa. Requisitos como imprecisões de escrita, gramática e texto mostram que o instituto cearense permanece mais associado ao ideal de escrita preconizada pela Gramática Normativa.

Por fim, julgamos ser relevante destacar, mais uma vez, que esse trabalho não intencionou fazer um julgamento quanto aos critérios estabelecidos pelos dois institutos; indicando qual seria mais ou menos valioso. Pretendeu-se, do contrário, provocar uma reflexão sobre o que as bancas avaliadoras esperam dos alunos do Ensino Fundamental que desejam estudar nessas instituições, no que diz respeito à redação. Acreditamos que tais reflexões podem contribuir com o debate sobre o ensino e sobre o aprendizado de Língua Portuguesa, visando, ainda, à valorização da discussão sobre produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *A Língua de Eulália*: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

ELIAS, Vanda Maria, KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e Compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM SECRETARIADO EXECUTIVO E RELATÓRIOS PRODUZIDOS PELOS DISCENTES À LUZ DA LINGUÍSTICA DE CORPUS

Thereza Cristina Souza Lima (UNINTER)
thereza.l@uninter.com
Adriana Czajkowski (UNINTER)
adriana.cz@uninter.com
Edilaine Cegan (UNINTER)
edilaine.c@uninter.com
Flavia Roberta Fernandes (UNINTER)
flavia.fern@uninter.com
Rafaela Aparecida de Almeida (UNINTER)
rafaela.a@uninter.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo comparar dados oriundos do Projeto Pedagógico de um Curso de Graduação em Secretariado Executivo, bacharelado, de uma Instituição de Ensino Superior, situada no sul do Brasil, mais especificamente considerando o perfil do egresso, com as temáticas abordadas pelos discentes desse curso em um *corpus* de relatório de estágio supervisionado. No que diz respeito à base teórica, consideraram-se, primeiramente, aspectos legais pertinentes à composição do curso em pauta. Em um segundo passo, foram efetuadas análises quantitativas e qualitativas, possibilitadas pelos preceitos da Linguística de Corpus, no *corpus* relatório de estágio supervisionado. Os resultados obtidos indicaram certa congruência em relação à documentação e à lista de palavras-chave do *corpus*; porém, observou-se também a baixa ocorrência de palavras de conteúdo significativo, o que possibilita inferir a necessidade de maior ênfase às temáticas relacionadas a tais palavras nas disciplinas do curso.

Palavras-chave:
Linguística de Corpus. Relatórios de Estágio. Projeto Político Pedagógico.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comparar datos del Proyecto Pedagógico de un Curso de Licenciatura en Secretaría Ejecutiva, Licenciatura, de una Institución de Educación Superior, ubicada en el sur de Brasil, considerando más específicamente el perfil del egresado, con los temas abordados por los estudiantes de este curso. En un *corpus* de informe de prácticas supervisadas. En cuanto a la base teórica, en primer lugar se consideraron los aspectos legales relevantes para la composición del curso en cuestión. En un segundo paso, se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos, posibilitados por los preceptos del Corpus Lingüístico, en el *corpus* del informe de prácticas supervisadas. Los resultados obtenidos indicaron cierta congruencia en relación a la documentación y la lista de palabras clave en el *corpus*; sin embargo, también hubo

una baja ocurrencia de palabras con contenido significativo, lo que permite inferir la necesidad de un mayor énfasis en los temas relacionados con dichas palabras en las asignaturas del curso.

Palabras clave:
Lenguaje del cuerpo. Informes de prácticas. Proyecto Político Pedagógico.

1. Introdução

A profissão de secretário(a) remonta a tempos antigos, quando os escribas eram incumbidos de tarefas como a preparação e emissão de decretos e ordens, o registro de estratégias de guerra além dos registros políticos e filosóficos de sua época. No entanto, é a partir da década de 1980 que a profissão ganha força no Brasil, com a promulgação da Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985 (Cf. BRASIL, 1985), que regulamentou o exercício da profissão de secretário(a) em nosso país, período em que as atividades realizadas por esse profissional exigiam, basicamente, competências técnicas como atendimento telefônico, redação de documentos, recepção, controle de agenda e organização de reuniões e viagens.

A passagem para o século XXI representa outro marco importante na profissão. Com o advento de modernas ferramentas tecnológicas e os efeitos da globalização, o cenário empresarial é transformado, exigindo novas habilidades e capacidade de executar tarefas complexas e, consequentemente, fazendo com que cada vez maiores responsabilidades sejam assumidas. A mudança de perfil permite a esse profissional atuar como gestor, empreendedor, consultor e assessor, exercitando a liderança, fazendo uso da criatividade, da comunicação, com capacidade de assessorar e exercer o papel de cogestor nos processos decisórios, utilizando-se dos recursos tecnológicos a seu favor (Cf. ALMEIDA, ROGEL, SHIMOURA, 2010).

Em paralelo à evolução do perfil profissional dessa categoria, ocorreram mudanças de ordem educacional. Nesse sentido, destaca-se a resolução nº 3, de 23 de junho de 2005 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo, a qual dispõe em seu parágrafo 2º:

> § 2º Os projetos pedagógicos do curso de graduação em Secretariado Executivo poderão admitir linhas de formação específicas, nas diversas áreas relacionadas com atividades gerenciais, de assessoramento, de empreendedorismo e de consultoria, contidas no exercício das funções de Secretário Executivo, para melhor atender às necessidades do perfil pro-

> fissiográfico que o mercado e/ou a região exigirem. (BRASIL, 2005, [s.p.])

Considerando-se a pluralidade das atividades a serem executadas pelo profissional de Secretariado Executivo na atualidade, bem como os diferentes saberes de áreas diversas que se concretizam nas tarefas cotidianas de secretárias e secretários executivos, faz-se necessária uma qualificação acadêmica do mais alto nível. Essa formação visa à possibilidade de formar profissionais com elevado senso crítico, postura ética, capacidade de articulação, visão generalista e sistêmica, liderança e capacidade de trabalhar em equipe. Com base nesse pressuposto, os cursos de graduação em Secretariado Executivo em seus respectivos Projetos Político Pedagógicos preocupam-se, principalmente, com o perfil do egresso, que deve refletir as habilidades e competências dos formandos, prestes a adentrarem o mercado de trabalho.

Neste sentido, a presente investigação tem como objetivo comparar dados oriundos do Projeto Pedagógico de um Curso de Graduação em Secretariado Executivo (Bacharelado) de uma Instituição de Ensino Superior, situada no sul do Brasil, com as temáticas abordadas pelos discentes desse curso em um *corpus* de relatório de estágio supervisionado. Almeja-se, mais especificamente contribuir para a atualização do perfil do egresso, por meio de um cruzamento de dados referentes a: a) tópicos pertinentes ao curso em pauta com os quais a grande maioria dos discentes se identifica e b) palavras de conteúdo existentes no perfil do egresso atual do curso em questão.

Desse modo, a pergunta norteadora do estudo é: Considerando o PPC do referido curso e os documentos que regem os cursos de Secretariado Executivo, há congruência entre as palavras de conteúdo que constam no perfil do egresso e as palavras-chave selecionadas no *corpus* de pesquisa?

Para tanto, este trabalho está dividido da seguinte forma: esta introdução, com os principais pontos direcionadores do estudo. O referencial teórico, no qual abordam – se temas referentes à área do Secretariado Executivo, inclusive informações pertinentes ao Projeto Pedagógico do Curso em pauta, mais especificamente, sobre o Perfil do Egresso. Neste referencial, apresenta-se também a Linguística de Corpus, abordagem que embasa as análises quantitativas e qualitativas do trabalho. Posteriormente, apresentam-se o percurso metodológico da pesquisa e os resultados e discussões, seguidos das considerações finais e referências utilizadas.

2. Referencial teórico

2.1. Projeto pedagógico de curso: concepções teóricas

A educação é um elemento-chave da sociedade e um bem necessário às nações. Na prática, o processo educacional de cada país precisa se estruturar de maneira adequada e contínua para permitir o avanço do conhecimento e aprendizado dos indivíduos. Refletir sobre a educação, seus desafios e iniciativas de inovação é uma ação que deve ser realizada coletivamente pelos atores envolvidos, com vistas à construção de uma sociedade mais consciente, criativa e comprometida com o bem comum.

As instituições educacionais (escolas e universidades), em função do seu valor social, devem enfatizar o planejamento de suas atividades, aprimorar o processo de tomada de decisão e desenvolver estratégias para o contínuo crescimento. Para Nogueira (2009), os estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados, são compostos de diferentes áreas que se integram, as quais participam ativamente dos projetos, atividades e tarefas educativas, visando à formação geral dos estudantes.

Dentro das perspectivas do ensino superior no Brasil e de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Cf. BRASIL, 1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ressalta-se que os propósitos das instituições de Ensino Superior são atingidos a partir da permanente atenção ao planejamento das suas ações, incluindo a concepção do projeto pedagógico de seus cursos. Desse modo, privilegia-se uma reflexão sobre a organização dos cursos, currículos, estratégias de ensino, formas de aprendizagem e linha didático-pedagógica adotada (Cf. VEIGA, 2011).

Embora pareça simples definir a palavra projeto como uma visão prévia de algo ou um compromisso com o futuro, Veiga (2011) defende a existência de diferentes tipos de projetos nas instituições de ensino superior: o institucional, o acadêmico (de curso) e o de aprendizagem.

Freire (2016), por sua vez, explica ser o projeto pedagógico uma forma de expressão da identidade de uma instituição de ensino. Todavia, a elaboração dessa identidade institucional, no contexto do ensino superior, depende do trabalho conjunto e articulado entre os atores envolvidos e que integram a instituição de ensino (Cf. SILVA *et al*., 2016). Nesse sentido, Veiga (2011) argumenta que o projeto pedagógico de curso não é um documento isolado e sim um instrumento cuja ação reflete-se no

perfil de aluno que se deseja formar, esclarecendo os caminhos que deverão ser percorridos e ações que serão aplicadas para que esse objetivo seja atingido.

À medida que se compreende o contexto do projeto pedagógico de curso, percebe-se que ele é parte integrante do projeto institucional, estando inserido em um sistema de educação que é componente fundamental da sociedade. Reconhece-se, portanto, a necessidade de uma articulação entre o Projeto Pedagógico do Curso, o currículo, o Projeto Pedagógico Institucional e o Plano de Desenvolvimento Institucional para se promover uma educação de qualidade.

De acordo com o Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa (Cf. INEP, 2019), o projeto pedagógico de curso é um:

> Documento que representa o planejamento e organização do curso, sendo insumo formal e estruturante da oferta de serviço de ensino. Possui parâmetros que orientam o cotejamento entre o realizado e o almejado para um curso de graduação, em diferentes aspectos. Deve refletir as condições concretas de oferta de um curso de graduação, observados seus elementos constituintes e previsões estabelecidas no âmbito do curso obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais. (INEP, 2019, p. 87)

Para se propiciar uma identidade própria ao curso e a formação adequada de seus alunos, o desenvolvimento e implementação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação devem considerar em sua composição: a clareza na concepção do curso, a proposta do currículo conforme a realidade social, científica e tecnológica e a operacionalização efetivadas atividades e estratégias (Cf. ANDRADE; AMBONI, 2002). Nesta perspectiva, o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação compreende os elementos necessários que sustentam a sua oferta: “o número de vagas a serem ofertadas, os turnos de funcionamento do curso, sua carga horária, assim como os programas do curso, suas metodologias, tecnologias e materiais didáticos” (INEP, 2019, p. 87). Também se destaca a descrição sobre os recursos tecnológicos, infraestrutura física e de pessoal.

Sob essa ótica, a ausência de clareza e foco no projeto pedagógico do curso o reduz “a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e as bibliografias perdem sua razão de ser” (VEIGA, 2011, p. 16). Por isso, o projeto pedagógico de curso tem como características:a construção permanente, a prática reflexiva coletiva de seus envolvidos e a articulação com a realidade social. Ele não pode, portanto, ser considerado um processo autoritário e burocrático, uma simples declaração de pretensões, elaborado apenas para se cumprir uma exigência

legal ou formal.

2.2. O curso superior de secretariado executivo a partir do projeto pedagógico de curso

As Instituições de Ensino Superior no Brasil têm a autonomia para a elaboração dos projetos pedagógicos dos seus cursos (Cf. INEP, 2019). Para se assegurar os níveis de qualidade e legitimidade aos cursos, parâmetros orientadores e legais devem ser seguidos (Cf. ANDRADE; AMBONI, 2002).

Fronza (2009) afirma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, dita as normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação no Brasil. A lei em questão enuncia a instituição de diretrizes para a educação superior, "regulamentadas por textos expressos na forma de pareceres e resoluções, e cujos textos estabelecem os princípios orientadores, as diretrizes para a formação dos profissionais e os critérios para a organização da matriz curricular" (FRONZA, 2009, p. 29-30).

Bazani e Miranda (2018) elencam alguns cuidados a respeito da definição da proposta educativa de um curso de graduação, inserida no projeto pedagógico. Para se construir o projeto pedagógico do curso, é essencial considerar as orientações da Instituição de Ensino, bem como seguir "a resolução federal que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso".

Stece *et al*. (2014) compreendem uma diretriz como um documento norteador que possui uma dimensão normativa. Para as autoras, as Diretrizes Curriculares do Curso Superior apresentam recomendações pertinentes aos componentes mínimos do curso, organização curricular, estrutura (exigência de laboratórios específicos, por exemplo) e perfil do egresso, visando formar profissionais com habilidades e competências requeridas ao final do curso.

Nos cursos de graduação em Secretariado Executivo (bacharelado), as Instituições de Ensino Superior devem considerar, para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos, a legislação educacional vigente, a qual contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Secretariado Executivo (Resolução n. 3, de 23 de junho de 2005). De modo geral, as diretrizes trazem os requisitos mínimos para a formação de um perfil profissional do egresso com características generalistas e es-

pecialistas, voltados aos aspectos locorregionais em que o aluno está inserido.

A compreensão a respeito das Leis nº 7.377, de 30 de setembro de 1985 (Cf. BRASIL, 1985), e nº 9.261, de 10 de janeiro de 1996, as quais dispõem sobre o exercício da profissão de Secretário (Cf. BRASIL, 1996), também contribui para a construção do projeto pedagógico do curso superior.

Por isso, a partir do entendimento a respeito dos aspectos legais e normativos, tem-se a base para se definir o perfil profissional do egresso ao curso de Secretariado Executivo, destacando as suas competências profissionais e as possibilidades de atuação profissional do egresso.

Em seu art. 3, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Secretariado Executivo estabelecem que:

> O curso de graduação em Secretariado Executivo deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões que envolvam sólidos domínios científicos, acadêmicos, tecnológicos e estratégicos, específicos de seu campo de atuação, assegurando eficaz desempenho de múltiplas funções de acordo com as especificidades de cada organização, gerenciando com sensibilidade, competência e discrição o fluxo de informações e comunicações internas e externas. (BRASIL, 2005, [s.p.])

Nesse contexto, é fundamental considerar que a organização curricular e o projeto pedagógico do curso de graduação em Secretariado Executivo devem estar em consonância com os conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos compreendidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área em questão. Além disso, em atendimento aos dispositivos legais para o curso de Bacharelado em Secretariado Executivo, a diretriz (Art.7º) determinada que o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório "indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando" (BRASIL, 2005, [s.p.]).

É notória a relevância do Estágio Supervisionado, pois oportuniza o entendimento das habilidades específicas necessárias ao perfil do egresso. A atividade coloca o aluno frente às questões do dia a dia da profissão, estimula a habilidade de solução de problemas, incentiva a pesquisa e a atualização, representando um espaço de discussão das questões encontradas na prática profissional. Por isso, deve ser regido por um manual de orientação próprio, compreendendo o acompanhamento de professores especialistas, mestres e doutores na área do curso (Cf. STECE *et*

al., 2014).

Como abordado anteriormente e para reforçar a compreensão sobre o projeto pedagógico nos cursos de graduação em Secretariado Executivo, assegura-se a necessidade de contemplar, na sua construção, reflexões acerca do profissional a ser formado. A adequação do perfil do egresso descrito no projeto pedagógico deve considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso bem como as demandas do mundo do trabalho. Diante do exposto, o perfil do egresso deve ser objeto de discussão e análise periódica no sentido de oferecer oportunidades para a formação de um profissional de Secretariado Executivo reflexivo e consciente de sua atuação em sociedade.

2.3. Linguística de Corpus

A Linguística de Corpus é uma nova área de pesquisa que "permite o aprofundamento sobre o conhecimento empírico de diferentes línguas estudadas, levando a novas concepções teóricas sobre a linguagem" (OLIVEIRA, 2009, p. 48). A Linguística de Corpus adota uma abordagem empírica, segundo a qual o conhecimento se origina na experiência, e tem como elemento central a visão probabilística da linguagem. Na Linguística, o empirismo significa dar primazia aos estudos provenientes da observação da linguagem, em geral reunidos sob a forma de um *corpus*. O empirismo coloca-se em oposição ao racionalismo, segundo o qual, em linhas gerais, o conhecimento provém de princípios estabelecidos a priori. Daí a oposição entre Chomsky (1965), expoente do racionalismo na linguística, e Halliday (1991), que segue a tradição empírica. Desse modo, a Linguística de Corpus coaduna-se, em certa medida, com a linguística de Halliday. Apesar de não se definir como um linguista de *corpus*, "parte de sua teoria se encaixa nos preceitos da linguística de corpus e serve como arcabouço teórico no qual ela pode se incluir" (BERBER SARDINHA, 2004, p. 34-5).

Em relação ao estatuto da Linguística de Corpus, de acordo com Berber Sardinha (2004), não se trata apenas de um conjunto de ferramentas nem de uma metodologia, mas sim de uma "nova abordagem de pesquisa e, na verdade, uma nova abordagem filosófica" (BERBER SARDINHA, 2004, p. 37).

A respeito da área de atuação da disciplina, Berber Sardinha entende que:

> A linguística de corpus ocupa-se da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas extraídas por meio de computador. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 32)

Faz-se importante também mencionar a definição de *corpus*: o termo latim "*corpus*" significa "corpo, conjunto de documento sobre determinado assunto" (DICIONÁRIO LAROUSSE, 1999, p. 270). Segundo Berber Sardinha (2004), estudos baseados em *corpus* existem desde a Antiguidade. Na Grécia Antiga, Alexandre o Grande definiu o *Corpus* Helenístico. Na Idade Média, produziam-se *corpora* de citações da Bíblia. De acordo com Berber Sardinha (*Ibidem*), durante o século XX houve muitos educadores como Thorndike (1921) e linguistas como Fries (1952) que se dedicaram à descrição da linguagem por meio de corpora. A ênfase, porém, era para o ensino de línguas. Atualmente, a Linguística de Corpus enfoca, principalmente, a descrição da linguagem e não tanto a pedagogia.

A necessidade de *corpus* para o estudo da língua parece, de maneira geral, partir da variação intra-interlinguística. Como enfatiza Marcuschi:

> A língua, sabidamente, não é um conjunto de rotinas e sim um contínuo muito diversificado e complexo de atividades sócio-interativas pelas quais os indivíduos em condições específicas produzem sentidos públicos partilháveis. Portanto, inerente a todas as línguas humanas, a variação é incontornável e torna condição necessária a utilização de corpora linguísticos por parte de quem se dedica ao estudo de atividades linguísticas situadas. (MARCUSCHI, 2001 *apud* CAMARGO, 2003, p. 77)

Há diferentes conceituações do termo "*corpus*". Devido à definição de Sanchez, a seguir, incorporar as características principais para a compilação de *corpus* eletrônico, Berber Sardinha considera-a uma das mais completas, portanto é a que se adotou para esta investigação:

> Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extenso em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (SANCHEZ, 1996, p. 8-9 *apud* BERBER SARDINHA, 2004, p. 18)

Para a presente pesquisa, compilou-se um *corpus* monolíngue, a fim de se efetuar, conforme mencionado anteriormente, um cruzamento

de dados que possibilitará verificar se os assuntos preferenciais dos discentes, levantados por meio da análise de um *corpus* monolíngue, formado por relatórios de estágios supervisionados produzidos pelos discentes, se coadunam com as palavras de conteúdo significativo, levantadas com base na dimensão intitulada perfil profissional do egresso, constante no Projeto Pedagógico de Curso – PPC de um Curso de Graduação em Secretariado Executivo (Bacharelado) de uma Instituição de Ensino Superior situada no sul do Brasil.

Vale ressaltar que a descrição do perfil profissional do egresso, apresentada no Projeto Pedagógico do referido curso, atende às prerrogativas dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Secretariado Executivo (ditadas pela Resolução CNE n. 3, de 23 de junho de 2005), bem como cumpre com os dispositivos da Lei nº 7.377/1985 e da Lei nº 9.261/1996, que dispõem sobre o exercício da profissão de Secretariado Executivo.

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva pelo aprofundamento da temática proposta a fim de tornar fenômenos conhecidos e evidenciados na área de Secretariado, bem como apresentar o detalhamento dos fatos e relações estabelecidas entre o objeto de pesquisa (Cf. MARCONI; LAKATOS, 2007). O delineamento se deu por meio de pesquisa bibliográfica (publicações acadêmicas em revistas, jornais e periódicos acadêmicos) e pesquisa documental, a partir da consulta e análise aos relatórios de estágio supervisionado dos discentes (Cf. MARCONI; LAKATOS, 2007; MARTINS; THEÓPHILO, 2009). As análises definem-se como quantitativa e qualitativa pela convergência dos resultados pautados nas "descrições, compreensões e interpretações dos fatos" e pela "procura dos fatos e causa do fenômeno social, através de medições de variáveis" (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 141).

Considerou-se como *corpus* de pesquisa, a totalidade dos relatórios de estágios, produzidos por discentes de um curso de Bacharelado em Secretariado Executivo, de uma Instituição de Ensino Superior, situada no sul do Brasil, entre o período de março de 2019 a março de 2020. Tal *corpus* foi compilado e salvo em linguagem "txt" para ser processado por meio do software Word Smith Tools de Mike Scott, versão 7. Foram levantadas duas listas do referido *corpus*: a lista de palavras e a lista de palavras-chave. Para tanto, utilizou-se, como *corpus* de referência, o

Corpus Brasileiro, do grupo GELC, sediado no Centro de Pesquisas, Recursos e Informação da Linguagem, programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da PUCSP, com apoio da FAPESP. Foram selecionadas, então, seis palavras de conteúdo mais recorrentes desse *corpus*, a saber: organização, gestão, desenvolvimento, comunicação, atendimento e evento.

Por outro lado, realizou-se um levantamento dos termos usados a) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Secretariado; b) na Legislação que rege o curso em pauta. Ressalta-se que os termos selecionados com esse levantamento não aparecem nos três documentos supracitados concomitantemente, mas têm relevância em algum aspecto, considerando cada um dos documentos, isoladamente. Tais palavras coadunaram-se, parcialmente, com as palavras extraídas do *corpus* de relatório. Entretanto, é de valia destacar que se observaram, nos documentos supracitados, outras palavras de conteúdo significativo, como: assessoria, ética, e liderança, cujas análises seguem abaixo.

4. Resultados e respectivas análises

Considerando o PPC de um curso de Secretariado Executivo (Bacharelado), ofertado por uma Instituição de Ensino Superior, localizada no sul do Brasil, bem como a documentação que rege os cursos de Secretariado Executivo, este estudo teve por objetivo verificar se há congruência entre as palavras de conteúdo que constam no perfil do egresso do referido curso e as palavras-chave selecionadas em um *corpus* de pesquisa extraído de relatórios de estágio produzidos pelos discentes desse curso.

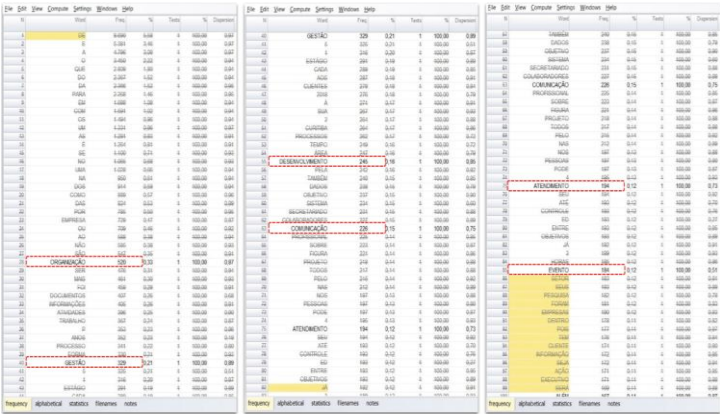
Os resultados auferidos no *corpus* de relatórios, por meio das análises quantitativas e qualitativas, realizadas considerando os preceitos da Linguística de Corpus, possibilitaram a seleção das seguintes palavras com os respectivos números de ocorrências

- organização, com 520 ocorrências;
- gestão, com 329 ocorrências;
- desenvolvimento, com 245 ocorrências;
- comunicação, com 226 ocorrências;
- atendimento, com 194 ocorrências; e

- evento, com 184 ocorrências.

Todas as seis palavras selecionadas foram consideradas palavras-chave nesse *corpus* de pesquisa. Para melhor visualização, o Quadro 1 abaixo mostra a lista de palavras do *corpus* e os números referentes às respectivas ocorrências:

Quadro 1: Número de ocorrência.

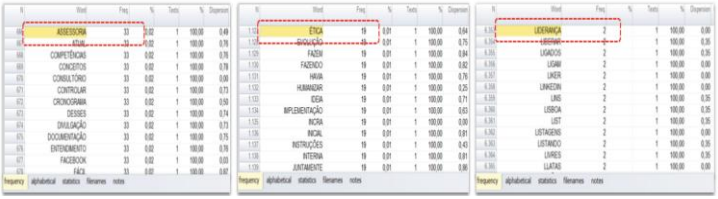


Fonte: As autoras (2021).

No que tange aos resultados auferidos por meio de análise qualitativa realizada na Legislação que rege os cursos de Secretariado Executivo, mais especificamente, no PPC do curso em pauta e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso, os dados apontam para a congruência e a relevância de todas as palavras selecionadas por meio da análise quantitativa realizada no *corpus* de relatório; porém, é de valia ressaltar que três palavras de conteúdo significativo presentes na legislação e na documentação do curso de Secretariado Executivo não apresentaram frequência expressiva no *corpus* de relatório e não são consideradas palavras-chave nesse *corpus*, conforme Quadro 2. São elas:

- assessoria, com 33 ocorrências;
- ética, com 19 ocorrências; e
- liderança, com 4 ocorrências.

Quadro 2: Frequência de ocorrência não expressiva.



N	Word	Freq	%	Texts	%	Dispersion
66	ASSESSORIA	33	0.02	1	100.00	0.49
67	ÉTICA	33	0.02	1	100.00	0.78
68	COMPETÊNCIAS	33	0.02	1	100.00	0.78
69	CONCEITOS	33	0.02	1	100.00	0.78
70	CONSULTÓRIO	33	0.02	1	100.00	0.00
71	CONTROLAR	33	0.02	1	100.00	0.73
72	CRONOGRAMA	33	0.02	1	100.00	0.50
73	DESSES	33	0.02	1	100.00	0.74
74	DIVULGAÇÃO	33	0.02	1	100.00	0.73
75	DOCUMENTAÇÃO	33	0.02	1	100.00	0.75
76	ENTENDIMENTO	33	0.02	1	100.00	0.78
77	FACEBOOK	33	0.02	1	100.00	0.00
78	FÁCIL	33	0.02	1	100.00	0.67

N	Word	Freq	%	Texts	%	Dispersion
1.514	ÉTICA	19	0.01	1	100.00	0.64
1.515	ORGANIZAÇÃO	19	0.01	1	100.00	0.75
1.521	FAÇSH	19	0.01	1	100.00	0.84
1.526	FAZENDO	19	0.01	1	100.00	0.82
1.531	HAVIA	19	0.01	1	100.00	0.76
1.532	HUMANIDIR	19	0.01	1	100.00	0.25
1.533	IDEIA	19	0.01	1	100.00	0.71
1.534	IMPLEMENTAÇÃO	19	0.01	1	100.00	0.63
1.535	INCRA	19	0.01	1	100.00	0.00
1.536	INICIAL	19	0.01	1	100.00	0.91
1.537	INSTRUÇÕES	19	0.01	1	100.00	0.43
1.538	INTERNA	19	0.01	1	100.00	0.81
1.539	JUNTAMENTE	19	0.01	1	100.00	0.88

N	Word	Freq	%	Texts	%	Dispersion
4.324	LIDERANÇA	2		1	100.00	0.00
4.334	LIDERAR	2		1	100.00	0.36
4.335	LIGADOS	2		1	100.00	0.35
4.336	LIGAM	2		1	100.00	0.00
4.337	LINER	2		1	100.00	0.00
4.338	LINKEDIN	2		1	100.00	0.00
4.339	LINS	2		1	100.00	0.35
4.340	LISBOA	2		1	100.00	0.35
4.341	LIST	2		1	100.00	0.35
4.342	LISTAGENS	2		1	100.00	0.00
4.343	LISTANDO	2		1	100.00	0.35
4.344	LIVRES	2		1	100.00	0.35
4.345	LUATAS	2		1	100.00	0.00

Fonte: as autoras (2021).

Considerando-se a importância da assessoria, da ética e da liderança para o profissional de Secretariado Executivo, é de valia ressaltar que todos esses termos estão inseridos na descrição do conjunto de competências e habilidades que configuram o perfil profissional do egresso descrito no Projeto Pedagógico de Curso. Além disso, a Resolução n. 3, de 23 de junho de 2005 também menciona os termos em questão:

a) assessoria: “gestão e assessoria administrativa com base em objetivos e metas departamentais e empresariais”;

b) ética: “consciência das implicações e responsabilidades éticas do exercício profissional”; e

c) liderança: “receptividade e liderança para o trabalho em equipe, na busca da sinergia”.

Portanto, em relação ao número baixo de ocorrências das palavras supracitadas no *corpus* de relatórios, pode-se inferir que assessoria, ética e liderança estariam, de certo modo, incluídas em grandes áreas citadas, tais como nas áreas de gestão e de gestão organizacional, respectivamente.

5. *Considerações finais*

A presente investigação teve como questão de pesquisa verificar a existência de congruência entre as palavras de conteúdo que constam no perfil do egresso, descritas no projeto pedagógico de curso e as palavras-chave selecionadas no *corpus* de pesquisa de relatórios de estágio supervisionado de um Curso de Graduação em Secretariado Executivo (bacharelado), ofertado por uma Instituição de Ensino Superior, localizada no Sul do Brasil. Para tanto, consideraram-se o Projeto Pedagógico do referido curso e a documentação que rege os Cursos Superiores de Secretariado Executivo (bacharelado) no Brasil.

De acordo com os resultados alcançados, observou-se certo ali-

nhamento entre os termos presentes tanto no *corpus* de pesquisa quanto na documentação analisada.

Em relação aos três termos que apresentaram baixa frequência no *corpus* de relatórios, assessoria, ética e liderança, apesar da possibilidade de estarem inseridos em uma terminologia mais ampla, em se tratando desses tópicos, sugere-se maior ênfase nas disciplinas do curso de modo que o aluno sinta-se mais motivado à inserção de temáticas a eles relacionadas em suas produções textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, W. G.; ROGEL, G. T. S.; SHIMOURA, A. S. Mudanças de paradigmas na gestão do profissional de secretariado. *Revista de Gestão e Secretariado*, v. 1, n. 1, p. 46-68, São Paulo, jan./jun. 2010.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. Projeto Pedagógico para Cursos de Administração. São Paulo: Makron Books, 2002.

BAZANI, Camila Lima; MIRANDA; Aline Barbosa de. Planejamento no ensino superior. In: MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P. de C.; LEAL, E.A. *Revolucionando a docência universitária*: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios. São Paulo: Atlas, 2018. p. 3-33

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3, de 23 de junho de 2005. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo*. Brasília-DF: Diário Oficial da União. 2005.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985. *Dispõe sobre o Exercício da Profissão de Secretário, e dá outras providências*. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 30 set. 1985.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.261, de 10 de janeiro de 1996. *Altera a redação dos incisos I e II do art. 2º, o caput do art. 3º, o inciso VI do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º da Lei n. 7.377, de 30 de setembro de 1985*. Brasilia-DF: Diário Oficial da União, 10jan.1996.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília-DF, 20 dez. 1996.

CAMARGO, Diva Cardoso. *Análise de um corpus paralelo de textos ficcionais brasileiros e dos respectivos textos traduzidos para o inglês*: uma investigação sobre o estilo do tradutor literário Gregory Rabassa. Pesquisa realizada para estágio pós-doutoral em Tradução e Linguística de Corpus, junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada a Estudos da Linguagem − LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2003. 70f.

FREIRE, Rogéria Alves. Diversidade, currículo escolar e projeto pedagógico: a relação família, escola e comunidade. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

FRONZA, Fabiola Lucy. Diretrizes Curriculares Nacionais: mudanças no ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009. 111f.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa*. 4. ed. Brasília: MEC, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Projeto Político Pedagógico*: guia prático para a construção participativa. São Paulo: Érica, 2009.

OLIVEIRA, Lucia Pacheco de. Linguística de Corpus: teoria, interfaces e aplicações. *Matraga*, Rio de Janeiro. v. 16, n. 24. p. 48-76. jan/jun 2009.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos; SILVA, Larice Santos; NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa; NAVES, Flaviana Franco; LIMA, Nayara Portilho. Formação do psicólogo para atuar na educação: concepções de coordenadores de curso. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, v. 36, n. 1. Brasília-DF, jan-mar/2016.

STECE, Vanderleia; CEGAN, Edilaine; LIMA, Thereza Cristina Souza; BOGUSLAWSKI, Ana Maria. Características dos cursos superiores de

tecnologia e bacharelado em secretariado: um estudo com base na interpretação das diretrizes curriculares. *Revista de Gestão e Secretariado* – GeSec. v. 5, n. 1, p. 62-81, São Paulo, jan./abr. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica e educação superior*: projeto político pedagógico. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

ANÁLISE DE DISCURSO E SEMIÓTICA: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Tiago Santos Nascimento (UNEB)
rrpptiago@gmail.com
Lidiane Santos de Lima Pinheiro (UNEB)
lislima@uneb.br

RESUMO

O presente artigo busca possíveis relações entre a Semiótica e a Análise de Discurso (AD), destacando momentos históricos que contribuíram para o desenvolvimento epistemológico dessas duas disciplinas. Realizando breve pesquisa bibliográfica que buscou aproximações e divergências entre as teorias, privilegiou-se leituras de Pêcheux (1997) e Peirce (2005), cujas obras advêm de estudos filosóficos e linguísticos, mas têm em Saussure sua parte de crítica inicial. Pêcheux e Peirce adotaram estudos clássicos na gênese de suas teorias, mas tiveram influências muito distintas. Ambos perceberam o estudo dos processos de significação como um desafio teórico dinâmico. Esta visão deve-se à origem epistemológica de cunho filosófico envolvendo outras áreas do conhecimento. Neste diálogo investigativo foi possível identificar o *signo* como elemento importante no desenvolvimento das teorias. Entretanto, este não se apresenta como fundante em ambas as construções teóricas. Diante dessa particularidade, percebeu-se a possibilidade de conceber o *sujeito* como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa, mas também ele ganha relevância distinta nas duas teorias.

Palavras-chave:
Semiótica. Sujeito. Análise de discurso.

ABSTRACT

This article seeks possible relationships between Semiotics and Discourse Analysis (DA), highlighting historical moments that contributed to the epistemological development of these two disciplines. Conducting a brief bibliographical research that sought approaches and divergences between the theories, we favored readings of Pêcheux (1997) and Peirce (2005), whose works come from philosophical and linguistic studies, but have in Saussure their initial critical part. Pêcheux and Peirce adopted classic studies in the genesis of their theories, but they had very different influences. Both perceived the study of meaning processes as a dynamic theoretical challenge. This view is due to the epistemological origin of a philosophical nature involving other areas of knowledge. In this investigative dialogue, it was possible to identify the sign as an important element in the development of theories. However, this does not appear as the foundation of both theoretical constructions. Given this particularity, the possibility of conceiving the subject as a starting point for the development of research was perceived, but it also gains distinct relevance in the two theories.

Keywords:
Discourse analysis. Semiotics. Subject.

1. *Introdução*

O estudo das linguagens humanas remonta à Grécia Antiga. Ainda no século XIX, investigações sobre o sentido de diversas obras buscavam respostas sobre a produção do sujeito. O desenvolvimento econômico e industrial potencializou a criação de novos dispositivos de comunicação e, consequentemente, a busca por compreender seus processos de significação ou efeitos de sentido. No ocidente, Semiótica e Análise de Discurso (AD) viabilizam a proliferação de estudos acadêmicos envolvendo as possibilidades da linguagem, com ênfase no signo ou no discurso.

A Linguística contribuiu com os estudos do signo e do discurso, na busca por compreender e interpretar textos literários, políticos ou socioculturais. O presente artigo, produzido em função das demandas de uma componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL – UNEB, dá destaque à Semiótica de origem nos Estados Unidos, com o filósofo, cientista, linguista e matemático Charles S. Peirce, através da obra denominada *Semiótica*, e à Análise de Discurso de linha francesa, da qual destacou-se a obra *Semântica e Discurso*, do também filósofo Michel Pêcheux.

Para empreender a construção do presente texto, foram realizadas pesquisas bibliográficas também envolvendo a obra do linguista suíço Ferdinand de Saussure e artigos correlatos em base digital. A sistematização da leitura ocorreu buscando possíveis relações entre Semiótica e Análise de Discurso, respeitando, porém, as diferenças existentes entre elas. Inseridas na discussão histórico-filosófica que envolveu o surgimento e o desenvolvimento de ambas as teorias, a concepção de *signo* e a de *sujeito* foram impulsionadoras do estudo ora apresentado. Hipoteticamente presentes nas duas obras aqui enfocadas, ainda que de formas distintas, os conceitos destacam-se no ideal de busca pela compreensão dos processos de produção social do sentido.

A proposta inovadora dos autores, extrapolando os estudos linguísticos realizados por Saussure, denota uma tentativa de fortalecimento científico que foi perceptível desde as origens da Semiótica e também nas formulações francesas da Análise de Discurso. Diante disso, busca-se aqui tecer um caminho possível de relação entre as produções de Charles S. Peirce e Michel Pêcheux, mesmo reconhecendo a distância conceitual que existe entre eles. Para tanto, o *signo* e o *sujeito* serão elementos centrais na elaboração do raciocínio aqui trabalhado. A seguir, apresentamos a AD francesa e suas relações com a Linguística de Saussure para, de-

pois, traçar alguns paralelos com a Semiótica peirciana.

2. *Análise de discurso e linguística*

A linguagem é objeto de estudo desde a Antiguidade Clássica. Na Grécia, filósofos como Aristóteles (384-322 a.C.) destacavam a singularidade existencial do ser humano e, em sua obra intitulada *Política*, o pensador define o homem como "animal político", dada sua peculiaridade na articulação sociocultural. Desde então, a ideia de sociedade vem sendo construída no ocidente e busca-se conhecer as "verdades" elaboradas pelo homem.

No século XIX, estudos hermenêuticos tentaram encontrar caminhos para a busca do sentido textual, fomentando a interpretação de textos em seus múltiplos formatos. O objetivo fundamental da Hermenêutica, portanto, era encontrar os significados de tais produções culturais. Neste contexto, surgiu a Linguística como um esforço intelectual (e histórico) na compreensão do sentido de textos. Seu objeto de estudo inicialmente foi a língua e, assim como todo fenômeno humano, ela foi percebida como dinâmica.

No início do século XX, o *Curso de Linguística Geral*, obra póstuma de Saussure publicada em 1916, elevou o estudo da língua a outro patamar teórico. O paradigma adotado até então propunha um objeto apreciado de forma assistemática, apresentando caráter descritivo e normativo. A Linguística era basicamente histórico-comparativa e Saussure o reconhecia, mas não visava realizar estudos da língua de forma diacrônica; a historicidade não era o foco.

A constituição da Linguística como ciência deu-se principalmente através dos estudos de Ferdinand de Saussure. Embora autores apontem as limitações de sua obra, foi a partir dela que os estudos linguísticos passaram a apresentar maior respeito no ambiente acadêmico, contribuindo para o estabelecimento da ciência da linguagem. Hoje, contudo, a linguística possui teorias diversas, algumas cuja ruptura com o trabalho iniciado por Saussure é mais evidente, outras menos.

> Uma olhada rápida no conjunto das teorias atualmente em concorrência nos permite identificar uma dicotomia que opõe, de um lado, os linguistas que, como Saussure e Chomsky, 'homogeneizam' o objeto de estudos e "autonomizam" a linguística e, de outro, os linguistas que trabalham com objetos heterogêneos e 'interdisciplinarizam' a linguística. (BORGES NETO, 2004, p. 59)

Saussure (2006, p.80) concebe seus estudos sobre a língua na perspectiva da dualidade entre significante e significado. Para ele, o "signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica". Embora sua análise seja realizada perante a materialização da língua, para Saussure, o signo está submetido ao coletivo:

> A língua não pode, pois, equiparar-se a um contrato puro e simples, e é justamente por esse lado que o estudo do signo linguístico se faz interessante; pois, se se quiser demonstrar que a lei admitida numa coletividade é algo que se suporta e não uma regra livremente consentida, a língua é a que oferece a prova mais contundente disso. (SAUSSURE, 2006, p. 85)

Embora se distanciem da dualidade da linguística de Saussure, autores que o têm como base, a exemplo de Michel Pêcheux, participam da ideia de que a construção do signo perpassa por processos da coletividade. A Escola Francesa de Análise de Discurso concebe a língua como produto da engenharia social humana e, nela, os signos são "unidades semânticas" e o texto, uma unidade significativa a se desvelar mediante sua relação com os sujeitos. A ruptura com uma linguística ensimesmada torna a AD inovadora, pelos novos rumos propostos ao estudo da língua/linguagem, a partir da concepção de pluralidade dentro da ideologia.

A Análise de Discurso francesa tem sua "inauguração" no ano de 1969, quando Michel Pêcheux publica sua tese, intitulada *Análise Automática do Discurso*. Ela se particulariza por articular a materialidade da Linguística, os estudos lacanianos da Psicanálise e o materialismo histórico presente no Marxismo, sobretudo a partir de Althusser. A língua, para ele, reflete as relações sociais e a materialização da relação de classes.

No final da década de 1960, o paradigma estruturalista dominava na França. À época, a linguística apresentava, para muitos pesquisadores, a "cientifização" necessária para o estudo das línguas, que se encontrava em um momento ímpar; assim, a linguística começa a ser preponderante nas Ciências Humanas.

Desde a Revolução Industrial, ocorrida no século XIX, cresce o número de veículos de comunicação, a exemplo dos jornais impressos, e com eles o sistema de signos das diversas sociedades torna-se mais complexo. Nesse período, com os avanços tecnológicos, o aprimoramento de técnicas abrange não só as indústrias, mas também o campo científico. Os novos métodos de produção desencadeiam um novo processo de desenvolvimento cultural, até mesmo na chamada "racionalização do trabalho".

Em um mundo ávido por respostas sobre a sociedade e, particularmente, sobre a comunicação, a AD funciona como uma contribuição possível, na medida em que buscava ultrapassar os limites da linguística. As pesquisas nesse campo, então, passam a envolver-se com o sentido dos discursos, a levar mais em conta elementos como a ideologia, engendrando fatores históricos e psicológicos em sua construção.

O analista de discurso considera o papel das condições de produção do texto e a escrita da própria obra *Análise Automática do Discurso*, de Michel Pêcheux, é um exemplo de produção realizada em condições sociais específicas, condicionada à ideologia da época e a elementos da rede de memória e do trajeto social vivenciado pelo autor. Sendo assim, Pêcheux não seria "o responsável" por tal discurso, mas ele fez parte de todo um processo histórico que permitiu a construção da obra através de um lugar de fala específico. Imaginar algo fora disso seria uma falsa solução, para Pêcheux (1997):

> A primeira "solução" consiste em imaginar uma *saída do sujeito para fora da ideologia* por meio de um ato (individual ou coletivo) que permita "atravessar a barreira" para "passar do outro lado", *na ciência e no real*, isto é, para atingir as próprias coisas" para além da subjetividade do discurso. (PÊCHEUX, 1997, p. 178)

Uma das motivações para a escrita de *Análise Automática do Discurso* foi a busca pelo "sujeito" do discurso. Aliás, foi em questões relativas à história, língua e ao sujeito que Pêcheux realizou suas reflexões sobre a linguagem e iniciou a Análise de Discurso. Pouco valorizado dentro dos estudos da linguística, o sujeito foi durante muito tempo pouco explorado nos estudos da língua. A psicanálise, contudo, valoriza a estrutura simbólica envolvida nos processos psicossociais que envolvem o sujeito. Esta perspectiva interfere substancialmente na interpretação do signo e na função-sujeito, na AD proposta por Michel Pêcheux. Sobre isso, Siqueira (2017) esclarece:

> Uma das inovações da análise do discurso de linha francesa (AD) foi inserir uma teoria não-subjetiva do sujeito dentro deste recente campo, lidando com problemas da comunicação sem passar pelas teorias informacionais ou liberais clássicas. O esforço de Michel Pêcheux em construir uma teoria que eliminasse a função do sujeito produtor de sentido, porém, que mantivesse uma dinâmica suficiente para evitar cair em formalismos e mecanicismos, deu fôlego e foi parte integrante da criação do método de análise do discurso propriamente francês, como se chama popularmente. [...] Michel Pêcheux utiliza ativamente o conceito de ideologia em Althusser para dar espaço ao sujeito assujeitado, não produtor de sentido, atravessado por diversas formações discursivas, posicionado dentro de formações ideológicas e sem controle sobre aquilo que diz ou que pensa.

(SIQUEIRA, 2017, p. 66)

O conceito de ideologia adotado por Michel Pêcheux considera a estrutura da sociedade como resultado de relações que envolvem o estado e aqueles que a ele estão submetidos. O sujeito é considerado, de certa forma, o ponto de partida para se compreender o social, as leis, regras, normas e os valores que cercam o discurso. Entender a estrutura de formação histórica que envolve determinado discurso demanda conhecer redes interdiscursivas e o contexto ao qual pertence. Logo, "é impossível existir um sujeito sem sociedade e sem a ideologia que sempre o interpelará para se tornar sujeito", segundo Siqueira (2017, p. 67). Com base em Althusser e Lacan, enfim, Pêcheux entende o sujeito como fruto da interpelação (ideológica) que assujeita o indivíduo e que, por meio da sua fala, faz falar inconscientemente uma instituição, ou seja, faz reproduzir a formação discursiva de uma formação ideológica.

Distanciando-se de uma proposta ferramental, o debate contemporâneo da Análise de Discurso, sobretudo nas ciências sociais, têm ainda forte influência da filosofia, concebe a linguagem como produto social e busca respostas sobre as formas de pensar o sentido (ou os sentidos) na produção histórico-cultural.

O signo é múltiplo em sentidos, a depender do contexto em que é utilizado e da dinâmica social dos sujeitos que o empregam. Eles o transformam a partir das suas formações discursivas e ideológicas. Explica Pêcheux (1997):

> [...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 1997, p. 160)

A Análise de Discurso corrobora a ideia da interpelação do sujeito através da ideologia. Nela, o discurso é analisado a partir da rede de memória social em que os sujeitos estão imersos. Para Pêcheux (1997), o estudo da linguística, na dualidade fala (*parole*) e língua (*langue*), deve ser realizado de maneira que não se valha de uma interpretação mecânica dos processos sociais. Afinal, a língua não é uma simples ferramenta utilizada na comunicação humana, que auxiliaria na expressão do discurso através da fala. Pode-se aqui lembrar o "animal político" de Aristóteles, para quem a língua, embora natural, seria uma tecnologia explorada pelo homem a fim de aprimorar sua comunicação. Considerar a língua como objeto que apresenta o *sentido* de forma explícita seria subestimar a pro-

dução cultural humana e as múltiplas possibilidades subjacentes ao tecido social, de transformar dinamicamente significantes e significados a depender dos contextos da enunciação.

Outros autores também se destacam nos estudos da Análise de Discurso. Pode-se citar Michel Foucault, Dominique Maingueneau e Eni Orlandi. No Brasil, na década de 1970, ocorreram diversas transformações, já que os meios de comunicação ganhavam força e as mensagens políticas eram alvo de exaustivas análises. Falar era e ainda é sinônimo de poder e, por isso, um dos destaques na obra de Orlandi é o conceito de "lugar de fala". Seu livro *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, lançado em 1999, ainda atualmente é um norte para os estudos brasileiros em AD, que, diferenciando-se dos de origem francesa, adotam particularidades, principalmente no quesito desenvolvimento da forma material do discurso.

Segundo Orlandi (2007, p.16), a Análise de Discurso se configura como um "campo de confluência entre a Linguística e as Ciências Sociais". Contudo, para alguns estudiosos do tema, isso não a configura necessariamente como uma disciplina interdisciplinar, como vemos no trecho a seguir:

> Nem por isso, parece apropriado atribuir à Análise do Discurso uma designação de disciplina interdisciplinar, como alguns teóricos insistem em fazer. Fazer isso seria cair na tentação de encará-la como disciplina de caráter meramente instrumental, sem especificidade própria. E isso definitivamente ela não é. Além do mais, essa é uma ótica reducionista, que elide sua principal característica de ser uma teoria crítica da linguagem. (FERREIRA, 2003, p.39)

Considerando o espaço social como um espaço de contradições e de relações transversais entre áreas distintas do conhecimento, Orlandi (2007) reforça os limites teóricos da confluência existente entre Marxismo, Psicanálise e Linguística. Salientando que a teoria proposta por Michel Pêcheux abre espaço para estudos diversos, ao invés de se fechar em respostas definitivas, a autora esclarece que a AD demarca uma visão de desenvolvimento contínuo do estudo da linguagem e de "conhecimento inacabado".

3. Semiótica e análise de discurso: um diálogo possível?

De forma quase simultânea, ocorreu a origem de três vertentes da Semiótica, nos Estados Unidos, União Soviética e Europa Ocidental.

Ferdinand de Saussure foi o pioneiro na utilização do termo "semiologia", como a "ciência dos significados" e, como Charles S. Peirce, preocupou-se com o signo, ainda que o foco do suíço fosse o signo linguístico. Embora não mantivessem vínculo acadêmico, eles apresentavam algumas semelhanças em suas produções.

A Semiótica vem se consolidando até os dias atuais através de estudos que abordam desde a filosofia à nanotecnologia. A amplitude que envolve os estudos dos signos tem relação com a compreensão peirciana de que pensamos por signos. Peirce (2005) explica:

> Sempre que pensamos, temos presente na consciência algum sentimento, imagem, concepção ou outra representação que serve como signo. Mas segue-se de nossa própria existência [...] que tudo o que está presente a nós é uma manifestação fenomenal de nós mesmos. (PEIRCE, 2005, p. 269)

Segundo o autor (2005, p. 47), existe uma relação de pertencimento entre os signos e os objetos apresentados ao homem; sendo assim, "para que algo possa ser um signo, esse algo deve representar, como costumamos dizer, alguma outra coisa, chamada seu Objeto". Essa relação de pertencimento remete ao significado atribuído aos elementos do mundo real, mas sem excluir dele as representações culturais, ideológicas, filosóficas etc. Afirma (2005), ainda, que:

> Um Signo é um Cognoscível que, por um lado, é determinado [...] *por algo que não ele mesmo*, denominado de seu Objeto. Enquanto, por outro lado determina alguma Mente concreta ou potencial, determinação esta que denomino de Interpretante criado pelo Signo, de tal forma que essa Mente Interpretante é assim determinada mediatamente pelo Objeto. (PEIRCE, 2005, p. 160)

Peirce, durante a construção teórica da Semiótica, referia-se ao interpretante como determinado pelo signo e este como determinado pelo objeto. Ainda que não tenha centralizado o sujeito/intérprete em tal processo, as relações que aí se dão, se pensadas em âmbito social, apontam também, mesmo que implicitamente, para a presença do sujeito na busca pelo sentido. Afinal, o sentido não está no signo apenas, mas no contexto em que está inserido.

Aliás, Peirce propôs muito mais do que uma ciência dos signos; mas uma filosofia do conhecimento, que pode contribuir para a construção de caminhos na busca por respostas sobre a semiose humana. Semiótica e AD divergem, mas nascem com propostas que demarcam suas especificidades como "disciplinas críticas" e as duas se preocupam com os

rumos da ciência.

Na AD, os pesquisadores não são agentes ativos nas pesquisas; são sujeitos em ação. Sobre isso, Pêcheux (1997) afirma:

> É impossível continuar mantendo por mais tempo a "evidência" segundo a qual o homem, o sujeito, *a atividade humana*, etc., que produz os conhecimentos científicos. Sem dúvida – pensar-se-á imediatamente diante do idealismo "evidente" desta primeira solução - não é o Homem que produz os conhecimentos científicos, são *os homens*, em sociedade e na história, isto é *a atividade humana social e histórica*. (PÊCHEUX, 1997, p. 190) (grifo do autor)

O valor dos estudos dos signos e dos discursos, quando inseridos nas ciências sociais, está na capacidade de compreender o sentido como algo inerente ao coletivo humano, ao social. As instituições, responsáveis pela vasta produção cultural de uma sociedade, atrelam seus discursos a determinadas formas de ver o mundo – ideologias ou crenças que necessitam ser contextualizadas para que os modos como estão impressas nos discursos possam ser compreendidos.

Para Peirce (1993), são quatro os métodos de fixação de crenças: a) o da tenacidade ou de voluntarismo individual, que permite ao sujeito reconhecer a existência de ideias diferentes sem encará-las; b) o método da autoridade ou de voluntarismo da autoridade institucional, implantado, por exemplo, por governos que segregam ou punem os indivíduos que não cumprem o voto de fidelidade à imposta crença coletiva; c) o método *a priori* ou de voluntarismo intelectual, que possibilita, por exemplo, a defesa filosófica em certa crença por quem se sente inclinado a nela acreditar, simplesmente, por proposições "agradáveis à razão" e, não necessariamente, por estar apoiada em fatos; d) e o método da ciência, validado por evidências de algo externo e estável, independente dos indivíduos que produzem significação a respeito dele. Peirce associa a verdade ao método experimental de assentar opinião; contudo, defende menos a chegada à verdade em si do que o caminho (a semiose) para persegui-la.

Para Pêcheux, como vimos, o conhecimento científico também não resulta de indivíduos particulares, mas dificilmente seria desvinculado de formações discursivas e ideológicas. De qualquer modo, Semiótica e AD compartilham a ideia de que os signos fazem parte de um sistema histórico – de semiose, para aquela, ou de interdiscurso, para a AD. Essa relação diacrônica dos processos de produção de sentido compõe a natureza coletiva da significação e seus contínuos resultados. Nenhum dos

autores em questão, contudo, propõe remontar a origem dos processos sígnicos ou discursivos investigados.

Pêcheux trabalha com a impossibilidade de definir a origem fundadora das condições de produção, supondo uma recorrência infinita nas relações do discurso com os discursos que o antecederam, o que nos faz lembrar do conceito peirciano de semiose infinita. O autor francês, demarca, contudo, a radical diferença entre a sua abordagem e a fenomenologia, na qual Peirce se baseia:

> Por oposição à tese 'fenomenológica' que colocaria a apreensão perceptiva do referente, do outro e de si mesmo como condição pré-discursiva do discurso, supomos que a percepção é sempre atravessada pelo 'já ouvido' e o 'já dito', através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas. (PÊCHEUX, 2014, p. 85)

Quer o discurso remeta ao 'contexto', quer remeta ao interdiscurso, ou ainda aos sujeitos da enunciação, na AD, sempre atravessa materialidades discursivas, distanciando-se dos fatos em si e dos indivíduos empíricos. Para Pêcheux, apesar de os processos discursivos não se originarem nos sujeitos, neles são realizados. Consequentemente, assim como em Saussure, o objeto/referente perde relevância em tal perspectiva teórica ou é encarado como construção discursiva, divergindo claramente da Semiótica peirciana.

4. Considerações finais

A Análise de Discurso adotou sistemas de análise da linguagem a partir de elementos componentes de uma rede sociocultural, e a relação do sujeito do discurso com as condições de produção do seu dizer tornou-se central no olhar de Pêcheux. Como foi visto em Orlandi (2006, p. 16), procura-se descobrir "como em seu funcionamento o texto produz sentido". Assim, a AD se distanciou da perspectiva descritiva da linguística saussuriana, com a qual também a Semiótica peirciana não tem muitas similaridades.

O percurso da pesquisa bibliográfica que resultou no presente artigo buscou possíveis relações entre a Semiótica peirciana e a Análise de Discurso francesa, mesmo reconhecendo as diferenças entre as duas. Pêcheux (1997) e Peirce (2005) adotaram estudos clássicos na gênese de suas teorias, mas tiveram influências muito distintas – este mais voltado à fenomenologia e aquele ao materialismo histórico.

A construção epistemológica de ambas se deu a partir de debates filosóficos envolvendo diversas áreas do saber. Linguística, História e Psicologia foram fundamentais no processo de maturação científica da Análise de Discurso de linha francesa. É possível destacar a Epistemologia e a Lógica na elaboração da Semiótica. Mas ambos perceberam o estudo dos processos de significação como um desafio teórico dinâmico.

Peirce e Pêcheux realizaram reflexões sobre o formato de ciência até então adotado e transformaram a forma de conceber os estudos do signo. Contudo, embora o signo se apresente de forma importante em Pêcheux, a partir dos seus diálogos com Saussure, não é elemento fundante como em Peirce. É apenas um conceito a mais no processo de construção do sentido; assim como o de sujeito passa longe de ser o centro dos estudos peircianos. Aliás, muito do que se estuda com base na Semiótica e na AD gira em torno da produção humana, mas a Semiótica apresenta uma rede de conhecimentos e alcance mais ampla.

Constatou-se ainda, através das leituras, que Semiótica e AD perseguem seus objetos (a semiose, em Peirce, ou o discurso, em Pêcheux) privilegiando caminhos para respostas possíveis, mas não absolutas. Em Peirce, a semiose infinita aponta um interpretante final idealizado, mas não alcançado. Em Pêcheux, a própria análise é uma construção discursiva feita por lembranças e esquecimentos. Portanto, ser sujeito é o primeiro desafio para o pesquisador, que tenta também compreender suas motivações na busca por determinada "verdade", sendo ele próprio resultado de um sistema complexo de relações socioculturais. Diante disso, entendemos que não há verdades e sim a condição do *devir*.

Semiótica e AD, enfim, apresentam-se historicamente como teorias inacabadas. Desvencilhando-se de limitações teóricas comuns à época, ambas as teorias se engendraram em outras áreas do saber e seus projetos teóricos abriram espaço para uma gama diversificada de trabalhos acadêmicos. Porém, o engessamento ou a banalização no posterior uso de alguns de seus conceitos parecem reduzir tanto a Semiótica quanto a AD a meros métodos de análise no estudo de linguagens, em contramão ao que Peirce e Pêcheux propunham. Diante disso, cabe-nos reconhecer que, mesmo demonstrando ser possível alguma relação entre tais autores, o teor inovador de suas obras e a complexidade de ambas as teorias indicam menos semelhanças do que diferenças entre elas – a maioria aqui não trabalhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES NETO, José. *Ensaios da filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.

CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. Teoria semiótica: a questão do sentido. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. *Introdução à Linguística*: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 393-438

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. *Letras*, Rio Grande do Sul, n. 47, p. 39-46. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896/7318. Acesso em: 24 de junho de 2021.

GOMES, Janice Alves. A Origem da Semiótica. *Anais do SILEL*, v. 1, n. 1, Uberlândia, 2009. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdo silel/pt/arquivos/gt_lg07_artigo_2.pdf. Acesso em: 28 de junho de 2021.

MARTINS, Helena. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. *Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 439-73

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Análise de discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E.P. (Orgs). *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-32

PECHÊUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 2014. p. 11-38

_____. *Semântica e Discurso*. São Paulo: UNICAMP, 1997.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. Trad. de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Bilkstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIQUEIRA, Vinícius. *Análise de discurso*: conceitos fundamentais de Michel Pêcheux. Mauá-SP: Colunas Tortas, 2017.

ANÁLISE DE UM *POST* SOBRE PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA PÁGINA DO *INSTAGRAM* "QUEBRANDO O TABU"

Mônica Guedes Ferreira (UERN)
profguedesf@gmail.com

RESUMO

O acesso às redes sociais possibilita o contato com diversos temas, desde o mais corriqueiro até o mais complexo e polêmico. Algumas páginas do *Instagram* são claramente adeptas a abordagens mais polêmicas e de grande relevância para a sociedade. Com 7 milhões e 400 mil seguidores, a página "Quebrando o tabu" publicou um *post* sobre preconceito linguístico e proporcionou uma discussão entre seus seguidores, com mais de 900 comentários. Partindo dessa premissa, este trabalho objetiva fazer um estudo de caso, analisando os elementos verbais do *post* e de alguns comentários dos seguidores, tipificados como conservadores. Para isso, vamos recorrer à Sociolinguística, com ênfase nas discussões sobre Preconceito Linguístico, de Bagno (2007), e nas concepções de Variação Linguística e Ensino, de Bortoni-Ricardo (2005). Pretendemos ressaltar, com esta análise, a persistência da supervalorização da norma padrão em detrimento das variantes linguísticas e suas implicações nas diversas práticas sociais.

Palavras-chave:
Preconceito linguístico. Variação linguística. "Quebrando o tabu".

ABSTRACT

The acesss to social media makes it possible to come into contact with a variety of topics, from the most mundane to the most complex and controversial. Some instagram pages are clearly adept at more controversial approaches and of great relevance to society. With 7 million and 400 thousand followers, the page "Quebrando o tabu" published a post about linguistic prejudice and provided a discussion among its followers, with more than 900 comments. Based on this premisa, this paper aims to make a case study, a analyzing the verbal elements of the post and some comments from followers, typified as conservative. To do so, we will resort to Sociolinguistics, with emphasis on the discussions on Linguistic Prejudice, by Bagno (2007), and on the conceptions of Linguistic Variation and Teaching, by Bortoni-Ricardo (2005). We intend to highlight, with this analysis, the persistence of the overvaluation of the standard norm in detriment of linguistic variants and its implications in various social practices.

Keywords:
Linguistic Prejudice. "Quebrando o tabu". Linguistic Variation.

1. Considerações iniciais

O prestígio da norma padrão do português brasileiro sempre foi muito notório. Há muito tempo, a gramática normativa vem ditando regras a serem seguidas pelos falantes da nossa língua materna. Porém, o

domínio dessas regras, ou a falta dele, fomenta a falsa ideia de que existe uma escala de valor entre as diferentes formas de se comunicar através da língua. Além disso, muitas pessoas se valem das regras gramaticais para tachar a maneira de se expressar de outras pessoas, utilizando um discurso bem antigo de que a fala em desacordo com a norma é "feia" ou "errada". Portanto, a gramática pode separar, de forma discriminatória, seus usuários mais competentes dos menos competentes, levando em consideração apenas um aspecto da língua.

Diante dessa problemática, torna-se relevante refletirmos a respeito do preconceito linguístico propagado na sociedade devido à falta de compreensão do que realmente é a língua e dos fatores que a influenciam. É preciso que os falantes do português brasileiro percebam que a língua é muito mais ampla do que as regras contidas num manual. É preciso, também, que eles reconheçam outros fatores que influenciam diretamente no acesso ao conhecimento científico, que são relacionados aos aspectos sociais dos usuários da fala/escrita.

Não há como negar a importância do domínio da norma culta, no entanto, não podemos negar também que o cidadão com menos garantias de direitos terá dificuldade para compreender os processos linguísticos fora do seu uso cotidiano. Esse cidadão provavelmente será uma vítima de discriminação pela sua maneira de falar. Logo, percebemos que o preconceito linguístico é uma forma de preconceito social, pois, como afirma Bagno (1999, p. 43), "o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê. Neste caso, o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social".

Tendo em vista a importância desse tema, o presente trabalho tem por objetivo analisar alguns comentários em um *Post* sobre preconceito linguístico da página do *Instagram* "Quebrando o Tabu". Para isso, apresentaremos *prints* de alguns comentários e tomaremos como base para as análises os estudos sobre Preconceito Linguístico de Bagno (1999) e as concepções sobre Variações Linguísticas e o Ensino de Língua de Bortoni-Ricardo (2005).

2. O preconceito linguístico

De acordo com Bagno (1999, p. 9-10), "a língua é um enorme *iceberg* flutuando no mar do tempo, e a gramática é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada *norma culta*". Essa

afirmação reflete muito bem o modo como muitas vezes encaramos a língua. Não reconhecemos que por trás das regras gramaticais, que é uma pequena representação da língua, há uma imensidão de fatores linguísticos, sociais e históricos que influenciam na nossa maneira de falar/escrever.

Quando deixamos de refletir a respeito desses fatores, corremos o risco de enxergar a nossa fala e a dos outros como "boa" ou "ruim", dependendo do acesso que esse falante teve, durante a sua vida, à gramática normativa. Além disso, limitamos a nossa imagem e a do outro somente a *como* está sendo dito algo, e não ao *que* está sendo dito e *por que* foi dito. Ao desconsiderar os fatores externos às normas gramaticais, muitas vezes temos uma visão limitante do discurso do outro, já que o que importa são apenas como soam as palavras, ou como estão sendo organizadas, e não o que elas representam sobre o nosso interlocutor. Sobre isso, Antunes (2007) afirma que

> [...] numa abordagem contextualizada, a variação naturalmente aparece. Porque quem está no comando são pessoas; pessoas heterogêneas. São elas que significam; em frases que estão inseridas em um texto, para **alguém**; com a finalidade de informar, ou de expressar um pedido ou uma ordem, colher uma informação, apresentar uma justificativa, refutar uma opinião etc. Ou seja, a língua contextualizada inclui pessoas, inclui sujeitos. Sujeitos, em muitos pontos, mandantes, com capacidade para tomar decisões. Por isso mesmo é que existe lugar para a variação linguística e, consequentemente, para diferentes normas. (ANTUNES, 2007, p. 105-6) (grifo nosso)

Nota-se, portanto, que a busca incessante pelo falar unificado é algo idealizado por alguns puristas da língua. Não há como padronizar a forma como uma sociedade inteira se comunica se nela há uma diversidade de cultura e crenças. Além, é claro, da grande diferença social que a permeia. A heterogeneidade social reflete diretamente nas diferentes manifestações linguísticas do povo brasileiro. De acordo com Bagno (2013),

> [...] não existem línguas "primitivas", "pobres", "atrasadas", nem línguas "desenvolvidas", "ricas", "avançadas" **– todos os modos de falar apresentam uma organização gramatical complexa, perfeitamente demonstrável e exprimível na forma de regras**, ou seja, todos os modos de falar são *lógicos, têm sua gramática própria*. (BAGNO, 2013, p. 47) (grifos do autor)

Ainda que essas sejam informações conhecidas por uma boa parcela da sociedade, o preconceito linguístico mantém-se muito arraigado. Muitos acreditam que se há usos diferentes do que a gramática normativa prega, os "culpados" são os próprios usuários da língua, que não se apro-

priaram do que é um português "bonito" e "correto". Vale ressaltar que pensamentos como esse permeiam, inclusive, ambientes que deveriam ser mais acolhedores, como a escola, propagando um mito muito conhecido pelos alunos, principalmente os da escola pública, de que a Língua Portuguesa é muito difícil. Porém, esse preconceito ainda não é reconhecido pela maioria das pessoas. Como afirma Possenti,

> [...] em nenhum documento está dito que não se tem o direito de discriminar alguém por causa de seu sotaque ou de qualquer outra peculiaridade linguística, embora se condene claramente a discriminação quando baseada em fatores como religião, cor, ideário político, etc. Diria que não só não se trabalha em favor do fim da discriminação linguística, como, pelo contrário, cada vez mais valoriza a língua da escola, que é na verdade a língua do Estado. (POSSENTI *Apud* GERALDI, 2012, p. 54)

Dessa forma, é preciso que a sociedade comece a perceber como acontece o preconceito linguístico para que possamos ser mais justos com os usuários da Língua Portuguesa no Brasil. Lembramos ainda que essa mudança deve ocorrer, principalmente dentro da sala de aula, nas abordagens que o professor escolhe usar com a turma, possibilitando uma melhor compreensão do que de fato é uma língua e ampliando a visão dos alunos a respeito dos fenômenos linguísticos, fora da gramática normativa. Como afirma Bortoni-Ricardo (2005), o aprendizado da norma culta deve ampliar a competência comunicativa e linguística do aluno, que deverá escolher a variedade mais adequada a cada situação de fala.

2.1. As redes sociais e a propagação do preconceito linguístico

O mundo virtual vem ganhando mais adeptos e, com isso, surgem novas formas de comunicação que vão desde um *meme* até um vídeo super produzido. Todavia, a maneira como os usuários das redes sociais utilizam esse espaço pode ser bastante prejudicial a uma parte da sociedade, que muitas vezes não tem nenhum contato com essas mídias, ficando alheia a discussões que a afetam diretamente.

Muitos temas são debatidos em páginas de redes sociais bastante conhecidas. Esses debates, às vezes, são bem elaborados e fundamentados, mas na maioria das vezes, são cheios de desconhecimento, preconceito e oportunismo. Assuntos relevantes se tornam o estopim para que muitas pessoas destilem seu ódio com mensagens grosseiras e sem fundamento. Além disso, podem propagar informações falsas que são tomadas como verdade por uma parte considerável da população.

Tendo em vista que essas situações são bastante corriqueiras, muitas lutas são enfraquecidas por comportamentos desse tipo, inclusive estudos científicos são desvalidados por discursos cheios de negacionismo e vazios de informação, ocasionando um caos que tem consequências reais.

Como foi dito anteriormente, muitas pessoas não reconhecem que o preconceito linguístico existe, e isso se torna ainda mais evidente nas redes sociais, pois muitas pessoas são "corretores" de plantão, procurando os deslizes de internautas a fim de apontar "erros inaceitáveis".

Se pautas importantes como racismo e homofobia são, muitas vezes, questionadas por usuários de ambientes virtuais mesmo sendo crimes, imaginemos então como a maioria da sociedade encara mensagens que pregam o preconceito linguístico. Será que as pessoas percebem que ao apontarmos "erros" de português de uma pessoa, que pode ter milhares de seguidores, não acrescenta nada no diálogo e no engajamento de causas realmente relevantes?

O preconceito linguístico também vem tomando forma nos ambientes virtuais. Ele é reforçado até por pessoas que deveriam mostrar que as variedades linguísticas precisam ser respeitadas. Mesmo que saibamos que há alguns perfis empenhados em mostrar que a Língua Portuguesa vai muito além de gramática, sabemos que esse tipo de conteúdo não é muito procurado pela população geral, exatamente por não reconhecerem a importância de debater sobre isso. Dessa forma, internautas sem nenhum respaldo científico vão fomentando a falsa ideia de que existem o "certo" e o "errado" na língua. E o pior, que o "errado" deve ser abominado com todas as forças. Essa prática é bem perceptível quando algum seguidor comenta uma postagem para apontar um desvio gramatical, ou para zombar do sotaque de outrem.

Essas posturas são reflexo do que a maioria de nós aprendeu na escola, e fora dela: não é aceitável que um brasileiro não saiba utilizar a gramática, exemplificando um tipo de relação entre o real e o virtual. Sobre isso, Lévy (1999) afirma que

> [...] é impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam [...]. (LEVY, 1999, p. 21)

2.2. "Quebrando o tabu" contra o preconceito linguístico

O acesso às redes sociais permite que tenhamos informações dos mais diversos âmbitos. Desde uma roupa utilizada por uma famosa até temas políticos de grande relevância. Um mesmo internauta transita por essas informações de forma rápida e dinâmica, muitas vezes, escolhendo o que pretende acompanhar como conteúdo, e decidindo o que pretende fazer com ele. Com isso, perfis são desenhados a fim de atrair um público mais amplo ou mais específico, dependendo do objetivo do seu administrador.

Um desses perfis é a página do *Instagram* "Quebrando o tabu". Ela possui atualmente mais de sete milhões de seguidores e aborda temas polêmicos, possibilitando debates por meio dos comentários. Ressaltamos que é possível que comentários sejam replicados, como num debate convencional.

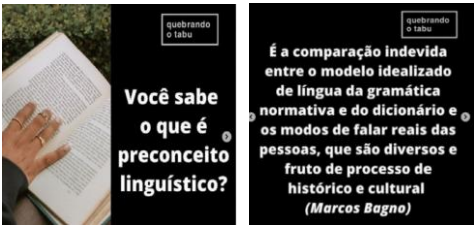
No dia 28 de setembro de 2021, a página publicou um *post* intitulado "Você sabe o que é preconceito linguístico?", utilizando uma sequência de explicações com intuito de conceituar a expressão para seus seguidores, citando inclusive Marcos Bagno. Algumas pessoas conseguiram compreender a ideia da postagem, comentando de forma positiva. Por outro lado, infelizmente, muitos não captaram o verdadeiro objetivo da postagem e responderam com comentários carregados de preconceito linguístico.

Diante disso, consideramos necessário analisar algumas dessas respostas com o objetivo de reconhecer como o preconceito linguístico ainda continua enraizado na população brasileira, mesmo que muita coisa já tenha mudado no ensino de língua materna.

3. Marcas de preconceito linguístico nos comentários do post

Para a verificação do teor dos comentários, selecionamos oito exemplos a fim de fazer uma análise baseada em alguns mitos sobre a Língua Portuguesa, apresentados por Bagno (1999). Os comentários serão apresentados conforme o mito que eles representam e, em seguida, faremos uma breve análise. A seguir, vejamos as duas primeiras lâminas da postagem que gerou os comentários.

Figura 01: Postagem na página “Quebrando o tabu”, em 28 de setembro de 2021.



Como o *post* obteve mais de 900 comentários, consideramos importante apresentar neste artigo alguns que representem os mais conservadores. Abaixo, mostramos uma tabela com esse material selecionado e as análises feitas baseadas nas concepções de Bagno (1999).

Tabela 01:

MITO	COMENTÁRIO	ANÁLISE
Mito nº 1 – “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”	Ja ouvi falar de ignorancia. Vamos estudar e aprender a lingua. A continuar assim daqui a pouco estaremos falando dialetos sem ninguém se entender. Pq cada um pode falar do jeito que quer... 1 sem 48 curtidas Responder Ver respostas (9)	No primeiro comentário apresentado, observamos que o/a seguidor/a acredita que as diferentes formas de falar impedem a comunicação, deixando subentendido que é preciso existir apenas uma forma de se expressar através da língua.
	Agora foi que lascou, querem relativizar até o português. O errado errado e o certo é certo e ponto final. 1 sem 33 curtidas Responder Ver respostas (4)	Neste comentário, o/a seguidor/a deixa claro que não há possibilidade de manifestações variadas do português, pois, para ele, existe uma classificação bem delimitada do que é “certo” e “errado” na língua.
Mito nº 2 – “Brasileiro não sabe português / só em Portugal se fala bem português”	Preconceito, de qualquer tipo, é horrível. Mas, duvido que o Bagno aceite que seu filho/filha fale "nois foi", "agente fomos" etc. Nossa língua é uma das poucas coisas decentes que os portugueses deixaram como herança, vamos cuidar dela com um pouco mais de cuidado. 4 sem Responder	Exemplificando o mito 2, o/a autor/a deste comentário apresenta uma visão muito comum entre os falantes da Língua Portuguesa no Brasil: o de que o português brasileiro precisa ser exatamente igual ao de Portugal para ser considerado “certo” ou “bonito”.

Mito nº 4 – "As pessoas sem instrução falam tudo errado"	- Não sou culto mas tento falar, ler e escrever o mais claro e correto possível. Tudo é questão de educação. Chega soar feio tipo, nós vai, nois fumo e coisa e tal. Por favor, uma postagem em prol ao analfabetismo e a fala da favela e encarar que o Brasil está se tornando um país de 5° mundo, indo de mal a pior. □□□□□□ 1 sem Responder •••	Esse mito talvez seja um dos mais propagados, já que representa bem as diferenças sociais refletidas nas variantes linguísticas. O/a seguidor/a ressalta que, apesar de não ser uma pessoa culta, tenta falar e escrever "correto", enfatizando que isso é resultado da sua "educação". Ele relaciona, ainda que a luta contra o preconceito linguístico favorece o analfabetismo, utilizando uma expressão bastante preconceituosa, "a fala da favela".
Mito nº 6 – "O certo é falar assim porque se escreve assim"	Si nao esiste lingua coreta tamben não esiste excrita serta! 4 sem Responder	Neste exemplo, a pessoa utilizou o sarcasmo a fim de fazer uma relação direta entre fala e escrita, como se ambas não possuíssem suas peculiaridades. Logo, a escrita seria a representação do ideal do "correto" na língua.
	Ahh pronto. Agora o errado é certo. Então queimem os livros de língua portuguesa e dicionários. Português tem regras. E essa é a forma certa de se falar, fim. 1 sem 17 curtidas Responder Ver respostas (20)	Reforçando, também, o que prega o mito 6, o comentário aqui apresentado reforça a ideia de que os livros direcionados ao estudo da língua são a representação fiel do que ela é, portanto, se o "correto" deixasse de existir, não haveria necessidade das gramática e dos dicionários. O comentário é um exemplo claro de como muitas pessoas acreditam que a escrita se sobrepõe à fala.
Mito nº 8 – "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social"	Vai nessa ideia fazer concurso público, vestibular ou seleção de emprego. Vai dar certo □□. 4 sem Responder	Reforçando o que afirma o mito 8, o/a autor/a do comentário destaca que o domínio das regras gramaticais permite o acesso a cargos públicos e privados. Porém, limita-se apenas à assunção do cargo, sem levar em conta se realmente

		há uma ascensão social. Sobre isso, Bagno (1999) afirma que os professores de português deveriam estar no mais elevado nível da pirâmide social caso esse mito fosse verdade.
	Vai falar, nois vai, é memo, listra de compras em uma entrevista de emprego para vc ver se não existe português errado 1 sem Responder	Neste comentário, percebemos, também, que há uma adesão ao mito 8, já que a internauta destaca que as variantes de fala menos privilegiadas impediriam seus usuários de serem aprovados numa entrevista de emprego, limitando as possibilidades desse falante no mercado de trabalho.

Fonte: Elaborada pela autora.

É notória a persistência do preconceito linguístico nos comentários analisados. Essa persistência tem causas muito fortes, porém é preciso que haja um debate constante em diversos contextos a fim de alertar a respeito das consequências sociais ocasionadas pela exclusão de pessoas que utilizam variedades desprestigiadas da língua na sociedade.

Vale ressaltar que os comentários apresentados são somente uma amostra de muitos outros com características conservadoras muito parecidas, mesmo que o objetivo do *post* tenha sido, claramente, mostrar a necessidade de respeitarmos as diferentes formas de manifestações linguísticas, e não de abominar as regras da gramática normativa.

Lembramos, ainda, que muitos dos textos escritos, que apresentavam crítica ao *post*, continham desvios da gramática normativa. São exemplos disso as seguintes passagens: “Já ouvi falar de ignorância” (sem acento), “...para vc ver se não existe português errado” (uso de abreviação “vc”). Isso mostra que, mesmo os mais conservadores, não percebem que são vítimas de uma imposição gramatical que foge da realidade. Não escrever conforme todas as regras da norma culta não impediu que essas pessoas se comunicassem na postagem em questão.

No entanto, como foi dito anteriormente, o preconceito linguístico ainda é uma pauta relativamente recente, por isso consideramos que a postagem da página “Quebrando o tabu” foi extremamente relevante para o debate sobre o tema. Além disso, possibilitou que alguns dos seus se-

guidores repensassem sobre a questão e enxergassem as variantes linguísticas de forma mais positiva.

4. Considerações finais

A análise dos comentários possibilitou um olhar mais atento a respeito de como o público, seguidor da página, percebe o fenômeno da variação linguística. Notamos que ainda há uma desinformação muito grande sobre o assunto, e que o português utilizado pelas classes privilegiadas continua sendo exaltado e utilizado como meio de repressão da população menos favorecida.

Essa constatação reforça a importância do engajamento de profissionais de Letras, principalmente professores, em propagar as informações devidas a respeito da relevância da língua viva e real às pessoas de diferentes camadas sociais, ressaltando o respeito às diversas manifestações da língua existentes no Brasil.

Diante do exposto, salientamos que o apoio da comunidade em geral faz-se necessária a fim de diminuir a prática do preconceito linguístico. Assim como a página "Quebrando o tabu", outros canais de comunicação e pessoas influentes podem apresentar a temática ao seu público, alertando sobre as consequências desastrosas dessa prática. Talvez com ajuda de pessoas dentro e fora da escola, tenhamos uma sociedade com mais acesso à norma culta, e mais respeito às variantes da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

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

_____. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, STELLA MARIS. *Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2005.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo:

Editora 34, 2009.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula.* São Paulo: Anglo, 2001.

ANÁLISE DISCURSIVA DO TRATAMENTO DA ALGIA CRÔNICA NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A RELAÇÃO ENTRE IDOSOS E O MODELO ATUAL DE SAÚDE

Olavo Ferreira Nunes (UENF)
nunes.olavo.ferreria@gmail.com
Lidiane Silva Torres (UENF)
lidiholly@hotmail.com
Fernanda Castro Manhães (UENF)
castromanhaes@gmail.com

RESUMO

Com o atual cenário demográfico, percebemos um considerável aumento da senilidade, principalmente, devido às mudanças nos pensamentos sobre o estilo de vida, como também por questões políticas, como a criação de políticas sanitárias e de saúde pública, que transformaram de forma progressiva o cenário mundial. Entretanto, questões associadas à velhice ainda assolam grande parte da população, como a dor crônica, decorrente de diversos fatores, como alterações morfológicas do próprio organismo ou por patologias associadas ao trabalho dessas pessoas. Como a educação em saúde é um importante instrumento de informação e ferramenta de comunicação para transformar conteúdos complexos em linguagem simples, entende-se a necessidades em entender através da metodologia de análise discursiva a relação entre informação sobre dor crônica e o papel da educação na linguagem de novos conhecimentos para e sobre os idosos que sofrem com as algias. Portanto, trata-se de estudo qualitativo de revisão de literatura, com a metodologia de Análise de Discurso. Conclui-se inicialmente que explanar esses discursos, é uma maneira de avaliar as distintas maneiras pelas quais os indivíduos, alvos dessas ações educativas e cuidados paliativos, tornam-se sujeitos.

Palavras-chave:
Dor crônica. Educação em saúde. Análise de Discurso.

ABSTRACT

With the current demographic scenario, we see a considerable increase in senility, mainly due to changes in thoughts about lifestyle, as well as political issues, such as the creation of sanitary and public health policies, which have progressively transformed the world stage. However, issues associated with old age still affect a large part of the population, such as chronic pain, which results from various factors, such as morphological changes in the body itself or pathologies associated with the work of these people. As health education is an important information tool and communication tool to transform complex content into simple language, the need to understand through the discursive analysis methodology the relationship between information on chronic pain and the role of education is understood. in the language of new knowledge for and about the elderly who suffer from pain. Therefore, this is a qualitative literature review study, using the discourse analysis methodology. We conclude that

explaining these discourses is a way to assess different ways in which individuals, targets of these educational actions and palliative care, become subjects.

Keywords:
Chronic pain. Health education. Speech analysis.

1. Introdução

O presente artigo busca articular o papel da educação no âmbito na saúde, sendo via de informação sobre a dor crônica, fazendo uma análise discursiva entre o idoso, educação em saúde e modelo de saúde atual. Trata-se, portanto, de apresentar reflexões parciais da pesquisa de dissertação de mestrado sobre a "elaboração de ferramentas de informação para educação em saúde no tratamento da dor crônica", ao entendermos num primeiro momento a necessidade em compreender os discursos e as narrativas que constroem e forjam a construção de conhecimento que alimentam e legitimam as práticas médicas, educação em saúde e o ser idoso na atualidade.

Hodiernamente, o mundo passa por uma transição demográfica, sendo visível o crescimento do envelhecimento da população, fazendo-se 6,4 % em 1960, progredindo para 13,9 % em 1991, que representa 7,5% da população total de idosos no mundo (Cf. CHAIMOWICZ, 1997). Dessa forma, o aumento do envelhecimento compreende a transição de vários fatores, mudanças no estilo de vida, melhora das condições de saúde, dentre outras questões, que são amplamente debatidas na sociedade, caracterizadas, atualmente, como um estilo de vida mais saudável a se adotar.

É preciso considerar incialmente que tal evento é destacado por Michel Foucault (1977), em sua visão discursiva médica, que as mudanças no contexto ocidental, foram relevantes para o surgimento de um novo olhar sobre o corpo e todo o contexto a ele pertencido. Nessas mudanças atenuadas pelo contexto ocidental encontra-se como uma das principais consequências das mudanças presentes na transição demográfica a expressividade da dor. Para Pimenta (1999, p. 11), a dor é conceituada como "uma experiência sensorial e emocional desagradável relacionada com o dano real ou potencial de algum tecido ou que se descreve em termos de tal dano". Tangente a isso, Foucault (1977) afirma que o novo conhecimento sobre a dor, quebra os paradigmas estabelecidos pelos padrões raciocínio biomédico.

Inicialmente, é preciso destacar que a educação será o fio condu-

tor de capacitação de profissionais de saúde, esses que agora atuam no tratamento atrelado ao novo modelo da medicina, o chamado "Modelo Biopsicossocial"[32].

Enfatiza-se, portanto, aqui o papel da educação em saúde como difusor de informações e meio condutor de aprendizagem ao público leigo, em especial aos idosos, que estão passando pelo processo de envelhecimento e que por sua vez, precisam de uma atenção especial. Dito isto, a relação atrelada à educação e idoso sobre condições de algias crônicas, levanta um discurso sobre a compreensão de que a educação em saúde traz para o próprio sujeito, pois não se considera um *corpus* como produção de um sujeito, e sim sua enunciação como o correlato de certa posição sócio-histórica, na qual os enunciadores se revelam substituíveis.

A construção de novos conhecimentos e novas linguagens e formas de compreensão sobre a relação dor–doença–saúde, parece revelar na verdade a mudança discursiva sobre a educação em saúde em relação a subjetividade e ao sujeito. Dito de outro modo, é preciso levar em consideração as especificidades presentes nas construções discursivas de cada momento histórico social. Por exemplo, o modelo biomédico foi o modelo inaugural sobre a construção de conhecimento sobre as interpretações e ações ligadas ao tratamento do sujeito, ligado em grande parte a doença. Enquanto, o surgimento das novas reflexões teóricas que forjam o modelo social ou biopsicossocial como estamos considerando nesse trabalho, na verdade passa a considerar o sujeito, o ser e as narrativas construtivas sobre a subjetividade do idoso.

Cabe destacar que o funcionamento dos discursos não está pré-definido à espera de nossas leituras, como se bastasse irmos com um arsenal de ferramentas metodológicas e um "modelo" de dinâmica discursiva para decifrá-lo. Cada discurso tem suas peculiaridades que as teorias que o analisam, amplamente, não dão conta de todas as suas idiossincrasias, até porque, no seu exterior, povoam inúmeros discursos distintos que lhe alteram a constituição e ordenação interna.

A nossa escolha metodológica pela análise discursiva leva em consideração as compreensões de Gill (2002), ao considerar que a análise de discurso proporciona ao seu analista o contato com o conteúdo e com a organização do texto, não a utilizando como um caminho para se che-

[32] Biopsicossocial é um modelo da medicina que estuda a causa e a evolução das doenças considerando os aspectos biológicos**,** psicológicos **e** sociais. Ele se contrapõe ao modelo biomédico, que está centrado na doença e restringe-se aos fatores biológicos.

gar a outra realidade, uma vez que a linguagem é compreendida como uma forma construtiva da vida social e não um mero reflexo dela.

Para o autor acima, o sujeito está sempre se orientando pelo contexto interpretativo e construindo o discurso para se ajustara esse contexto. Assim, fala e texto são práticas sociais. Além disso, a análise de discurso não procura identificar processos universais, o discurso é sempre tomado como circunstancial.

Já em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se classifica como uma revisão de literatura, tendo dois propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa (Cf. ALVES, 2002).

Além disso, houve a utilização do método de análise de discurso, relacionado à compreensão das formas das produções sociais dos sentidos, dando ênfase no sistema linguístico e também na produção feita pelo sujeito como reprodução de um sistema mais amplo. Nesse sentido, torna-se importante destacar algumas bases da análise de discurso, uma vez que elas fundamentam esse pressuposto de que o discurso é circunstancial e construtor da realidade. Assim, para Iñiguez (2004) e Martins (2002), o giro linguístico, a teoria dos atos de fala, a etnometodologia e a linguística pragmática, além do enfoque discursivo de Michel Foucault, formam as bases dessa abordagem do discurso.

2. *Educação como fio condutor: um enfoque nas algias crônicas e modelo de saúde*

O atual modelo de saúde se baseia em diversas práticas coletivas e uma delas é a educação em saúde, que permeia entre os conceitos de educação e saúde, buscando levar informações e dessa forma transformar o espaço que ocasiona o processo saúde-doença. Nesse sentido, o Ministério da Saúde (2009); afirma que educação em saúde é

> [...] um conjunto de práticas pedagógicas de caráter participativo e emancipatório, que perpassa vários campos de atuação e tem como objetivo sensibilizar, conscientizar e mobilizar para o enfrentamento de situações individuais e coletivas que interferem na qualidade de vida (SALCI *et al*., 2013, p. 225 *apud* MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009, p. 17)

Em relação a isto, podemos fazer uma reflexão desse preceito atrelado ao conceito abordado por Foucault (2009) acerca da biopolítica, a

qual exerce uma regulamentação na vida das pessoas. Segundo o autor, as instituições sociais modernas de confinamento foram constituídas pelo panóptico desenvolvido por Jeremy Bentham (1791) que permite "ver tudo sem ser visto" e que produz um registro contínuo sobre os corpos dos indivíduos que, para Foucault, gera uma mudança no mecanismo e nas tecnologias de poder.

Assim, a biopolítica, ou o biopoder, age como um tipo de "governabilidade", que discorre sobre as formas corretas de aplicar as regras, operando em um controle sobre os fenômenos coletivos, estando em volta, sobretudo, da produção de uma população saudável, utilizando mecanismos reguladores, que irão em busca de impor um certo equilibro, alcançando otimizar um estado de vida, ou seja, "levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação" (FOUCAULT, 2000, p. 294), operando as leis que servem como táticas de governo, como regras racionais que são próprias do Estado.

Trata-se mesmo de problematizar o presente e os modos de operar dos profissionais de saúde encarregados da utópica missão de promover a saúde da população. O discurso de Foucault traz à tona traços do modelo biomédico e da "epidemiologia do risco" (individualizante) e partes dos indivíduos e de suas realidades socioculturais, tendo então a obstinação pela adesão ao tratamento mecanicista à prática dos profissionais, "perseguindo" os usuários em um jogo de lutas e resistências.

Nesse sentido, a atuação do profissional de saúde bem como o profissional de educação faz parte de um ciclo que transmitem conhecimentos capazes de inserir o indivíduo dentro de muitos cenários, fazendo com que o mesmo desenvolva senso crítico sobre determinado assunto. Assim, o profissional de educação deve se atentar em conhecer o sujeito que será cuidado, sua cultura, costumes, contexto familiar, social e ambiental, a fim de estabelecer uma estratégia de cuidado focada no indivíduo.

Nos dias atuais quando falamos em processos álgicos, a prática que logo se associa são os cuidados paliativos, esses que por sua vez também fazem parte das diversas práticas que se inserem dentro do contexto da educação em saúde.

Sobre o conceito de cuidados paliativos, a Organização Mundial de Saúde (OMS) diz que;

> Cuidados Paliativos consistem na assistência promovida por uma equipe multidisciplinar, que objetiva a melhoria da qualidade de vida do paciente e seus familiares, diante de uma doença que ameace a vida, por meio da prevenção e alívio do sofrimento, por meio de identificação precoce, avaliação impecável e tratamento de dor e demais sintomas físicos, sociais, psicológicos e espirituais (WHO, 2002, [s.p.])

Dito isto, os cuidados paliativos serão uma das ferramentas facilitadoras para a difusão da educação em saúde, pois é uma pratica que melhora a qualidade de vida do adulto/idoso que está passando por algum quadro patológico, seja agudo, crônico ou terminal, visto que é uma prática que se baseia no cuidado do sujeito sob uma ótica integral. No entanto, devemos destacar as ferramentas disponíveis que auxiliam na informação sobre dor crônica ao sujeito leigo, sendo adultos ou idosos.

Em 2002, através da Portaria GM/MS do Ministério da Saúde, foi estabelecido a Política Nacional de Assistência à Dor e Cuidados Paliativos, abordando que a inadequação da abordagem aos pacientes com dor, se fazendo necessário assim, a conscientização e as iniciativas de disseminação de informações relevantes para a população geral coerente acerca da importância da dor como problema grave da saúde pública associada as questões psicossociais e econômicas.

A Associação Internacional para o Estudo da Dor (IASP), no ano de 2010, publicou o livro “Guia para o Tratamento da Dor em Contextos de Poucos Recursos”, sendo um material educativo escrito por uma equipe de autores multidisciplinar e multinacional, tendo como objetivo incentivar acerca da investigação sobre os mecanismos da dor, auxiliando no tratamento dos pacientes com dor crônica ou aguda. O seu público-alvo está em torno do corpo cientista, cuidadores na área de saúde, como médicos, equipe de enfermagem, ou seja, trabalhadores da saúde em geral para promover a sua distribuição geral com o intuito de informá-los independentemente do local que estejam e dos recursos disponíveis.

Entretanto, é importante ressaltar que além da influência cientifica, a educação tem papel primordial em relação a educação em saúde, indo desde as crianças até o idosos. Diante disso, a educação em saúde quando disseminada no ambiente escolar, se torna um facilitador para o conhecimento sobre dores crônicas, bem como sua origem e as ferramentas disponíveis as quais esse grupo pode ter acesso.

Figueiredo (2002) afirma que a educação inclusiva deve ser espaço para todos os alunos como forma de valorizar a diversidade e investir na qualidade do ensino. Nessa perspectiva, atrela-se a inclusão do idoso

dentro de um espaço educacional, com jovens e adultos, sendo uma experiência primordial e compartilhada por todos os envolvidos em detrimento das especificidades no processo de ensino e aprendizagem que envolve este grupo social.

Correlacionando-se a esse fator, baseando-se no questionamento feito por Foucault: quem é o ser humano, metonimicamente? Podemos fazer a possível indagação: quem são os idosos de atualmente? A resposta requer certa reflexão e complexidade, pois é esperado descrever o sujeito atrelado a sua subjetividade assumida pelas pessoas que compõe esse grupo social. Então, levando em consideração que a subjetividade é o resultado, ainda que seja sempre inacabado, de um processo de subjetivação, trata-se então, de relatar acerca da subjetivação vivida pelos idosos.

A análise discursiva, então, tem como objetivo "determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito" (FOUCAULT, 2008, p. 108). Diante dessa concepção, implica assumir, em relação aos idosos, que o discurso produzido por estes sobre não é inteiramente consciente, nem se origina totalmente neles, sendo o seu agir e suas falas baseadas em nas práticas e memórias, que muitas vezes, acabam desconhecendo e se apropriando.

Contudo, a posição do sujeito de novo idoso é um lugar construído na função enunciativa que tem o mesmo como seu objeto de saber e que segundo Bazza (2016) está correlacionado ao a) enunciado voltado para bem-estar, melhores condições de vida; b) debates de como eram os idosos antigamente e as possíveis mudanças de quem é o idoso de hoje em dia; c) Discussões voltadas para o ideal do novo idoso e como ambos estão vivenciando a sociedade; d) outras temáticas que estão associadas a essa problemática e a esses sujeitos no meio midiático.

Diante desses fatos, destaca-se, portanto, a importância de desenvolver métodos e práticas em torno do desenvolvimento singular de cada indivíduo, tendo em vista as suas dificuldades, principalmente, em relação às faixas etárias mais avançadas.

Considera-se, assim a importância da educação para o idoso, Salgado (2007) afirmando que:

> A disponibilidade para aprender nem sempre é uma característica dos idosos, cabendo aos profissionais a responsabilidade de estimular essa atitude, buscando métodos pedagógicos adequados e diminuindo o estigma preconceituoso que na velhice é muito difícil aprender. (SALGADO, 2007, p. 76)

Nesse sentido, segundo Iñiguez (2004), a representatividade significa que o participante está atuando como se estivesse no papel, onde o que é importante sobre ele não são suas características individuais, mas o fato de que é um membro de um grupo ou coletivo (representante de um grupo). Foi nessa perspectiva que os participantes dessa pesquisa foram considerados e que assuas falas foram interpretadas como representativas desse grupo de pessoas com doenças crônicas que adoeceram no contexto atual, sendo a linguagem um indicador da realidade social e uma forma de criá-la.

Diante disso, a análise de discurso, por meio dos conceitos foucaultianos de práticas discursivas e da biopolítica, podemos observar a compreensão crítica da complexa rede de relações entre os objetos colocados em discurso nas práticas educativas em saúde e na educação. Neste contexto, explanar esses discursos é uma maneira de avaliar as distintas maneiras pelas quais os indivíduos, alvos dessas ações educativas e cuidados paliativos, tornam-se sujeitos.

3. Considerações finais

Diante disso, percebe-se uma mudança na abordagem do indivíduo portador de dor crônica. Tal fato se dá pela transição do antigo modelo biomédico, conhecido por sua pratica de caráter curativista, focada apenas na patologia, passando a se tornar um modelo mais amplo, conhecido como modelo biopsicossocial, no qual o indivíduo é tratado como um todo, levando em conta não só sua condição patológica, mas também seu contexto psicológico e social, esse último que se refere a fatores ambientais, geográficos, econômico, culturais, dentre outros.

Nesse sentido, vemos a educação como fio condutor no processo de ensino aprendizagem em várias interfaces da sociedade, como a saúde, é dominante quando se refere a informação do indivíduo leigo. Assim, as políticas de saúde, contribuem significativamente na construção de uma sociedade mais saudável e mais informada sobre suas próprias condições e na sala de aula, bem como ferramenta de comunicação nas escolas, sendo atrelada aos sentimentos de afetividade e inclusão e permanência dos idosos, quando relacionado ao ambiente educacional.

Portanto, com todos esses discursos e reflexões, ressalta-se que a educação é o principal percursor presente atrelado a sociedade, pois os sujeitos necessitam entender acerca das ferramentas que possam auxiliá-

los com o intuito de reduzir impactos sobre sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. *Conversas sobre educação*. 10. ed. Campinas-SP: Versus, 2010.

CHAIMOWICZ, F. A saúde dos idosos brasileiros às vésperas do século XXI: problemas, projeções e alternativas. *Revista de Saúde Pública*, v. 31, n. 2, p. 184-200, São Paulo, abril, 1997.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: Escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C. (Orgs). *Políticas Organizativas e Curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

IÑIGUEZ, L. *Manual de análise de discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Temática promoção da saúde IV*. Brasília-DF: Organização Pan-Americana da Saúde, 2009.

PIMENTA, Cibele A. M *et al*. Epidemiologia da dor. In: FIGUEIRÓ, J.B.; ANGELOTTI, G.; PIMENTA, C.A.M. (Orgs). *Dor & saúde mental* Rio de Janeiro: Atheneu. 2005.

SALCI, Maria Aparecida *et al*. Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. *Texto & Contexto-Enfermagem*, v. 22, p. 224-30, 2013.

SALGADO, M. A. Os Grupos e a Ação Pedagógica do Trabalho Social com Idosos. *A Terceira Idade*, v. 18, n. 39, 2008.

Outra fonte:

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Integrating palliative care and symptom relief into the response to humanitarian emergencies and crises: a WHO guide. Geneva: World Health Organization, 2018. Disponível em: https://www.who.int/publications-detail/integrating-palliative-care-and-symptom-relief-into-the-response-to-humanitarianemergencies-and-crises. Acesso em: 27 jun 2021.

ANÁLISE DO DISCURSO DE PÊCHEUX: A FORMAÇÃO DISCURSIVA EM MÚSICAS DO ESTILO DE *HEAVY/THRASH METAL* NO CONTEXTO INDÍGENA AMAZÔNICO

José Ângelo Almeida Ferreira (UERR)
angelusalmeida@hotmail.com
Francisca Angêla de Oliveira Sousa (UERR)
angelasousa34@gmail.com
Alessandra de Sousa Santos (UERR)
profalessandradess@gmail.com

RESUMO

Esta proposta de estudo é centrada na realização de uma Análise de Discurso – AD, partindo dos pressupostos teóricos de Michel Pêcheux (1982), momento em que pretendemos realizar uma problematização de evidências de sentido em algumas músicas do estilo *Heavy/Thrash Metal*, envolvendo sujeitos e a própria história (indígenas e Amazônia) nas letras das músicas de bandas como Sepultura, Soufly e Gojira, tendo em vista as relações que existem esses sujeitos e as complexidades ideológicas e sociais às quais eles estão submetidos, pois a linguagem é uma forma material de ideologia fundamentalmente importante (PÊCHEUX, 1982). O método o qual utilizaremos neste trabalho é a análise automática do discurso, pois parte de um procedimento e é computadorizado com a finalidade de identificar uma Formação Discursiva – FD em um *corpus* de textos. Buscamos realizar uma AD que nos aproxime daquilo que está mais próximo do que é próprio da língua, de maneira a realizar um processo de produção de sentido, desde que esse sentido seja no exato momento em que o sentido passe a fazer sentido.

Palavras-chave:
Formação discursiva. Sujeito indígena. *Heavy/Thrash metal*.

ABSTRACT

This research proposal focuses on carrying out a Discourse Analysis – DA based on the theoretical assumptions of Michel Pêcheux (1982), at which time we intend to problematize the evidence of meaning in some Heavy/Thrash Metal music, involving subjects and history itself (indigenous people and the Amazon) in the lyrics of songs by bands such as Sepultura, Soufly and Gojira, considering that the relationships that these subjects exist and the ideological and social complexities to which they are subjected, as language is a material form of fundamentally important ideology (PÊCHEUX, 1982). The methodology used in this work is the "automatic discourse analysis", as it emerges from a procedure and is computerized in order to identify a Discursive Formation – FD in a corpus of texts. We seek to carry out a DA that brings us closer to what is closest to what is proper to language, in order to carry out a process of production of meaning, as long as this meaning is at the exact moment when the meaning starts to make sense.

Keywords:
Discursive formation. Indigenous subject. Heavy/Thrash metal.

1. *Introdução*

Ao se pensar em iniciar estudos que dissertem sobre a Análise do Discurso, as ideologias que passam a se manifestar sobre tal temática se distanciam daquilo que pode ser considerado como um simples discurso de cunho político. Assim sendo, ao realizar uma analogia simples do discurso, podemos notar que nossas distintas linguagens podem passar a ser consideradas como discurso, momento que nos direciona ao sentido de acompanhar as diferentes e singulares formas de reflexão que emergem em tempos atuais.

O *heavy/thrash metal* possui distintas facetas ideológicas, buscando trazer significados que ultrapassam apenas o senso linguístico de modo a ressaltar a importância de consideração do acontecimento discursivo (Cf. PÊCHEUX, 2015). Logo, cria-se a proposta de uma reflexão sobre a linguagem que transcende apenas as evidências linguísticas, bem como apenas da aparência.

Este trabalho busca realizar-se de maneira a não conversão quanto à teoria de Foucault, momento em que trazemos à luz a Análise de Discurso de Michel Pêcheux, autor que realiza uma aproximação com relações dialógicas relacionadas aos modos de apreensão de sujeitos e suas relações de produção e ideologia, haja vista as letras das músicas trazidas neste trabalho estarem recheadas de conteúdo ideológico e político.

Portanto, esta proposta de análise discursiva está atrelada ao uma maneira de conhecimento que busca trabalhar, principalmente, com a produção de sentidos em excertos de letras musicais, tal como exaltação do real sentido daquilo que para muitos pode ser considerado como simples e de baixa qualidade dado que, para sujeitos que possam não conhecer o real significado de determinado contexto linguístico, a letra pode ser considerada como boba e pobre de conteúdo.

2. *A Análise do Discurso de Michel Pêcheux*

Quando se pensa na palavra *discurso*, indubitavelmente pensa-se em política, no discurso político, ou seja, é pensar em pronunciamentos que são praticados por autoridades de cunho político, pois a fala é multiplicada a partir de um vocabulário que é regular tanto em estilo quanto em forma. Portanto, pelo fato de estarmos em um local que é teoricamente estabelecido como uma ruptura, quando é mencionada a análise de discurso, passa a ser estabelecida uma divisão com aquilo que advém apenas

do considerado senso comum.

Para descrever a análise de discurso de Pêcheux devemos, primeiramente, levar em consideração que a formação discursiva em Pêcheux e Foucault se separa na medida em que, para o primeiro, existe uma dependência com a formação ideológica, que determina em última instância a linguagem: a ideologia é entendida aqui – em termos gerais – como a visão de mundo de uma dada classe.

O discurso, considerado por Pêcheux como uma constituição de práticas, gera não apenas representações de mundo, mas, sobretudo, de uma significação do mundo, constituindo e construindo esse mundo em um significado (Cf. BRASIL, 2011). Para melhor compreender os processos do engendrar dos processos de significação, baseados nos princípios teóricos de que os sentidos passam a ser determinados historicamente, passa-se a sustentar a tese de que o sujeito não é o senhor de seu próprio falar, fato em que passam a existir regiões consideradas inacessíveis à sua própria ação, pois

> [...] o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um tecido e evidências "subjetivas", devendo entender-se este último adjetivo não como "que afetam o sujeito", mas "nas quais se constrói o sujeito". (PÊCHEUX, 2009, p. 139)

Assim, passa a ser esse ponto que Pêcheux tende a sentir uma necessidade de uma teoria de cunho materialista do discurso, a qual possa ser suficiente para a constituição histórica tanto das subjetividades quanto das significações, as quais passam a ser trabalhadas pela ideologia e consciente.

Em determinado momento, Pêcheux apresenta-nos três elementos para analisar discursivamente os enunciados: a) o acontecimento; b) a estrutura; e c) a tensão entre descrição e interpretação. Assim sendo, são destacados três distintos caminhos que podem ser seguidos, os quais nos possibilitam o foco seletivo sobre apenas partes de um texto, fato que significará que os objetos de análise são efetivamente as orações e não os textos completos (Cf. FAIRCLOUGH, 2008).

Portanto, é através de desconstruções que Pêcheux busca estabelecer um diálogo entre a ideologia, a subjetividade e o discurso.

3. A Análise do Discurso no heavy/thrash metal

O gênero musical *heavy/thrash metal* surgiu no final dos anos de 1970 na Europa Ocidental, principalmente na Inglaterra, e também nos Estados Unidos da América. Dado esse momento, tão logo se espalhou pelos quatros cantos do mundo nos anos seguintes, fato que o consolidou como uma verdadeira "tribo global" (Cf. DUNN, 2005).

Em tempos atuais, a aceitação desse gênero musical, principalmente em cidades ocidentais, é tanta que é bem comum visualizar jovens com cabelos compridos e *jeans* e camisetas pretas com estampas de bandas de *heavy metal* de sua preferência (Cf. SILVA, 2014).

Assim sendo, em uma tentativa de dissertar sobre o emprego de temas que estão voltados ao cenário amazônico brasileiro, principalmente como o do perigo de extinção da Amazônia por queimadas, e também com o conceito de sujeito de tribos indígenas que podem estar correlacionados em comparação com o conceito de identidade nacional-ideológica de um povo como um todo, bandas de *heavy/thrash metal*, como Sepultura e Gojira, expõem ao mundo essa narrativa de perigos e identidades. Portanto, um enunciado poderá ter diferentes significados, entretanto, não um qualquer, já que as derivações de sentido não são infinitas (Cf. PÊCHEUX, 2015).

> *Roots Bloody Roots* – fragmento
> I pray
> We don't need to change
> Our ways to be saved (...)
> I´ll take you to a place
> Where we shall find our
> Roots, bloody roots.

O fragmento da letra, a qual serve como uma espécie de carro-chefe para toda a formação de discurso com o decorrer do disco, vale-se, também, como um discurso de valorização das raízes da cultura brasileira, nesse caso em específico do disco, o indígena, e às raízes da nação brasileira, o que gera uma relação de alteridade ante a outras culturas distantes.

Figura 1: Capa do disco Roots (1996), da banda Sepultura.

Fonte: Site oficial da banda Sepultura[33].

A imagem utilizada na capa do disco traz a mesma imagem da índia estampada no verso da nota de 1.000 Cruzeiros, em circulação nos anos 1980, mas conta com singelas mudanças para a arte final da capa, com a inserção da letra "S" de Sepultura em forma de tribal no colar da índia e raízes ensanguentadas ao fundo, pois como bem explica Cavalera (2010), em entrevista a Belgrande, da Revista Whiplash:

> "*Roots*" é na verdade não muito mudado de uma extinta cédula de moeda Brasileira. [...] A cédula brasileira que tinha o rosto da índia nela. É na verdade originária de uma antiga cédula dos anos 80 que não está mais em circulação. (CAVALERA, 2010)

Tal fala nos possibilita realizar uma exata compreensão de como o texto funciona para a produção real de um novo sentido, pois o discurso implica de maneira direta a exterioridade de uma língua, passando a escrever-se como história (Cf. BRASIL, 2014). Portanto, na perspectiva de Pêcheux (2009), o deslocamento semântico da imagem origina-se na formação discursiva da arte (o Renascimento italiano) e encaminha-se para uma formação discursiva político-econômica (crítica ao capitalismo) através da mobilização da memória, que é manipulada na sobreposição de ícones visuais.

Ao analisar a figura, pode-se identificar um rosto indígena da etnia karajá que usa um colar com símbolo da banda em forma de "S", extraído de uma cédula fora de circulação, que possui raízes, sangrentas Raízes[34] ao *fundo*, configurando-se não apenas como um processo de caráter linear, considerando apenas as falas de Cavalera (2019), momento em que a fala é reproduzida e o outro assimila, gerando uma decodificação da mensagem, mas para o analista do discurso, a imagem em si tor-

[33] Disponível em: https://www.sepultura.com.br/roots.

[34] *Roots Bloody Roots* no original.

na-se o discurso (Cf. ORLANDI, 2007).

Assim sendo, o próximo excerto musical, da mesma banda, à primeira vista, poderia ser classificado como uma simplicidade que beira a pobreza lírica, mas, na verdade, dispõe de imensa profundidade musical.

> *Ratamahatta* – fragmento
> Biboca garagem favela, biboca garagem favela!
> Fubanga maloca bocada, fubanga maloca bocada!
> Maloca bocada fubanga, maloca bocada fubanga!
> Favela garagem biboca, favela garagem biboca, porra!
>
> Um, dois, três, quatro
> Zé do Caixão, Zumbi, Lampião
> Zé do Caixão, Zumbi, Lampião
> Zé do Caixão, Zumbi, Lampião
> Zé do Caixão, Zumbi, Lampião
>
> Hello uptown, hello downtown
> Hello midtown, hello trench town

Pode-se notar que, nesse excerto, os textos são consumidos de maneira diferentes em distintos contextos sociais, pois isso passa a ter a ver, de maneira parcial, com o tipo de trabalho interpretativo com os quais esse tipo de texto será aplicado, haja vista a produção textual ser construída de maneira particular para contextos sociais específicos (Cf. FAIRCLOUGH, 2008).

A linguagem utilizada nesse contexto musical passou a ser concebida não mais como apenas um sistema de regras formais, tais como em estudos discursivos. A linguagem utilizada na música foi pensada em um contexto prática, momento em foram atribuídos valores com o simbólico, passando a existir uma divisão de sentidos, dado que o sentido passou a ser movente e instável (Cf. BRASIL, 2011).

Nesse excerto, deve-se considerar, primordialmente, o acontecimento discursivo de maneira isolada, para somente assim podermos realizar outros tipos de questionamentos que poderão ser úteis para a reconstrução de um novo processo discursivo (Cf. PÊCHEUX, 2015), dado que esse acontecimento discursivo trará novos câmbios de sentidos, possíveis inversões, modificações de relações, chances de abertura de novas discussões, pois em uma primeira vista da letra, isso não seria possível.

4. *Itsári*

Itsári, na língua xavante, pertencente à família linguística jê, do tronco macro-jê, significa "raízes", em língua portuguesa, nome que intitula o álbum, além de fazer referências à busca das "raízes" tribais que a banda brasileira possui.

O canto indígena[35] ouvido é o da cerimônia de cura, é chamado de Datsi Wawere[36]. Segundo a crença Xavante, o Datsi Wawere é um canto sonhado, executado de maneira específica, ocorrendo em "danças comunitárias de homens, mulheres, jovens e crianças, caçadas, no ritual de cura (*datsiwãiwére*)" (Cf. CARRARA, 2010). Para Pêcheux (1990, p. 02), "A existência do invisível está estruturalmente inscrita nas formas linguísticas (...) que expressam um "desejo". *Itsári* exala o desejo de cura através de canções que são sonhadas pelos indígenas.

Na linguística xavante, podemos encontrar o mesmo termo com outra escrita, *datsiwãiwére*, e com a mesma etimologia, ritual de cura, e Carrara (2010, p. 91) nos informa que esse "ritual visa a reafirmação do poder da cura sobre a doença", caracterizando o objeto da linguística como atravessado por uma divisão discursiva de "manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento" (PÊCHEUX, 2015, p. 51). Portanto, aos desavisados sobre a real significação musical, a música passa a ser apenas uma manipulação daquilo que realmente significa "cura", dado que os acontecimentos não denotam a real propriedade lógica ou acontecimento de lugar lógico na construção discursiva (Cf. PÊCHEUX, 2015).

Mas porque uma manipulação de sentidos? A mesma palavra *datsiwãiwére*, além do canto, também é um tipo de banho, sendo realizado nos rituais xavantes com a mesma finalidade, a de curar doenças (Cf. CARRARA, p. 133, 2010). Portanto, há a obrigação de pesquisa linguística para se construir o procedimento capaz de abordar, em caráter explícito, o fato linguístico (Cf. PÊCHEUX, 2015).

Logo, trata-se de uma música tribal de origem Xavante, e para Siridiwe[37] "É uma música para tirar o doente da boca do urubu! (...). Esse

---

[35] "Os cantos Xavantes podem servir tanto para a expressão de sentimentos de alegria, contentamento, satisfação pessoal e felicidade quanto para combater a tristeza, os espíritos "*wadzepari'wa*" do ritual "*wai'a*" e a própria doença." (CARRARA, 2010).

[36] Fonte: Encarte de *Roots* (Sepultura), p. 23, 1996.

[37] Paulo Cipassé Xavante. Era líder na época responsável pela comunicação do povo Xavan-

canto foi trazido nos sonhos por um ancião e é muito antigo!", e que teve toda sua poesia lírica preservada de maneira majestosa, sendo ela gravada em parceria com a banda Sepultura, ao vivo, à luz do luar, na Aldeia Pimentel Barbosa (MT).

Assim nasceu a música *Itsári*, tocada com 50 membros da etnia xavante, realizando o ritual para a cura do mundo, sendo essa uma cerimônia de cura para a saúde da tribo.

5. Ambush

Música com *riffs* e batidas extremamente pesadas, características do Sepultura, *Ambush* traz em sua letra uma dura crítica, bem como um alerta, sobre o descaso com o indígena e a floresta Amazônica.

A música, logo em sua introdução, descreve

> *Ambush* – fragmento I
> Screaming
> For more justice
> Amazonia burns
> Can you hear them?[38]

Você pode ouvi-los? O clamor daqueles que têm o direito cerceado por políticas que denigrem e inferiorizam o indígena, tomando terras para abertura de garimpos ilegais, queimando as florestas para abertura de novos pastos para criação de gado. Há muito a Amazônia queima. Há muito o indígena sofre com o descaso de autoridades competentes. Você pode ouvi-los?

Ambush termina com o seguinte aviso: *When you go down! You go down fighting!*[39]. Com isso, podemos subentender que na luta de preservação de terras Amazônicas, os guerreiros indígenas podem cair, porém, eles irão cair lutando, visto que a letra da canção remete à:

> *Ambush* – fragmento II
> I'll fight
> To save another day
> [...]
> It'll be worth

---

te com a banda, uma espécie de embaixador.

[38] Tradução: Gritando / por mais justiça / A Amazônia queima / Você pode ouvi-los?

[39] Tradução: Quando você cair / Você vai cair lutando.

Dying for[40]

Interessante destacar que, na música, nas palavras de Cavalera, "*if you listen on headphones, you can actually hear an airplane flying by on top of the percussion*[41]". Isso acontece porque a canção foi gravada em um canyon, e "*It was all natural echo from the canyon, and it sounded awesome*[42]".

6. Gojira – Death Metal

Logo no início da música *Amazonia,* música presente no álbum intitulado *Fortitude,* lançado pela Roadrunner Records, ouvimos uma canção com *riffs* da guitarra solo remetendo a um som tribal indígena. A banda francesa de death metal Gojira demonstra a que veio: expor a revolta e o descaso de autoridades ambientais competentes com os povos indígenas que vivem na Amazônia brasileira. Seu *single* ratifica esse descaso, exaltando esse imenso pedaço de terra brasileiro, mostrando os ataques e malefícios que as queimadas causam às florestas, pessoas e animais que vivem nesse solo sagrado.

No *single*, a floresta é em momentos chamada de "Bloody Amazonia", "Mighty Amazonia", "Godly Amazonia", "Sangrenta", "Poderosa" e "Piedosa Amazônia". Na letra, são retratadas as dificuldades que povos amazônicos enfrentam com as queimadas e desmatamento desenfreado, além de serem exaltadas imagens de protestos pacíficos realizados em Brasília (DF), indo de encontro ao postulado pela formação discursiva de Pêcheux, pois

> Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (PÊCHEUX, 1995, p. 160)

Na música, torna-se amplamente perceptível uma das bases epistemológicas de Pêcheux: a necessidade de pertencimento de luta de classes e ideologia, o que na canção é representado pelo indígena vestido com adornos corporais de penas, além do arco e flecha na busca de manutenção de direitos já adquiridos direto no âmago dos poderes nacio-

---

[40] Tradução: Eu irei lutar / Para salvar o outro dia / Valerá a pena / Morrer por isso.

[41] Tradução: Se você ouvir em fones de ouvido, poderá realmente ouvir um avião voando em cima da percussão.

[42] Tradução: Era tudo eco natural do canyon, e parecia incrível.

nais: no Congresso Nacional de Brasília, como demonstrado na figura 2.

Figura 2: Índios em manifestação pacífica no Congresso Nacional – Brasília.

Fonte: Imagem retirada do videoclipe *Amazonia*, da banda Gojira.[43]

Podemos visualizar a luta de classes, também, quando a letra da música traz a mensagem

> *Amazonia* – fragmento I
> Incite a riot, put yourself in a trance
> You rotate the frame in a world you rely on
> A scar, a line has been drawn in the sand
> Behold the life, the boundaries fools will crush[44]

O apoio da banda às causas indígenas na canção *Amazonia* é nítido e forte, explicitado no primeiro verso do fragmento acima, pois

> *Amazonia* – fragmento II
> The greatest miracle
> Is burning to the ground
> [...]
> There's fire in the sky
> You're in the Amazon[45]

O excerto musical acima é uma clara denúncia dos incêndios que destroem a Amazônia ano após ano, onde o real afronta diretamente com o imaginário (Cf. PÊCHEUX, 1990) ao mesmo tempo em que há uma questão histórica de constantes conflitos.

Tais incêndios, consequentemente, afetam de maneira significativa a sobrevivência dos povos indígenas que vivem em aldeias amazônicas, resultando no deslocamento de comunidades inteiras, pois

---

[43] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B4CcX720DW4.

[44] Tradução: Provoque uma revolta, coloque-se em transe / Você gira a moldura em um mundo em que confia / Uma cicatriz, uma linha foi desenhada na areia / Contemple a vida, os limites que os tolos vão esmagar.

[45] Tradução: O maior milagre / Está queimando no chão / Há fogo no céu / Você está na Amazônia.

> A perda territorial, causada pelo desmatamento e incêndios, causa deslocamento em busca de locais mais seguros, mas traz outros perigos: abordagem involuntária às populações vizinhas e possíveis contágios de doenças. (VAZ, 2019, p. 9)

Interessante mencionar que o vocalista Joe Duplantier, que também é ativista ambiental, se fez presente na manifestação pacífica ocorrida em Brasília contra o PL 490, projeto que revê a demarcação de terras indígenas no Brasil. Duplantier escreveu em seu perfil pessoal na rede social *Instagram*[46] o seguinte:

> NO to PL490! No to Marco Temporal No to the deforestation of the Amazon. Marching with my friend JAJA, the Guarani Kaiowa and all the tribes of the Amazon United in Brasilia today[47].

Importante mencionar que toda a renda que for adquirida através da divulgação da música será revertida em doações para a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Essa informação foi divulgada pela própria banda, senda essa uma forma de protesto em defesa dos direitos ambientais e culturais dos povos indígenas da Amazônia, que estão constantemente sofrendo com o avanço do desmatamento, com a perda de terras para os Karaiwas[48], além do trabalho forçado, da violência e do assédio.

7. Considerações finais

O discurso é uma prática, não apenas atrelada a uma representação do mundo, mas também como uma significação do mundo passando a estabelecer uma significação de mundo, pois o discurso é socialmente construtivo.

Pêcheux nos instrui que a formação discursiva nada mais é que um elemento dividido, que por mais que seja suscetível quanto à descrição pelas regras de formação ou regularidades, ela não é de caráter único, mas heterogêneo, acontecendo não de forma acidental, mas constitutiva. Portanto, dentro de uma mesma formação discursiva pode existir duas

---

[46] A publicação, feita em 24 de agosto de 2021, está disponível em: https://www.instagram.com/p/CS-SVkSJFTg/.

[47] Tradução: NÃO à PL 490! Não ao Marco Temporal. Não ao desmatamento da Amazônia. Marchando com meu amigo JAJA, os Guarani Kaiowa e todas as tribos da Amazônia Unida hoje, em Brasília.

[48] Denominação empregada para se referir ao homem não-indígena por povos Makuxis, Wapichanas, dentre outros do Estado de Roraima.

vozes dissonantes, que podem se cruzar, entrecruzar, dialogar opor-se, aproximar-se, divergir-se, pois o espaço criado para as divergências e as diferenças, para a FD passa a ser "construtivamente frequentada por seu outro" (PÊCHEUX, 2009, p. 57).

Face a todas interpretações realizadas neste trabalho, as quais podemos conceituar como sem margens, nos, enquanto analisadores discursivos da teoria de Pêcheux, nos posicionamos em um ponto idôneo, não havendo um outro, o qual consideramos como uma questão de caráter ético e responsável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de. MURA, Fabio. *Guarani Kaiowá*. Povos Indígenas do Brasil. ISA. 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1#Localiza.C3.A7.C3.A3o_e_Tekoha. Acesso em: 06 de setembro de 2021.

AZEVEDO, Marta Maria. O suicídio entre os Guarani Kaiowá. *Dossiê – Terra Indígena*. Publicado originalmente em Terra Indígena n° 58 janeiro/março 1991. Disponível em: http://fundacaoarapora.org.br/moita ra/wp-content/uploads/2017/05/V3-38-48-O-SUIC%C3%8DDIO-ENTRE-OS-GUARANI-KAIOW%C3%81.pdf. Acesso em: 06 de setembro de 2021.

BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a teoria da Análise de Discurso: Desdobramentos importantes para a compreensão de uma Tipologia Discursiva. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*, v. 15, n. 01, p. 171-82, jan/jun 2014. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/lep/article/ view/32465. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

CARRARA, Eduardo. *Metamorfose A'uwe (Xavante)*: O álcool e o *devir* do sentimento coletivo. 2010. 205p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2010. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3275.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad., revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso*: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2015.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2009.

_____. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19, p. 7-24, Campinas: Unicamp, 1990. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32465/17293. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

SILVA, Wlisses James de Farias. *Heavy metal no Brasil:* Os incômodos perdedores (década de 1980). 2014. 163p. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VAZ, Antenor. Informe Trinacional: Queimadas e Desmatamento em Territórios com Registros de Povos Indígenas em Situação de Isolamento – PIA – BOLÍVIA – BRASIL – PARAGUAI. / Antenor Vaz. Brasília – DF: GTI PIACI, 2020.

Outra fonte:

ROOTS. Sepultura. Roadrunner Records, 2017/1996. 1 disco sonoro.

ANÁLISE DO ELEMENTO FÉ NA COMBINAÇÃO DOS SIGNOS VERBAL E NÃO VERBAL DA GRAPHIC NOVEL INGLESA EM *CAMELOT 3000*

Antônia Aparecida da Silva Lemes (UEMS)
antonia.le@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O trabalho visa contribuir no aspecto linguístico enquanto fenômeno religioso a natureza do elemento fé que se apresenta no universo da narrativa sequencial. Pois a extração deste estudo refere-se à Graphic Novel dos autores Mike W. Barr, americano, escritor e roteirista; e Brain Bolland, britânico e desenhista – *Camelot 3000*. A aclamada obra oferece várias possibilidades de análises na perspectiva religiosa e nesse sentido tentaremos pontuar certas transfigurações que o enredo permite na combinação do verbal e não verbal. A aparência (POSTEMA, 2018) das palavras e letras nos quadrinhos que é manipulada com frequência vem somar ao sentido puramente linguístico das palavras para construir uma fonte de significação da dimensão visual do texto. A referida obra, Camelot 3000, é o *corpus* de pesquisa em construção da dissertação do mestrado e que está sendo um oásis de referências das várias manifestações da linguagem simbólica. Assim, os termos que na representatividade de conceitos (JUNG, 2016) foge da compreensão humana e que frequentemente são utilizados com a impregnação de símbolos e se exprimem através de imagens do contexto das religiões.

Palavras-chave:
***Camelot 3000*. Contexto religioso. Análise de tirinhas.**

ABSTRACT

The work aims to contribute to the linguistic aspect as a religious phenomenon, the nature of the element faith that is presented in the universe of sequential narrative. For the extraction of this study refers to the Graphic Novel by authors Mike W. Barr, American, writer and screenwriter; and Brain Bolland, British and designer – Camelot 3000. The acclaimed work offers several possibilities for analysis from a religious perspective and in this sense we will try to point out certain transfigurations that the plot allows in the combination of verbal and non-verbal. The appearance (POSTEMA, 2018) of the words and letters in the comics, which is often manipulated, adds to the purely linguistic sense of the words to build a source of meaning for the visual dimension of the text. The aforementioned work, *Camelot 3000*, is the research corpus under construction of the master's dissertation and has been an oasis of references for the various manifestations of symbolic language. Thus, the terms that in the representation of concepts (JUNG, 2016) escape human understanding and are often used with the impregnation of symbols and are expressed through images of the context of religions.

Keywords:
***Camelot 3000*. Religious context. Strip analysis.**

1. *Introdução*

O presente artigo tem a intenção de mostrar, em forma de recorte, uma abordagem referente quadrinhos e religião que são premissas da pesquisa que se encontra em andamento sobre a obra inglesa, no suporte em quadrinhos, Camelot 3000, dos autores Mike W. Barr e Brian Bolland que foi publicada em 2005 na versão brasileira da editora Mythos. Obra essa que foi inspirada, enquanto criação, nas lendas arturianas. Há um leque de possibilidades linguísticas significativas que se sustentam no viés semiótico da narrativa híbrida. No caso, tentaremos proporcionar no aspecto religioso o elemento fé, fenômeno que (JUNG, 2016, p. 19) "(...) o homem é incapaz de descrever um ser "divino"; como evidência concreta, porém podemos nomear no embasamento de uma crença e que se apresenta de forma simbólica no contexto da linguagem pictórica (Cf. JUNG, 2016). Observamos no verbal e não verbal o sentido das transfigurações do enredo ficcional que decorre pelo texto bíblico. Reblin confirma que:

> A religião é uma das formas mais expressivas do nosso universo simbólico cultural e, enquanto busca por sentido intimamente vinculado à vida humana, ela integra a dinâmica das relações cotidianas, sendo ela expressada, lida, reinterpretada, transformada pelas pessoas em seu dia a dia, gerando um conhecimento teológico cotidiano. Esse conhecimento teológico cotidiano torna-se parte da tessitura das narrativas e está relacionado, portanto, muito aos usos que pessoas fazem das diferentes informações que surgem diante de si, as quais dão forma ao seu discurso religioso, o qual acaba percorrendo os meandros dos traços e as entrelinhas do discurso dos bens culturais. (REBLIN, 2014, p. 174-5)

A metodologia consiste em pontuar *Camelot 3000* de forma sucinta: a história dos autores e nuances do enredo, o contexto religioso que é marcante e a seguir, selecionar duas imagens para analisar a representatividade simbólica que a fé humana se apresenta no requadro e que se combinam na perspectiva da linguagem híbrida. Assim, tenta-se olhar a religião por meio das evidências que há nas aproximações metodológica e ideológica entre o texto religioso e os quadrinhos. O enfoque das análises se estabelece na construção da estrutura narrativa a partir das lendas e que possibilita as referências do texto bíblico. Ou seja, analisar a aproximação da metodologia estruturada da história pelo mito do herói cristão. O personagem do Rei Arthur surge num enredo futurístico, conflituoso e cheio de interesses, pois a humanidade está perdida, insegura e necessita de se apegar ao representante simbólico da esperança para que seja recuperada a paz. Já o aspecto da ideologia se aproxima do inconsciente coletivo, isto é, a ideia de trabalhar a narrativa a partir de parâmetros de com-

portamento, expressão, etc. Portanto o sentido de projeção social que se retrata pelo aclamado protagonista atemporal se define e toma forma para ingleses que sempre o esperam (Cf. REBLIN, 2014)

2. Camelot 3000

Camelot 3000, originalmente, surgiu entre 1982 e 1985, pois a primeira publicação foi pela *DC Comics*, no qual se tratava de um projeto chamado de maxisséries com doze edições com mais ou menos vinte páginas. A série era longa e diferente do padrão americano, porém apresentava em sua estrutura – início, meio e fim. O *corpus* do estudo para a nossa dissertação refere-se à publicação de 2005, que é a união do arco ou da minissérie num único encadernado nomeado de Graphic Novel, ou seja, uma nova acepção mais contemporânea que algumas editoras optaram em relação à obra. A princípio o projeto inicial *Camelot 3000* tinha outro título – *Pendragon*. O próprio Mike W. Barr esclarece:

> Ao início dos anos 1980 eu estava trabalhando como editor para a DC e a companhia estava em busca de novos projetos. Eu apresentei uma reformulação de Pendragon como CAMELOT 3000 que, depois de ser rejeitada e reapresentada, finalmente foi aceita, me levando a largar meu cargo na equipe e me tornar um escritor em tempo integral. O departamento de marketing da DC escolheu então o formato e o ponto de vendas; eu não tive nada a ver com isso. (BARR, 2010, [s.p.])

O que levou os autores, principalmente Mike W. Barr, se enveredar pelas lendas da literatura mundial para construir sua argumentação do enredo da minissérie. Rei Arthur, personagem lendário da Idade Média e que ressurge na obra no formato em quadrinhos, no qual, é o protagonista do enredo. Ele representou de certa maneira um avanço para arte sequencial na década de 80. Já é sabido que as lendas arturianas vem há séculos sendo o norte inspirador para a criação de outras artes como, por exemplo, a literatura, o cinema, o teatro e outras. No caso dos quadrinhos passa a ser novidade, porque as adaptações das produções clássicas brasileiras, por exemplo, ocorria comumente para o público leitor dessas produções mais conhecidas como HQ (histórias em quadrinhos), porém *Camelot 3000* não foi declarada como uma adaptação, apesar de haver discussões sobre, o mais importante é observar o personagem que veio com todas as características das referências medievais das lendas mitológicas, todavia ele foi transferido para outro contexto do universo narrativo da ficção, logo uma combinação de outro tempo e de outro espaço além da contemporaneidade, o futuro muito diferente do ambiente que o Rei Ar-

thur estava habitado.

> Para um escritor, retornar a uma história escrita anos antes é um pouco como reler uma carta ou um diário antigos – ambos são cheio de alusões e referências a tempos há muito passados que ainda informam o presente. (BARR, 2010, [s p.])

O jovem Barr (2010) quando acadêmico passou pelo campo universitário e foi onde teve acesso ao primeiro contato com as raízes das lendas arturianas, principalmente, a partir do quinto capítulo d. C. com o evento das invasões na província da Bretanha. A apropriação e/ou pesquisa dos escritos na perspectiva da criação de *Camelot 3000* exigiu ler e reler a fonte inesgotável da versão original do romance "Le Morte D'Arthur" do inglês Sir Thomas Malory, 1485. Obra essa fantasiosa na exposição dos feitos do lendário e mito da Grã-Bretanha. Isso fomentou a transcendência do mais popular herói, Rei Arthur, e que passou a ressignificar o contexto da Nona Arte. Após a aceitabilidade da produção do projeto da HQ, o autor Mike Barr, como era mais conhecido no meio dos roteiristas, precisava encontrar o artista "perfeito", cuja experiência profissional agregaria desenhos de qualidade exigidos na composição híbrida. De repente, foi justamente um inglês de origem, Brian Bolland, mesmo jovem, já era considerado notável por causa de outros trabalhos conhecido pelo público como a versão final do *Juiz Dredd*, histórias curtas e capas para a DC.

Trecho de Mike W. Barr (2010):

> Adição de Brian à equipe foi uma escolha inspirada. Como conterrâneo do próprio Rei Arthur, Brian ia neutralizar qualquer resmungo sobre uma empresa estadunidense publicar uma história sobre o maior herói da Grã-Bretanha, enquanto seu traço preciso e competente e sua habilidade sem igual na caracterização era exatamente o que a revista precisava para dar a ela aquela presença necessária, um toque solene que faria os leitores perceberem que estavam diante de algo único. (BARR, 2010, [s p.])

Foi impossível para Brian Bolland recusar o convite pela parceira, porque o projeto de produção de *Camelot 3000* representava um desafio ambicioso pelas partes envolvidas: Barr, editores da DC e outros; logo a parceria se efetivou. A seguir, brevíssimo relato do início da nova Camelot, para situar o ambiente da superaventura, impregnada das representações dos signos linguísticos, como artefatos simbólicos da mitologia e da cultura religiosa. São elementos que no viés da ficção científica proporciona a relação de compromisso do lendário Rei Arthur para com seu povo. Isso fica em evidência na trajetória do herói e mito que envolve e seduz o leitor. E, que também, nos levou a observar as referências pela lei-

tura das cenas expostas nos quadrinhos. Reblin reforça que:

> [...]. A superaventura implica em um compromisso do super-herói com a humanidade. De forma semelhante, as histórias de salvação, as sagas e as lendas religiosas sempre expressam uma relação, um compromisso de Deus com a humanidade. Há, portanto, uma proximidade temática entre a superaventura e as histórias de salvação [...]. (REBLIN, 2015, p. 234)

Século XXX, a Terra se encontra num caos, pois, são vários problemas apresentados. Como a questão moral, social, política, econômica dos habitantes e mais a superlotação, a escassez de água, a eliminação de lixo e as prisões que transforma seus detentos em neo-humanos. Esse universo em quadrinhos é invadido por alienígenas (seres enormes, verdes, semelhantes a insetos gigantes). A invasão não ocorre de forma aleatória, isto é, forças externas de grandes poderes místicos representados pela bruxa, meia-irmã de Arthur. A personagem (que não está sozinha na trama) aproveitou do descuido dos líderes das nações que após exploração espacial, deixaram uma abertura como se fosse uma fenda no campo de proteção do planeta. Diante disso, a guerra foi inevitável, os confrontos de seres extraterrestres e humanos instauram uma matança sem precedentes. Nesse enredo é que ressurge o monarca medieval esperado pelo povo britânico. A representação prefigurada do salvador da Inglaterra, Rei Arthur. Considerado um messias, um mito, um herói para o futuro alternativo. A lenda tem estas influências de trazer promessas para solucionar problemas que a humanidade sozinha não daria conta. Modolo e Corrêa corroboram que

> O mito pertence ao passado, refere-se a um procedimento mental comum na cultura arcaica e selvagem. Ora tendo um sentido sagrado, religioso, ora de ficção, fantasioso, independente de qual vertente, são inegáveis o seu valor e a sua contribuição na formação da sociedade, [...]. (MODOLO; CORRÊA, 2020, s. p.)

O foco da narrativa se inicia em Londres, dado que, o personagem Tom Prentice na tentativa de fugir dos alienígenas, se esconde em Glastonbury Tor, lugar que tem significado místico e, logo se depara com uma tumba. Refere-se ao sarcófago do Rei Arthur, assim o mesmo é despertado de um longo sono. Justamente quando não só a Inglaterra, mas a Terra se encontra em grande turbulência e subjugada pela tecnologia superior dos invasores que ameaçam exterminar a humanidade. A história vai se desdobrando pelos capítulos com muita ação, revelações, sacrifícios, etc. Nesse aspecto, surgem os demais personagens como, por exemplo, o mago Merlin, os cavaleiros da Távola Redonda e a simbólica espada Excalibur. A perspectiva fica nos desafios do bem versus o mal e

a liderança do mítico Rei Arthur pela amada terra que lhe é muito diferente daquela do passado, Camelot.

3. Contexto religioso

As manifestações religiosas sempre foram fontes prodigiosas de influências e inspirações humanas, principalmente com a contribuição das passagens do texto bíblico, para a produção artística. Nessa perspectiva, as histórias em quadrinhos, ao longo das décadas trazem narrativas com a presença do elemento fé tanto no verbal quanto no não verbal. Estamos falando do contexto ficcional de *Camelot 3000* que revela entre um quadro e outro as nuances bem marcadas do aspecto messiânico. Isso é percebido na leitura da Graphic Novel, sob um olhar atento, conforme a desenvoltura do personagem Rei Arthur, demonstrada de forma simbólica nas várias referências e que pode ser versado pela imagem do Messias, Jesus. Logo, não é de hoje que as tradições, lendas na questão mítico-religiosas, vêm sustentando, também, a nona arte.

Knowles acrescenta:

> No mundo antigo, a cultura era inseparável da religião. Assim, é adequado dizer que deuses como Mercúrio, Hércules e Hórus foram retirados das páginas da história e postos para trabalhar nas páginas das revistas em quadrinhos. (KNOWLES, 2008, p. 39)

Então, podemos adicionar nesse rol de deuses mitológicos, a figura do cavaleiro de armadura reluzente, termo esse já bem massificado, Rei Arthur, da cultura cristã. Pois a sua aparição nos quadrinhos significava motivo, objetivo ou razão do seu propósito de ressurgir e cumprir seu papel heroico nas aventuras e superaventuras que o esperam, cuja missão é salvar a sua nação em combates aos movimentos de guerrilhas que são guiados pelo o envolvimento da magia na conquista de controle do poder, da ganância, da manipulação, do extermínio, da vingança, do ódio e outros apresentados no enredo na representatividade de seus próprios familiares: a personagem Morgana Le Fay, meia-irmã e o personagem Mordred, o filho bastardo. Knowles arrola que

> Esses deuses sacudiram a poeira dos séculos e emergiram onde e quando eram mais necessários – na linha de frente de nossa cultura, numa era de alienação pessoal, incerteza econômica e guerras sem fim. (KNOWLES, 2008, p. 39)

As pessoas têm necessidade de ser socorridas, amparadas, protegidas e/ou salvas no cotidiano de suas vidas reais. Devido às consequên-

cias dessas crises que ocorrem no mundo que são mescladas por vários tipos de mazelas humanas. Seja em qualquer época, e isso produz sentimentos de esperança. A fé, como elemento religioso, passa a ressignificar as expectativas de ações para resolver ou solucionar problemas nos diversos âmbitos da sociedade. Portanto essas questões são bem identificadas no contexto da obra *Camelot 3000*. Reblin diz:

> [...]. A ênfase é adentrar na história da superaventura, perceber como funciona sua dinâmica interna, o que a faz ser o que é, e como ela pode ser um *locus* do imaginário religioso, ou ainda de uma teologia do cotidiano, considerando aqui a teologia como uma ciência hermenêutica que visa compreender como o ser humano estrutura seu universo simbólico por meio das histórias que conta. (REBLIN, 2015, p. 19)

Assim, a dinâmica da saga em quadrinhos conta às histórias do lendário Rei Arthur na nova Camelot, onde as ações do guerreiro são impulsionadas pela sua crença e que se manifesta pela prática da fé. De modo que o arquétipo do imaginário religioso popular procura resolução para todos os problemas que a humanidade enfrenta no seu cotidiano. Logo o inimigo está além do que se narra no universo da linguagem híbrida.

4. Análise

Camelot 3000 evidencia o messianismo em várias cenas belíssimas no verbal e não verbal que destaca o fenômeno da fé nessa combinação da arte sequencial e que possibilita analisarmos a natureza do personagem Rei Arthur e os demais cavaleiros da Távola Redonda. Salvar a humanidade não deixa de ser um movimento da crença judaica que enaltece a figura de Jesus Cristo. Nesse aspecto a questão religiosa se apresenta em meio aos conflitos e que são permeados por elementos linguísticos, simbólicos como imagens, artefatos, demonstração do ato da oração e outros. Jung, em sua discussão sobre o homem e seus símbolos, transcreve que

> A única certeza aparente é que essa imagem parece ter sido conhecida tradicionalmente em cada geração, que por sua vez a recebeu de gerações precedentes. Assim, podemos supor, sem risco de erro, que a sua "origem" vem de um período em que o homem não sabia que possuía o mito do herói; numa época em que nem mesmo refletia, de maneira consciente, sobre aquilo que dizia. A figura do herói é um arquétipo, que existe desde tempos imemoriais. (JUNG, 2016, p. 90)

A seguir, apresentamos as figuras 1 e 2 que evidencia o sagrado

agregado aos sentimentos que vão além da compreensão humana, na qual, Rei Arthur busca a fé para receber um sinal ou encontrar ajuda no momento de maior aflição diante das mazelas enfrentadas.

Figura 1: Referência a célebre obra sacra, A Última Ceia de Leonardo da Vinci.

Fonte: Barr e Bolland (2005, p. 205).

O verbal (figura 1) mostra o próprio Arthur exclamar: “Dizem que Ele realiza milagres, pois foi duas vezes associado ao nosso Senhor”, essa fala do balão nos remete a angústia que o personagem está passando. É como se ele em algum momento sentisse medo de fracassar e pensa com um olhar analítico a condição de o Cristo vir a realizar o terceiro milagre no contexto da narrativa. Não há referências diretas do arquétipo, chamado de Santo Graal no texto bíblico. Entretanto, o cálice usado na Santa Ceia é o mais próximo e que acomete aos versículos que se descreve no momento anterior da crucificação do Messias, onde Ele reuniu-se com seus apóstolos para a última Páscoa (p. 1031): “E, disse-lhes: Desejei muito comer convosco esta Páscoa, antes que padeça,” / “E, tomando o **cálice** e havendo dado graças, (...),” (Lucas 22.15-17). Os poderes do monarca e ausência do mago Merlin deixam o mais novo amigo, Tom, refém da morte. Rei Arthur tinha o recém-nomeado cavaleiro. O Santo Graal simboliza a única esperança para salvar o nobre amigo. O não verbal mostra “A última ceia”, de Leonardo Vinci, que leva o personagem pensar e relembrar enquanto visualiza a imagem de Jesus com seus discípulos num ato simbólico, a Santa Ceia. A possibilidade de interpretação do sagrado no viés da obra pode ser a comparação, pois, assim como Jesus reunido com seus apóstolos num ato de celebração; também, Rei Arthur expressa seu desejo de fé e de proteção para voltar a se reunir com todos os seus cavaleiros e confraternizar a honra, a justiça e as vitórias contra o mal.

Figura 2: O ritual do Cristo.

Fonte: Barr e Bolland (2005, p. 205).

O não verbal (figura 2) é marcado pelo narrador que conta o primeiro milagre de Jesus e o verbal apresentado pelo balão de fala do próprio Messias e como forma de continuação do texto, explicitamos os versículos bíblicos que se expressa linguisticamente pelo recurso intertextual (p. 1031): "(...) disse: Tomai-o e reparti-o entre vós," / "E, tomando o pão e havendo dado graças, partiu-**o** e deu-lho, dizendo: Isto é o meu corpo, que por vós é dado; fazei isso em memória de mim." / "Semelhantemente, **tomou** o cálice, depois da ceia, dizendo: Este cálice é o Novo Testamento no meu sangue, que é derramado por vós." (Lucas 22.17-19-20). A retratação imagética chega impressionar pela evidência dos elementos messiânicos como o pão que representa a vida, a comunhão e a união dos povos. O Mestre convida seus discípulos tomar do seu corpo, isto é, o vinho sendo a representação do sangue de Jesus na intenção de ressignificar os seus ensinamentos para depois da morte Dele. A esperança que o lendário Arthur anseia é simbolizado pelo ritual sagrado e que envolve o objeto místico – o cálice – isso, só reforça a fé do monarca medieval pela busca do Graal. As possíveis interpretações que o quadro proporciona pela transfiguração de Jesus da Graphic Novel de Barr e Bolland são norteadas pelas passagens bíblicas e, que vão além das sarjetas da arte sequencial, logo os leitores ganham da Nona Arte essa apreciação religiosa no contexto da narrativa ficcional que se originou na década de 80.

6. Considerações finais

A nossa tentativa foi contribuir dentre as várias possibilidades que a obra inglesa *Camelot 3000*, produzidas pelos autores Mike W. Barr e Brian Bolland, no formato em quadrinhos, oferecem. As análises apresentadas não são as únicas formas de interpretações de seus significados, fica aberto para outros olhares no viés científico das complexas lingua-

gens do verbal e não verbal. Sabemos que o estudo sobre religião não é recente. Há muitas produções que traz notoriedade e respeito no aspecto do sagrado. A presença da literatura clássica mundial pela ressurreição do personagem Arthur por meio das lendas cultuadas pelo povo inglês consagrou o personagem com enormes responsabilidades. Ou seja, ele representa as tradições religiosas, o poder místico de ser o herói salvador dos britânicos. Isso, só confirma o quanto os textos medievais podem ser ressignificados pelos gêneros contemporâneos; no caso, os quadrinhos. A popularidade das lendas antigas que são as manifestações das crenças humanas marcadas pelo fenômeno da fé reforça que a humanidade nunca deixou que a esperança fosse inviabilizada pela descrença, mesmo diante de tantas mazelas. A ficção e o real estão separados por uma linha tênue que sentimentos como a emoção, amor, ódio, às vezes, se confundem.

A pesquisa continua, pois há muitos pontos que alonga à procura de elementos linguísticos que caracterizam outras temáticas e deixa caminhos inspiradores, influenciados pelas nossas indagações e que podem ser utilizados para fomentar as particularidades religiosas que se apresentadas no contexto das histórias em quadrinhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARR, Mike W.; BOLLAND, Brian. *Camelot 3000*. São Paulo: Mythos, 2005.

_____. *Camelot 3000*. Barueri, São Paulo: Panini Books, 2010.

JUNG, Carl G. *O Homem e seus Símbolos*. Trad. de Maria Lúcia Pinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2016.

KNOWLES, Christopher. *Nossos deuses são super-heróis*: a história dos super-heróis das histórias em quadrinhos. Ilustração de Joseph Michael Linsner; Trad. de Marcello Borges. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

MODOLO, Gabriela da Cunha; CORRÊA, Lilian Cristina. Narrativas Arthurianas: diferentes perspectivas da lenda do Rei Arthur. In: XVI Jornada de iniciação Científica e X Mostra de Iniciação Tecnológica 2020, Universidade Presbiteriana Mackenzie/Centro de Comunicações e Letras, 22 dez. 2020. Disponível em: http://eventoscopq.mackenzie.br/ index.php/jornada/xvijornada/paper/view/1870/1407. Acesso em: 28 nov. 2021.

POSTEMA, Barbara. *Estrutura narrativa nos quadrinhos*: construindo

sentido a partir de fragmentos. Trad. de Gisele Rosa. São Paulo: Peirópolis, 2018.

REBLIN, Iuri Andréas. Intersecções entre Religião e Histórias em Quadrinhos: balões de pensamento a partir de um olhar à superaventura. *Paralellus* – revista eletrônica em Ciências da Religião – UNICAP, v. 5, n. 10, p. 161-78, Recife, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/11360991/Intersec%C3%A7%C3%B5es_entre_Religi%C3%A3o_e_Hist%C3%B3rias_em_Quadrinhos_bal%C3%B5es_de_pensamento_a_partir_de_um_olhar_%C3%A0_superaventura. Acesso em: 15 nov. 2021.

REBLIN, Iuri Andréas. *O Alienígena e o Menino*. Jundiaí-SP: Paco, 2015.

Outra fonte:

BÍBLIA Sagrada – Harpa Cristã. Trad. de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 2019. 1536p.

ANÁLISE DO ROMANCE "A HORA DA ESTRELA", DE CLARICE LISPECTOR, A PARTIR DE PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO[49]

Vanessa Rita de Jesus Cruz (UFNT)
vanessalinguagens@hotmail.com
João de Deus Leite (UFNT)
joaodedeusleite@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste texto é realizar uma breve análise do romance "A hora da estrela", de Clarice Lispector, utilizando como suporte teórico a Análise de Discurso, pensando o funcionamento discursivo a partir da relação intrínseca entre o linguístico e a exterioridade – esta constitutiva da linguagem e também de seu funcionamento –, não podendo haver separação entre o social e o histórico. Ressaltando que pensar a língua requer que não esqueçamos que a exterioridade lhe é intrínseca, e que não podemos deixar de considerar a historicidade, a ideologia e o inconsciente que constituem o sujeito. Considerando o nosso objetivo, faremos alguns apontamentos sobre movimentos teóricos no campo da linguística, principalmente a Análise de Discurso, e sobre a noção de funcionamento discursivo, elaborada por Michel Pêcheux.

Palavras-chave:
Interpretação. Funcionamento discursivo. Análise de Discurso.

ABSTRACT

The purpose of this text is to carry out a brief analysis of Clarice Lispector's novel "A hora da estrela", using as theoretical support the Discourse Analysis, thinking the discursive functioning from the intrinsic relationship between the linguistic and the exteriority – this constitutive of language and its functioning –, there can be no separation between the social and the historical. Emphasizing that thinking the language requires that we do not forget that the exteriority is intrinsic to it, and that we cannot fail to consider the historicity, the ideology and the unconscious that constitute the subject. Considering our objective, we will make some notes on theoretical movements in the field of linguistics, mainly Discourse Analysis, and on the notion of discursive functioning, elaborated by Michel Pêcheux.

Keywords:
Interpretation. Discourse Analysis. Discursive functioning.

1. Considerações iniciais

A Análise de Discurso francesa, de orientação pêuchetiana, cons-

[49] A referida obra já foi por nós analisada em outro texto, a partir de outra inscrição teórica, conforme consta nas referências bibliográficas.

titui-se como uma teoria que proporciona uma reflexão acerca da produção de sentidos, assim como leva a pensar sobre as relações existentes entre o homem, a sociedade e a história e permite compreender como o discurso se torna o lugar de interpretação daquilo que liga o homem e a realidade.

A Análise de Discurso pode contribuir sobremaneira para a leitura de um texto, oferecendo conceitos que podem permitir uma análise mais aprofundada da obra. Propomos um novo olhar para a leitura, percebendo que a linguagem não é neutra, inocente, natural, e sim um espaço em que um sujeito age sobre outro. Assim sendo, ela é sempre ligada a uma intencionalidade. É o espaço em que as ideologias se manifestam e em que os conflitos ideológicos se realizam. Ela não é meramente instrumento de comunicação e/ou suporte de pensamento.

Analisar, interpretar e compreender os textos/discursos, a partir da ótica dos pressupostos da Análise de Discurso, é uma atividade que se torna significativa, pois busca identificar os efeitos de sentido que são construídos nos enunciados, assim como também identifica as posições ideológicas e discursivas que o sujeito discursivo reproduz e que ganham materialidade na língua.

Neste texto, faremos, inicialmente, algumas considerações sobre os vários movimentos teóricos que surgiram no campo da linguística, desde o século XIX até o século XX, século em que surgiu a Análise de Discurso, com a finalidade de percebermos como a linguagem foi vista e estudada e o que a Linguística nesse período tomou como objeto. Posteriormente, faremos breves apontamentos sobre a Análise de Discurso e sobre a obra “A hora da estrela”, tomada como discurso.

2. *Alguns movimentos teóricos no campo da linguística: do século XIX ao século XX*

A relação entre o homem e o mundo se dá por meio da linguagem e, desde a antiguidade, ela é fonte de estudos. A Linguística, como disciplina científica, data do início do século XIX e se constituiu em um cenário que predominava uma “concepção naturalista e histórica do conhecimento científico” (GUIMARÃES; ORLANDI, 2006, p. 147). Inicialmente, a linguística tem como objeto a mudança linguística e utiliza o método comparativo para lidar com esse objeto. Por meio desse método, o linguista procurava as relações genealógicas entre as línguas europeias e a-

siáticas, buscando reconstruir, por meio da comparação, o passado das línguas da mesma família. Na Linguística Histórica, comparavam-se as partes de determinada língua para se chegar à forma primitiva.

Com o surgimento da Linguística Moderna, no início do século XX, inicia-se um movimento decisivo no campo da Linguística. Saussure (1916) procurou libertar-se das pesquisas eruditas e minuciosas em que se tinham confinado os comparatistas do século XIX e brilhado os neogramáticos, para tentar estabelecer leis gerais que se tornaram essenciais para o pensamento linguístico moderno.

Dentre as dicotomias estabelecidas por Saussure (1916), está a da língua/fala e, por meio dela, ele define o objeto da linguística: a língua. Língua, para Saussure (1916), é um sistema de signos linguísticos que serve como meio de compreensão entre os membros de uma mesma comunidade linguística, enquanto a fala é o uso que cada membro dessa comunidade linguística faz da língua para se fazer compreender. A fala é considerada secundária em relação à língua. Na perspectiva dos estudos de Saussure (1916), ao separar a língua da fala, separa-se o que é social do que é individual, e o que é essencial do que é acessório, mas ele não negava o fato de que língua e fala implicavam-se mutuamente. É muito importante ressaltarmos que, sendo a língua o objeto da linguística, não foram incluídas questões do sujeito nem da relação deste com o mundo do qual é parte. Logo, nada no linguístico é exterior à língua.

A partir do Curso de Linguística Geral, os estudos sobre a linguagem tomaram um novo rumo. O campo do estruturalismo com os estudos enunciativos de Émile Benveniste, por exemplo, representaram a inclusão do sujeito no linguístico, pensando a relação do funcionamento da língua com aquele que fala. Temos também a semântica argumentativa, que analisa as relações retóricas como integradas ao linguístico; a pragmática, o funcionalismo de Jakobson e Martinet; o estruturalismo não funcionalista de Hjelmslev, que influenciou a semântica estrutural de Greimas. Ademais, o estruturalismo avançaria para os estudos da antropologia, da sociologia, da psicanálise e da filosofia, influenciando o pensamento de Levi-Strauss, de Lacan e de Althusser (Cf. GUIMARÃES; ORLANDI, 2006).

Ainda sobre a linguística do século XX, é importante ressaltarmos o trabalho de Noam Chomsky, em que a linguagem é vista como expressão do pensamento e é considerada, biologicamente, um organismo humano. Chomsky estabelece como objeto da linguística a competência

linguística, vista como inata, que pressupõe um falante ideal capaz de gerar um número infinitamente grande de sentenças que constitui a sua língua. Ressaltamos que essa corrente volta a se aproximar do comparatismo do século XIX, porém a questão biológica é colocada fora do historicismo. Esse falante ideal pensado por Chomsky não é analisado inserido em sua história particular.

Se, por um lado, o posicionamento de Chomsky pressupõe uma universalidade e a unidade da língua, temos, por outro lado, posições opostas: a antropologia de Edward Sapir, que pensa a língua como "parte da cultura de um povo" (GUIMARÃES; ORLANDI, 2006, p. 150), sendo assim também determinada por esta cultura. Vê-se aqui a linguagem relacionada a elementos exteriores. Temos também a sociolinguística de William Labov, que tem como objeto a variação linguística, sendo a língua vista também em relação ao que lhe é externo.

Segundo Eduardo Guimarães e Eni P. Orlandi (2006), o último movimento nos estudos da linguagem no século XX foi a Análise de Discurso, disciplina que se desenvolveu no final da década de sessenta, na França. Essa disciplina tem como objeto de estudos o discurso visto como um objeto "integralmente linguístico e integralmente histórico" (GUIMARÃES; ORLANDI, 2006, p. 151). Essa teoria põe em cena a historicidade deixada de lado pelas correntes as quais já nos referimos anteriormente. Uma historicidade que pensa a ideologia e a materialidade sócio-histórica.

A Sociolinguística, por exemplo, convoca a historicidade como um apêndice, como algo que é lateral, representando uma exterioridade do elemento linguístico. Enquanto a Análise de Discurso vê a historicidade como constitutiva da linguagem, faz parte dela, atravessa-a.

3. Breves considerações sobre a análise de discurso

A teoria da Análise de Discurso é uma teoria de entremeios. Trata-se de um diálogo – vê-se como diferente de inclusão – epistemológico; o que pressupõe rupturas, deslocamentos e transformações – entre três campos disciplinares: a linguística, o marxismo e a psicanálise.

A Análise de Discurso questiona a linguística pela historicidade que ela apaga; interroga o materialismo quanto ao simbólico e interpela a psicanálise pelo modo de trabalhar a ideologia, materialmente relacionada ao inconsciente, sem, no entanto, ser absorvida por ele. Assim, para a

Análise de Discurso, a língua realmente tem a sua ordem própria, porém não é completamente autônoma, pois depende do sujeito e das condições de produção. O histórico é afetado pelo simbólico, uma vez que os fatos reclamam sentido; o real da história e da língua afeta o sujeito, que "funciona" por meio da ideologia e do inconsciente.

Como já dissemos, a relação entre o homem e o mundo se dá por meio da linguagem. Essa relação é influenciada pelo imaginário, pelo simbólico e pelo real. A linguagem é um dos fatos humanos e pode ser vista como sendo tudo o que significa em um uso específico. Ela se constitui da língua (social, compartilhada, regular, sistematizável, possui um princípio de ordenação que é imutável, produz um valor sistêmico) e da fala (individual, histórica, realização, materialização irregular, atualiza e estabiliza a língua em um sistema linguístico), mas esta última foi deixada de lado por Saussure (1916), como já pontuamos, e, ao fazer isso, entendemos que ele separou "o que é social e o que é histórico" (ORLANDI, 2006, p. 14).

Então, segundo Orlandi (2006), a Análise de Discurso pensa "uma relação não dicotômica entre língua e discurso" (ORLANDI, 2006, p. 14), podendo o discurso ter o seu funcionamento analisado, em uma constante relação com o linguístico e com a exterioridade.

Conforme Orlandi (1984), Pêcheux, em "Análise Automática do Discurso", de 1969, define discurso como "efeito de sentidos entre locutores" (ORLANDI, 1984, p. 10). O sentido constitui-se como a base material – linguística (signos linguísticos) e não linguística para a realização do discurso, que é diferente de língua e de fala.

A língua constitui-se como a condição necessária para se falar e enunciar. Para tanto, é necessário que o homem seja interpelado em sujeito. Esse sujeito, além da língua, precisa ser afetado pelos esquecimentos de que nos fala Pêcheux. Esquecimento número 1 (nível da constituição): o sujeito acredita ser a origem do dizer; é uma ilusão necessária. Esquece que é um sujeito clivado e que não é a origem do dizer. O imaginário assegura essa ilusão necessária; e esquecimento número 2 (nível da formulação): o sujeito tem a ilusão de que ele controla o seu dizer; também é uma ilusão necessária. Para essa disciplina, o sujeito, ou melhor, o sujeito discursivo, é um ser social e ideológico.

Interessam-nos, ainda, alguns comentários sobre formação discursiva e formação ideológica. No que diz respeito à formação discursiva, trata-se daquilo que dita o que determinado sujeito pode, ou não, deve,

ou não, dizer, levando-se em consideração o lugar social do qual enuncia e baseado em regras que foram construídas historicamente.

Para se definir uma formação discursiva, para encontrar sua fronteira, é necessário relacioná-la com outras formações discursivas. A fronteira entre elas, no entanto, é fluida, o que quer dizer que uma formação discursiva é invadida, constantemente, por elementos que advêm de outras formações discursivas. Desse modo, não se pode considerá-las como um espaço estrutural fechado, pois este espaço é atravessado por discursos emanados de outros lugares, com enunciados retomados e reformulados.

Uma formação discursiva não se restringe a apenas uma época. Nela, encontram-se elementos existentes em diferentes espaços sociais, em diferentes momentos históricos, "mas que se fazem presentes sob novas condições de produção, integrando novo contexto histórico, e, consequentemente, possibilitando outros efeitos de sentido" (FERNANDES, 2007, p. 59). Pelo fato do sentido não existir por si mesmo, mas graças às posições ideológicas que se colocam em jogo no processo sócio-histórico em que se produz as palavras, que têm seu sentido modificado dependendo das posições dos sujeitos que as utilizam, ou seja, das formações ideológicas em que essas posições se inscrevem, a noção de formação discursiva é que permitirá a compreensão do processo de produção de sentidos, sua relação com a ideologia e com os diferentes sentidos.

> É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. (ORLANDI, 2000, p. 44)

Assim, os sujeitos, situados historicamente, podem ou não concordar com os sentidos atribuídos às palavras; e o que permite essa postura do sujeito é a formação discursiva. Acresce-se, ainda, que, à noção de formação discursiva, está ligada a formação ideológica.

Por formação ideológica entende-se um embate de forças ideológicas que ocorrem em determinado espaço/tempo sócio-históricos. Como exemplo de forças capazes de intervirem como elemento de confronto ideológico, sempre considerando o espaço/tempo sócio-históricos, pode ser citada a "posição da religião" versus a "posição da ciência" acerca de determinados assuntos: aborto; uso de preservativos; pesquisa com células-tronco embrionárias; etc.

Essas forças, passíveis de confronto, ao se realizarem no discurso,

materializam as ideologias, relacionando as posições dos grupos em conflito ideológico. Tem-se, assim, uma formação ideológica, isto é, "um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem "individuais" nem "universais", mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras" (HAROCHE *et al*. *apud* BRANDÃO, 2004, p. 47).

4. Leitura do romance "a hora da estrela" a partir das noções de discurso e funcionamento discursivo em elaborações de pêcheux

A linguagem, enquanto lugar de conflitos ideológicos, não pode ser vista como algo fora da sociedade, por isso ela possui um caráter formal, mas também social e histórico. A linguagem não é apenas a transmissão de uma informação de um emissor para um receptor; ao utilizarmos a língua, agimos sobre o outro, mas o outro também age sobre nós.

A palavra discurso, em sua etimologia, traz a ideia de curso, de percurso e de movimento. O discurso seria, então, palavra em movimento (ORLANDI, 2000). Para a Análise de Discurso, interessa a língua fazendo sentido por meio dos sujeitos; a língua não é vista como um sistema abstrato, em que um sujeito idealizado a toma como um dispositivo de comunicação e dela se torna usuário. Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de atividade social. O discurso é tomado como um objeto sócio-histórico e a linguagem é sempre apreendida em uma situação social e histórica.

Dentre as inúmeras contribuições apresentadas por Michel Pêcheux em seu estudo sobre a Análise de Discurso, está a de funcionamento discursivo (Cf. PÊCHEUX, 1990), sendo o discurso visto como uma estrutura e um acontecimento. Discurso esse que é marcado pela repetibilidade e pela irrepetibilidade, uma vez que ele resulta de um "já-dito" que é sempre um "jamais-dito". O funcionamento discursivo tem a ver com a significação do discurso, o olhar para a materialidade histórica. Pensar o funcionamento de um discurso é apreender a sistematização de algo funcionando; olhar para a parte e ver como ela funciona, estabelecendo uma relação com o todo.

Logo, o funcionamento discursivo pressupõe uma articulação teórico-analítica entre descrição e interpretação. Sendo esta representada por

um objeto simbólico (tudo aquilo que significa em uma prática social). O funcionamento discursivo existe em consonância com as condições de produção estrutural: a formação ideológica, a formação discursiva e a formação imaginária.

O texto constitui-se como a unidade da Análise de Discurso e não pensaremos a sua função, mas o seu funcionamento. Segundo Orlandi (2006), não são as palavras que significam, mas o texto. A palavra somente significa se tiver textualidade, se tiver relacionada com as suas condições de produção – condições de produção não é contexto empírico imediato. O texto não é apenas um objeto linguístico, mas também histórico (o texto tem materialidade histórica), sendo assim, ele é parte de um processo que se desenvolve em diferentes situações sociais.

Na condição de discurso, o texto sai da sua forma empírica (empírico diz respeito àquilo que está na experiência do mundo, no contexto imediato). A linguagem coloca cada sujeito em seu lugar e o contexto deixa de ser empírico porque a linguagem cria espaço de interpretação e de sentido, ressaltando que para produzir sentido, preciso do tripé: sujeito-história-língua. O sujeito, enquanto uma constituição estrutural, é perpassado de desejo e de linguagem; a história mostra a desigualdade dos sentidos e os modos de produção permeados pela historicidade; a língua se constitui como a base material dos processos discursivos. Na relação desse tripé, há algo que é repetível e algo que é irrepetível, mas a repetição se dá com diferenças. Como sujeitos, somos constituídos pela unidade (estruturação do eu) e pela dispersão (fragmentação do eu).

A Análise de Discurso, como um dispositivo de interpretação e leitura, pode fazer perguntas e contribuir na produção de significação, mas não pode fechar o sentido e a interpretação, pois um texto é atravessado por diferentes formações discursivas. É o que Orlandi (2006) chama de “heterogeneidade do discurso”. Essas diferentes formações correspondem a “diferentes posições sujeitos no discurso” (ORLANDI, 2006, p. 23). A interpretação, como já pontuamos, não se fecha, porque o equívoco é constitutivo da linguagem. A interpretação se realiza pela exposição do sujeito à historicidade, à ideologia, relacionando-se, dessa forma, com o simbólico.

Diante do exposto, é relevante compreendermos que condições permitem a produção de determinado discurso. Quando lemos um texto, é importante que percebamos em quais formações discursivas os sujeitos ali retratados se inscrevem e quais as ideologias permeiam os seus dis-

cursos. A ideologia interpela o indivíduo concreto em sujeito e somente por meio deste ela pode se concretizar.

Remeter o texto à condição de discurso faz com que percebamos como os sentidos emergem e como o social e o histórico são indissociáveis da língua. Levando em conta que o analista de discurso não segmenta, mas realiza um recorte em um material de análise (objeto simbólico) e vai "costurando" com a historicidade, faremos, então, dentro do campo literário, o recorte de um romance na tentativa de observarmos como a Análise de Discurso, como um dispositivo de interpretação, pode representar uma possibilidade de leitura que pensa o sujeito em sua relação com o social e o histórico. Um analista de discurso toca a materialidade histórica (língua) e procura "perseguir" os efeitos que um objeto simbólico produz em um espaço sócio simbólico, atento ao fato que

> Toda descrição (...) está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. E é neste ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação: é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. (PÊCHEUX, 1990, p. 53-4) (grifo do autor)

Tendo em vista essas considerações, vejamos o romance (discurso). O romance "A hora da estrela", de Clarice Lispector, publicado em 1977 é uma obra que reflete ficção e realidade, abordando questões referentes à linguagem, à construção da narrativa e à compreensão da existência humana. No enredo da obra, há a presença de um personagem autor-narrador, que se torna o mediador entre o texto e o leitor. Além dessa função de mediador, ele também aborda os processos de construção de sua obra, busca a sua identidade, busca viver e suspender a morte.

Rodrigo S. M., o personagem autor-narrador, ao criar e narrar a história, vai nos apresentando a personagem de sua "história", Macabéa, uma nordestina de 19 anos, virgem, que migra de Maceió para o Rio de Janeiro, que não tem consciência de sua existência, um indivíduo "sem" identidade: "Quero antes afiançar que essa moça não se conhece senão através de ir vivendo à toa. Se tivesse a tolice de se perguntar "quem sou

eu?"cairia estatelada e em cheio no chão" (LISPECTOR, 1998, p. 15). Ele diz que vislumbrou a sua personagem no rosto de uma moça nordestina que viu na rua da cidade do Rio de Janeiro. Vemos que Macabéa é uma nordestina que migra para o Rio, temos, então, na obra a representação de uma coletividade (faz-nos refletir sobre a situação de vários nordestinos que migram para os grandes centros em busca de melhores condições e acabam por viver na miséria).

A literatura, assim como outros campos do saber, nos oferece "um modo de textualização da memória social" e tendo em vista que o acontecimento "é justamente esta representação de um fato que está disponível ao observador para atribuição de sentidos" (FERREIRA; RODRIGUES, 2013, p. 123) é que tomamos o romance "A hora da estrela" como um acontecimento e, como tal, ele requer uma interpretação.

O sujeito discursivo do romance em questão, representado pela personagem Macabéa, pertence a uma classe que, socioeconômica e historicamente, é tida como inferior: é mulher, pobre e nordestina, em oposição ao sujeito narrador homem, classe média e de outras regiões do país. Aqui, percebemos que esses sujeitos se inscrevem em formações discursivas diferentes, que permitem ou não a insurgência dos mesmos.

Como pontua Pêcheux, o acontecimento remete a um "conteúdo sócio-político ao mesmo tempo perfeitamente transparente (...) e profundamente opaco" (PÊCHEUX, 1990, p. 19-20). Os elementos históricos e sociais, tais como as questões de gênero, de classe social, de classe trabalhista e de origem, ajudam-nos a atribuir sentido à história desse sujeito Macabéa.

Desde criança, Macabéa é marcada pela falta. Teve uma infância sem brincadeiras; é órfã e logo depois que perde a sua tia muda-se para o Rio de Janeiro, onde divide quarto com mais quatro moças, trabalha como datilógrafa e quando não está no trabalho está em casa ouvindo a Rádio Relógio. Conhece Olímpico de Jesus, também nordestino, metalúrgico, por quem se apaixona, mas ele acaba trocando-a por sua colega de trabalho, Glória (que possuía atributos de beleza que atendiam ao padrão desejado). Tanto Olímpico quanto Macabéa exerciam profissões que não exigiam nenhuma reflexão: "metalúrgico e datilógrafa formavam um casal de classe" (LISPECTOR, 1998, p. 45), ambas as profissões não pertencem ao campo intelectual. Ele sonhava ser deputado e fingia para Macabéa que conhecia mais das palavras do que ela – o domínio da linguagem representa superioridade e poder. Como pontua Eduardo Guimarães

e Eni Orlandi (2006), o político é um elemento próprio das relações sociais. Na sociedade, há divisão desigual dos sentidos e o político faz essa divisão: há "vozes" mais autorizadas e há "vozes" menos autorizadas. Macabéa e Olímpico, em certo sentido, pertencem a um mesmo grupo, se considerarmos a classe social e a etnia, mas se considerarmos a sociedade machista e patriarcal na qual vivemos, ele estaria em uma posição superior a ela, pelo fato de ser homem, teria "direito" à voz, teríamos a oposição homem/direito à voz versus mulher/silenciamento.

Por recomendação de sua amiga Glória, Macabéa consulta uma cartomante que lhe diz que ela terá um futuro maravilhoso e ela acredita nas palavras da cartomante, mas o futuro que a espera é a morte. Aliás, o nome de Macabéa já é a sentença do seu destino: a mãe dera-lhe esse nome devido a uma promessa feita a Nossa Senhora da Boa Morte, caso ela "vingasse".

Rodrigo S. M. afirma que Macabéa tinha medo da morte e por isso vivia de menos, para gastar pouco da vida e ela não acabar; mal sabia ela que esse seria o destino que o seu criador lhe daria, tentando convencer o leitor de que se pudesse faria diferente: "ela nascera para o abraço da morte. A morte que é nesta história o meu personagem predileto (...) As coisas são sempre vésperas e se ela não morre agora está como nós na véspera de morrer, perdoai-me lembrar-vos porque quanto a mim não me perdoo a clarividência" (LISPECTOR, 1998, p. 84), ou seja, a morte é natural, todos irão morrer e com Macabéa não pode ser diferente, ainda mais tendo em vista o lugar social que ela ocupa.

Conforme observado em análise realizada em momento anterior, a partir de outra perspectiva teórica (Cf. CAMARGO; CRUZ, 2014), a forma como Rodrigo S. M. constrói essa personagem ao longo da narrativa é sempre marcada pela marginalização, depreciação e passividade. Os marcadores linguísticos que o narrador usa para se referir a Macabéa são sempre de negação, falta, ausência, carregados de preconceito: "escrevia mal"; "cadela vadia"; "esvoaçada magreza"; "pobreza de corpo e espírito"; "feia"; "nariz entupido"; "incompetente para a vida"; "tola"; "sem sangue"; "cerzideirinha mosquito"; "doce e obediente"; "olhos enormes, redondos e saltados"; "ar de desculpa por ocupar espaço"; "encardida"; "cheiro morrinhento"; "era café frio"; "raquítica"; tinha "suor que cheirava mal"; "pálida e mortal"; "calada"; "assexuada"; "neurótica"; "torta"; "roía unhas até o sabugo"; "era uma acaso"; "matéria vivente"; "voz crua e desafinada como ela"; "insignificante"; "magricela"; "suja"; "ovários murchos"; "idiota"; "mentirosa"; "pensamentos gratui-

tos e soltos"; "enjeitadinha"; "sem seio"; "feroz e desajeitada". Macabéa não atende aos padrões de beleza física, não sabe comportar-se, não segue os padrões de higiene... É essa a imagem que o narrador constrói dela. Ela é uma criatura criada por meio do discurso dele, marcada pela falta, pela carência, pelo silêncio, em oposição ao lugar que ele ocupa: é homem, mora no Rio de Janeiro e é escritor, trabalho que exige reflexão, ligado ao trabalho intelectual.

No romance, há o entrecruzamento de diversas formações discursivas, que constituem os sujeitos e revelam para o leitor uma realidade social existente em dada época da história. Essas formações discursivas, permeadas de formações ideológicas, resultam da mesclagem de fatores históricos – patriarcalismo, machismo, jogo do poder, valorização de certos estereótipos – e sociais – preconceito em relação à mulher, ao pobre e ao imigrante – e permitem as condições de produção do discurso realizado.

Compreender porque um texto aparece, e não outro, é também compreender que é graças à formação discursiva que compreendemos o processo de produção de sentidos:

> O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. [...] Os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. (ORLANDI, 2000, p. 43-44)

Macabéa é uma personagem desprovida de discurso e temos um personagem escritor que é homem, heterossexual, branco e intelectual que faz a representação de uma personagem feminina, nordestina, imigrante, pobre e silenciada. A ideologia dele influencia na construção de sua personagem. Ele, todo o tempo, tenta convencer o leitor de que Macabéa é passiva, de que a iniciativa de não falar é dela, e ele faz isso por ela: "Ela falava, sim, mas era extremamente muda. Uma palavra dela eu às vezes consigo mas ela me foge por entre os dedos" (LISPECTOR, 1998, p. 29); "Maca, porém, jamais disse frases, em primeiro lugar por ser de parca palavra. E acontece que não tinha consciência de si e não reclamava nada, até pensava que era feliz" (LISPECTOR, 1998, p. 69).

A representação que Rodrigo S. M. faz de Macabéa se dá por meio da linguagem. A personagem Macabéa, assim como outras personagens femininas da obra – Glória e a cartomante – são marcadas pelo si-

lenciamento e pela submissão. Macabéa é marcada pela ausência do domínio da linguagem, como Fabiano, em "Vidas secas", de Graciliano Ramos, mas tem fascínio pela linguagem: escuta a Rádio Relógio todas as madrugadas, coleciona anúncios que recorta de jornais. O acesso que ela tinha à linguagem e aos produtos era feito por meio desses anúncios, escritos ou orais.

Em raros momentos da narrativa Macabéa é a dona do seu discurso; ela pensa não saber usá-lo: "Acho que não sei dizer" (LISPECTOR, 1998, p. 48). Vivia perguntando ao namorado o significado das coisas que ouvia na Rádio Relógio, porque era desprovida da compreensão da linguagem: "É que muita coisa eu não entendo bem" (LISPECTOR, 1998, p. 50), "Não sei o que está dentro do meu nome" (LISPECTOR, 1998, p. 56). A primeira vez que fala em discurso direto na obra já indica submissão, humildade, após o chefe, com brutalidade, dizer-lhe que vai mandá-la embora: "– Me desculpe o aborrecimento" (LISPECTOR, 1998, p. 25).

Macabéa ocupa a posição de um sujeito marcado pela opressão. Por isso, a linguagem é precária. Acresce-se, ainda, o fato de Macabéa ser pobre e mulher. Em suas poucas falas revela ser cautelosa e servil, mantendo-se sempre distante na relação com o outro. Ela também significa, como já dissemos, ausências, o não ter: não tem família, não tem casa, não tem beleza e nem domínio da linguagem.

Conforme apontam Flávio Camargo e Vanessa Rita, as características das personagens – personalidade, físicas e psicológicas –, "assim como o painel social que se pretende criar, influenciam na construção delas. A coerência e a verossimilhança se fazem pela relação da linguagem da personagem com as condições de produção dessa linguagem" (CAMARGO; CRUZ, 2014, p. 158-9), portanto, para a construção da personagem Macabéa, não podemos desconsiderar os aspectos sócio-históricos e ideológicos que determinam e regulam o processo de enunciação dessa personagem – mulher, pobre, nordestina, imigrante, órfã - de modo que seus enunciados, embora raros, possuem uma regularidade linguística, condizente com o espaço social do qual ela enuncia. Muitas vezes, conhecemos a "alma" das personagens e as nuances do espaço por meio da análise de suas falas, ou, do seu silêncio. Muitas vezes, só compreendemos os efeitos de sentido de uma obra por meio da análise da linguagem das personagens. E é claro que a compreensão só é possível se se relacionar as regularidades linguísticas dos enunciados dessa personagem às suas condições de produção. A linguagem – o silêncio – de Macabéa é es-

sencial para que melhor compreendamos a sua essência e o sentido da obra.

Ao longo da obra, em poucos momentos, Macabéa demonstrará lucidez: quando pela única vez se fez a pergunta "quem sou eu?" (LISPECTOR, 1998, p. 32); quando se reconhece em uma classe social, ao ver o livro do chefe que tinha o título de *Humilhados e ofendidos* (LISPECTOR, 1998, p. 40); quando ao sair da cartomante sente que é gente e tem consciência de sua existência. Na hora da sua morte será uma estrela, terá o seu momento de glória. Ela desejava ser artista de cinema, desejava ser vista, contemplada, queria ser estrela. Quando é atropelada, diante da morte, é que começa a existir: "Hoje, pensou ela, hoje é o primeiro dia de minha vida: nasci" (LISPECTOR, 1998, p. 80). Ali, caída no chão, as pessoas a olham pela primeira vez, ela ganha existência. A morte física de Macabéa é simbólica: representa o seu renascimento, a sua consciência. Ela mesma questiona se é ou não gente, se existe ou não: "Desculpe mas não acho que sou muito gente", "É que só sei ser impossível, não sei mais nada. Que é que eu faço para conseguir ser possível" (LISPECTOR, 1998, p. 48).

Vale ressaltar que a morte de Macabéa também é a morte de Rodrigo S. M.: "Macabéa me matou" (LISPECTOR, 1998, p. 86), porque ela era um reflexo dele. Quando põe fim à vida dela, sua história acaba, ela era objeto de sua escrita. O processo de escrita caminhava junto com a construção da personagem. "A hora da estrela", a morte, era comum a ele e a ela.

Quando Clarice Lispector insere Rodrigo S. M. na narrativa, ela cede lugar para que este personagem autor-escritor também fale. Essas diferentes vozes discursivas da narrativa, de Lispector e da personagem Rodrigo S. M., marcam na obra o plurilinguismo de que fala Bakhtin. Para Bakhtin (1988), o plurilinguismo significa as diferentes linguagens que constituem o discurso de um romance. A introdução de um narrador na obra já evidencia a não existência de apenas a linguagem do autor. Este pode utilizar-se da linguagem de *outrem* para proferir o "seu" discurso. Nos discursos dos personagens, como nos mostra Bakhtin, também temos essa pluralidade de linguagens, e não apenas na fala do autor ou narrador. Os discursos dessas personagens, constituídos de palavras de *outrem*, podem revelar as intenções do autor. Assim, a fala dos personagens, do narrador e do autor podem misturar-se. O discurso não pertencerá a apenas um locutor, logo, exprimirá diferentes intenções. Ressalta-se, porém, que as diferentes vozes estão dialogicamente relacionadas. Lem-

brando que todo discurso é fruto "das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, (...), só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos" (PÊCHEUX, 1990, p. 56).

Os conceitos da Análise de Discurso proporcionam a compreensão dos sujeitos e de seus discursos, assim como as ideologias em que eles se inserem. Proporcionam o reconhecimento das diversas vozes que constituem o sujeito e que essas vozes só fazem sentido porque existem sócio-historicamente. Esses conceitos permitem ao leitor uma leitura que considera o exterior do que está escrito no texto, uma leitura que faça sentido considerando os aspectos históricos e sociais das palavras, de quem as diz e com que intenção as diz.

Os diferentes discursos manifestados no romance permitem ao leitor atribuir sentido com o que se depara e identificar os sujeitos. Discursos que são perpassados por preceitos políticos, econômicos, religiosos, questões de gênero, de etnia... Esses dados históricos são refletidos pela memória suposta pelo discurso, que é reconstruída pela enunciação e requer a retomada e a circulação de diversos discursos.

É possível verificar na narrativa que, por meio da linguagem, o escritor traz para a ficção mundos de sua imaginação e os reconstrói com a ajuda do leitor. A obra não se presentifica em um contexto apenas literário, mas também ideológico e político. A própria ação de narrar é ideológica, pois traz em si os discursos ao qual se opõe.

5. Considerações finais

Uma leitura realizada com olhar mais analítico, buscando-se compreender e entender como a obra faz sentido por meio dos sujeitos e para os sujeitos, percebendo, ainda, que esse sentido se dá considerando as condições de produção do discurso, o sócio-histórico e o ideológico são critérios fundamentais, para que a leitura literária não fique somente na superficialidade.

Percorremos um caminho pela obra, não para esgotar as possibilidades de leitura, mas para que, aplicando algumas noções da Análise de Discurso, pudesse ser percebido o quão significativa se torna a leitura, quando se compreende que a linguagem não é neutra, que o outro é condição para que o discurso do sujeito exista e tudo o que diz lhe é permitido pela formação discursiva em que está inserido e pela ideologia que o

circunda.

O objetivo em "lançar mão" da Análise de Discurso na análise do romance "A hora da estrela" torna-se válido uma vez compreendido que a leitura não é transparente e que o seu sentido não estaciona nas linhas do texto, deve-se realizar um percurso pelo histórico, social e ideológico, o que quer dizer que o texto deve ser confrontado com o exterior.

Por fim, perceber que a leitura significa muito mais que "um olhar para as linhas do texto", significa interpretar, compreender o que está escrito, o que está supostamente escrito e o que poderia ter sido escrito, caso as condições de produção do discurso tivessem permitido, considerando sempre *quem disse, para quem disse* e *em que circunstâncias disse*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1988.

BOUQUET, Simon; ENGLER Rudolf; WEIL, Antoinette. *Escritos de linguística geral*. Trad. de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2002.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas-SP: Unicamp, 2004.

CAMARGO, Flávio Pereira; CRUZ, Vanessa Rita de Jesus. O personagem-escritor e a questão da narrativa metaficcional em A hora da estrela, de Clarice Lispector. In: CAMARGO, F.P.; CARDOSO, J.B. (Orgs). *Estudos de ficção brasileira contemporânea*: produção, recepção e crítica. São Paulo: Fonte, 2014. p. 145-66

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso*: reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERREIRA, Lucia Maria Alves; RODRIGUES, Andréa. Acontecimento e(m) Discurso: a disputa de sentidos sobre a ocupação de uma favela carioca em relatos jornalísticos brasileiros e estrangeiros. *Signum*: *Estud. Ling.*, n. 16/1, p. 121-47, jun. 2013. Londrina, 2013.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. O conhecimento sobre a linguagem. In: NUNES, J.H.; PFEIFFER, C.C. (Orgs). *Introdução às ciências da linguagem*: linguagem, história e conhecimento. Campinas: Pontes, 2006.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ORLANDI, Eni P. Segmentar ou recortar?. *Série Estudos* – Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. *Linguística*: questões e controvérsias, p. 9-26, Uberaba, 1984.

_____. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

_____. Análise de discurso. In: ____; RODRIGUES, S.L. (Orgs). *Introdução às ciências da linguagem* – Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio, São Paulo: Record, 2004.

ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE THOR: A FABRICAÇÃO DE UM SUJEITO CIVILIZADO

Bruno Aguinaldo Feitosa (UEMS)
bruno.feitosa@outlook.com

RESUMO

Este estudo tem respaldo teórico-metodológico no campo da Análise do Discurso francesa e seus desdobramentos, tomando como eixo as noções de memória e posição--sujeito a partir de Michel Foucault em *Arqueologia do Saber* (2017 [1969]) O *corpus* de nossa pesquisa é composto pelas histórias em quadrinhos do "Thor representado pela Marvel", de Stan Lee, a saber: Thor, o poderoso! "E os Homens de Pedra de Saturno" (1962). Tendo em vista o objetivo de compreender a produção de sentidos de humanização de um deus nórdico por meio da tensão entre a memória discursiva e a atualidade histórica, nas materialidades das HQs. A pesquisa dos planos e sequências indica o lugar específico do sujeito transgressor como aquele que faz emergir discursos sobre a mitologia nórdica, a monstruosidade e as práticas transgressoras à ordem da moral.

Palavras-chave:
Mitologia Nórdica. Posição sujeito. Histórias em Quadrinhos.

ABSTRACT

This study has theoretical and methodological support in the field of French Discourse Analysis and its consequences, taking as its axis the notions of memory and subject-position from Michel Foucault in Archeology of Knowledge (2017 [1969]) The corpus of our research is composed of the comics of "Thor represented by Marvel", by Stan Lee, namely: Thor the mighty! "And the Stone Men of Saturn" (1962). In view of the objective of understanding the production of meanings of humanization of a Norse god through the tension between discursive memory and historical actuality, in the materialities of the comics. The research of plans and sequences indicates the specific place of the transgressor subject as the one who makes discourses about Norse mythology, monstrosity and practices that transgress the order of morals to emerge.

Keywords:
Comics. Norse mythology. Subject position.

1. Introdução

Nesta pesquisa, abordamos a questão de memória discursiva e subjetividade, a fim de buscar entender a humanização que o personagem Thor sofre pelos quadrinhos da Marvel. Com respaldo teórico e metodológico no campo da análise do discurso de origem francesa.

O *corpus* base de nossa pesquisa é composto por excertos das histórias em quadrinhos de "O poderoso Thor" (Lee *et al*., 2008 [1962]), lidas com base em "Arqueologia do Saber" (Foucault 2017 [1969]), tendo em vista o objetivo de compreender a produção de humanização de um deus nórdico por meio da posição sujeito e na materialidade das HQs que nos propusemos a analisar.

As cenas foram selecionadas considerando os elementos clássicos das narrativas do personagem, observados na literatura, e aqueles que revelam a singularidade artística da obra do roteirista Stan Lee. Investigamos e discutimos a produção de sentido na materialidade discursiva, considerando as noções de memória e posição do sujeito. Para alcançar esse objetivo, inicialmente, estudamos os enunciados na materialidade discursiva, a fim de depreender uma regularidade no funcionamento discursivo da HQ.

Em seguida, refletimos sobre o posicionamento do sujeito através de seu discurso. Depois, investigamos a produção de sentido na materialidade, considerando as noções de memória e posicionamento do sujeito. Assim, fomos guiados pelas seguintes questões: a) quais são os deslocamentos teórico-metodológicos necessários para analisar o funcionamento discursivo das histórias em quadrinhos; b) descrever e interpretar materialidades verbo-visuais (HQs) a fim de compreender os discursos sobre Thor; c) verificar se há rupturas e mudanças na maneira de enunciar a subjetividade de Thor. d) como elas produzem subjetividades no diálogo entre discursos; e) como a materialidade discursiva do objeto HQs que faz retornar discursos da mitologia nórdica e produz sentidos.

A pesquisa dos planos e sequências indica o lugar específico do sujeito transgressor como aquele que faz emergir discursos sobre a mitologia nórdica monstruosidade e as práticas transgressoras à ordem da moral. Para Foucault (2013) o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato da linguagem; não se apoia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência.

2. *A posição-sujeito de Thor nas HQs: sentidos de força e de "cidadão de bem"*

A primeira aparição[50] de Thor nos quadrinhos foi na revista *Journey Into Mystery* n° 83 em agosto de 1962, intitulada "O poderoso Thor, e os homens de pedra de Saturno". A ideia principal de Stan Lee era ter um super-herói que fosse metade humano e metade deus. Thor deus do trovão é muito poderoso na mitologia Nórdica. Em sua estreia, o personagem começa na vida de um médico, que era manco de uma perna, conhecido como Dr. Donald Blake.

Na primeira cena da revista, temos Thor em uma imagem ampliada, empunhando seu martelo (Mijölnir), dizendo a seguinte frase: "A lenda se tornou realidade! Pela vontade dos deuses, estou vivo! Eu sou incrível! Eu sou Thor!". Neste enunciado, o personagem rememora o seu passado, em que era destemido por sua força, por sua arrogância. Era um deus que não temia seus inimigos e, por ter este temperamento, seu pai Odin decide exilá-lo da Terra entre os humanos para poder aprender a ter humildade e compaixão.

Figura 1: Primeira publicação da HQ do personagem Thor.

Fonte: Ribeiro (2007)

Na mitologia nórdica, isso não acontece com Thor. Na mitologia, ele é respeitado por ser exatamente assim. Na cultura dos Vikings, onde mais se idolatra este deus, ele é aclamado nas batalhas por ser um guerreiro destemido. Quando Stan Lee traz este personagem para HQs, precisa fazer algumas modificações para que ele pudesse ser visto como herói. E, com isso, Thor acaba sendo americanizado.

---

[50] História originalmente publicada em *Journey into Mistery*, n. 83 (agosto/1962). Cena da revista que mostra a primeira aparição de Thor deus do trovão, dando ênfase em seu primeiro enunciado: "A lenda se tornou realidade!", "Pela vontade dos deuses, estou vivo" eu sou incrível!

Para nossas análises, consideramos que, segundo Foucault (2013a), o enunciado é, antes de tudo, uma função enunciativa. É uma função assentada sobre a materialidade, a referencialidade, o campo associado e a função sujeito.

> O ato ilocutório não é o que ocorreu antes do momento do enunciado (no pensamento do autor ou no jogo de suas intenções); não é o que se pôde produzir, depois do próprio enunciado, no sulco que deixou atrás de si e nas consequências que provocou; mas sim o que se produziu pelo próprio fato de ter sido enunciado – e precisamente esse enunciado (e nenhum outro) em circunstâncias bem determinadas. (FOUCAULT, 2013, p. 100)

Podemos observar que esta imagem faz uma relação com o passado de quem Thor realmente era na mitologia. Ou seja, o enunciado é como um "nó" entrelaçado a uma rede, que sempre faz ligação com algo que já foi dito, retomando o velho e fazendo referência ao novo.

A história em quadrinhos começa na Noruega com o Dr. Donalde Blake olhando para o horizonte, admirando a beleza do local. Quando ele se afasta, uma espaçonave aterrissa silenciosamente. Nesta imagem, podemos observar que o Dr. Blake não faz ideia de quem ele realmente seja. Sua primeira aparição no mundo Marvel foi assim: um homem atento a tudo o que acontece à sua volta, um pouco curioso e, às vezes, com medo e confuso.

Figura 2: Dr. Donald Blake.

Fonte: Lee, Lieber e Kirby (2008).

Antes de se transformar no deus do trovão, a vida deste cidadão norte-americano era pacata e não tinha muita graça. Era apenas um médico que ajudava a salvar vidas.

Nesta imagem, podemos observar que o Dr. Blake não faz ideia

de quem ele realmente seja. Sua primeira aparição no mundo Marvel foi assim, um homem com um olhar atento de tudo o que acontece a sua volta, um pouco curioso às vezes com medo e confuso. Por isso, atentamos para a função que o sujeito exerce na maneira como enuncia a si mesmo.

Em abordagem foucaultiana,

> [...] a função sujeito é uma condição de existência do enunciado, inscrita num lugar como requisito de todo dizer. Esse sujeito está inserido como instância produtora de dizeres, o lugar possível de reger a memória, na dinâmica entre o que se esquece e o que se rememora. Em função dos posicionamentos do sujeito, podemos observar seu lugar na produção de discursos no cinema como lugar de registro dos saberes de dado momento histórico. (SANTOS, 2014, p. 32)

Deste modo, tendo em vistas as histórias em quadrinhos do personagem "Thor", é relevante discutir as produções de sentidos, no interior dos estudos discursivos, trabalhando-os em sua materialidade e elaborando-os como objeto, pelos procedimentos de recortar, organizar e relacionar. Descrevemos as histórias em quadrinhos como lugar de visibilidade histórica, que precisam ser pensadas como efeitos do posicionamento do sujeito no discurso (SANTOS, 2014. p. 32).

As histórias da HQ Thor fazem relação com o seu passado de deus da mitologia nórdica. Momento em que este novo personagem elaborado por Stan Lee perde algumas características. Apesar disso, seu enunciado sempre remete à memória de algo que já foi dito.

Figura 3: Transformação do Thor, deus do trovão[51].

Fonte: Ribeiro (2007).

Esta cena é o ápice da HQ. É o momento em que o Dr. Donald Blake se transforma e, Thor. No momento em que ele vira o deus do trovão, automaticamente, retoma sua memória e se lembra de quem ele realmente é. Ao empunhar o martelo, diz: "Thor! O lendário Deus do Tro-

[51] Momento da história em que o Dr se transforma no poderoso Thor. E consegue se lembrar de quem ele realmente é.

vão! O mais poderoso guerreiro da mitologia! Este é o martelo dele! E eu... eu sou Thor!". Neste ponto, podemos fazer menção ao surgimento de dizeres que integram um acontecimento discursivo.

> Os sentidos produzidos no aparecimento de um enunciado fazem parte do acontecimento discursivo, de modo que entra no fio de discursos possibilitados pela história. Assim, a circulação é marcada pelo imbricamento entre linguagem e história e reafirma o discurso como estrutura e acontecimento, sendo que a inscrição dos enunciados na história expõe os diferentes discursos que circularam em determinado momento e em determinada materialidade. (SANTOS, 2014, p. 32)

Nesta perspectiva, o enunciado do Thor permite-nos identificar determinados dizeres que fazem parte de uma rede de memória do personagem. Fazendo assim uma relação com algo que já foi dito. Thor carrega consigo uma existência passada, que não sabe ao certo como era. As primeiras revistas deste personagem foram apenas um esboço de quem realmente ele seria e para que veio ao mundo dos quadrinhos. De fato, Stan Lee queria um herói que tivesse características da mitologia nórdica.

Quando ele assume a identidade do deus do trovão ele fica extasiado, tem conhecimento da mitologia nórdica através dos livros q ele leu, não lembra de imediato que ele é filho de Odin e príncipe de Asgard, protetor de Midgard (terra), e, Asgard.

Nos quadrinhos, Thor assume dupla personalidade. Quando está fora de perigo é apenas o Dr. Donald, e quando está em apuros ou precisa salvar a vida de alguém ele se transforma em Thor. Analisando a figura 4, observamos que o personagem acredita que o cajado que encontrou é mágico e que, ao batê-lo no chão, o mesmo se transforma no poderoso martelo mijölnir, que só Thor pode empunhar.

Figura 4: Thor descobrindo seus poderes.

Fonte: Leee Lieber e Kirby (2008).

Partindo do enunciado desta figura, o sujeito faz uma relação com o passado sem se dar conta de quem ele realmente foi. Isso se dá pelo fato de já ter escutado histórias sobre a mitologia. Desse modo, o sujeito relaciona sua existência presente àquilo que conhece sobre si do passado: "as condições de emergência do enunciado estão relacionadas à possibilidade de sua existência entre outros enunciados, na singularidade de seu aparecimento em oposição a tantos outros enunciados" (COSTA, 2014, p. 31).

Na revista *Journey into Mystery*, as primeiras aventuras de Thor foram basicamente todas assim. Ele só vai se dar conta de que é filho de Odin na quinta edição da revista. Durante os anos, o herói sofreu várias mudanças no mundo Marvel, masa primeira impressão que ficou dele é que seria um dos personagens mais fortes, um dos principais. As primeiras histórias mostram-no descobrindo seus poderes e meio confuso.

Figura 5: Descobrindo seus poderes.

Fonte: Ribeiro (2007).

O Dr. Donald Blake ao se transformar em Thor fica extasiado com tamanho poder correndo em suas veias. Não acredita que deixou aquele corpo debilitado e se transformou em um deus mitológico. Diante deste acontecimento, ele decide testar seus poderes, sua força e o quanto seu martelo é capaz. Ora ele vai estar no corpo de Thor, defendendo a terra de ameaças, ora ele vai estar no corpo fragilizado do Dr. Donald.

A relação do sujeito que fala (o personagem Thor) com o contexto histórico, caracterizam as práticas discursivas daquela época. Nesse sen-

tido, o aparecimento da HQ nos leva a pensar que "não mais se relacione o discurso ao solo inicial de uma experiência nem à instância a priori de um conhecimento; mas que nele mesmo interroguemos sobre as regras de sua formação" (FOUCAULT, 2013, p. 95).

Quando o médico assume a personalidade de Thor, o personagem passa a agir e ter as mesmas emoções do deus nórdico. Torna-se forte, corajoso, e impiedoso com seus inimigos. Na primeira edição da revista *Jounery Into Mystery*, essas características ficaram claras para o leitor. Porém, essa foi apenas a primeira aparição de Thor.

A subjetividade de Thor foi construída motivada pela imagem do sujeito patriota norte-americano. Em sua segunda edição, o deus nórdico está indo para San Diablo. Até então, no corpo do Dr. Don, onde supostamente vai ajudar pessoas enfermas. Mas, o país para o qual está indo está sobre forte ameaça comunista. No meio da viagem, Dr. Don se vê obrigado a se transformar em Thor. O navio em que ele estava começa a receber ataques e, ao ver seus amigos em perigo, ele resolve se transformar no poderoso Thor.

Vemos aqui que o sujeito é colocado em discurso como herói da pátria, em uma ação que refuta discursos ligados ao comunismo. O contexto histórico motiva o aparecimento desse embate já conhecido entre EUA e URSS. Nesse cenário, a subjetividade de Thor é fabricada filiada aos americanos, o que o torna um sujeito com características de cidadão que combate o comunismo.

Para Foucault, "a posição do sujeito está ligada à existência de uma operação", de modo que "o sujeito do enunciado é também o sujeito da operação (aquele que estabelece a definição é também aquele que a enuncia; aquele que coloca a existência é, ao mesmo tempo, quem coloca o enunciado)" (2013, p. 115).

Figura 6: Dr. Don se transforma em Thor para salvar a tripulação[52].

Fonte: Ribeiro (2007).

As aventuras do Deus do trovão "Thor" são cheias de emoções tanto na vida do Dr. Don quanto na vida do Thor. Este personagem que assume dupla personalidade é aclamado pela indústria de quadrinhos dos EUA, porque um personagem que assume os padrões norte-americanos. Quando está no corpo do médico o sujeito assume uma postura de homem dedicado, correto, civilizado, que busca justiça para aqueles que são mais fracos. Quando assume a figura do Thor, coloca-se na postura de um verdadeiro herói, disposto a salvar seu país custe o que custar. Seus inimigos o temem quando o veem chegar. É um herói tão forte que seria capaz de derrotar Hulk o monstro verde.

Nas histórias de Stan Lee, fica claro para o leitor quem será Thor nas HQs. Não se trata mais do deus da mitologia nórdica, e sim um herói que combate o crime de Nova Iorque e que defende EUA de todas as ameaças. Portanto, as histórias em quadrinhos de Lee, na época conhecida como gibis, trazem em seu enredo uma crítica social daquela época. As aventuras do deus trovão eram elaboradas com a finalidade de combater vilões, que representavam, na história, terroristas, vilões, soviéticos, comunistas que desejassem fazer algum mal para os Estados Unidos. A posição sujeito que Thor assume nas histórias é de um herói patriota e que defende os interesses dos EUA. Ele tem apenas a força e as características de um deus nórdico, mas as suas ações ligam-se a uma política de defesa do país.

[52] Observando a imagem da HQ, é possível identificar o símbolo comunista, e o personagem Thor destrói o avião sem hesitar deixa a aeronave em pedaços.

3. Considerações finais

Este trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas, com consulta em teses, artigos científicos e livros, após fazer este percurso, retomamos a hipótese de que as produções discursivas na mitologia nórdica, HQs da Marvel apontam para a produção de sentidos na rede discursiva produzida na dispersão de dizeres entre o mesmo e o outro convocando uma dada memória no discurso.

Assumimos que a produção Thor em Stan Lee está apoiada na mitologia nórdica, quando este personagem vem para as HQs ele sofre uma transformação no tempo, na mitologia nórdica Thor é um personagem ruivo de barbas longas, sua vestimenta é de um Viking, seus atos são de um guerreiro que age através de batalhas para conquistar território e respeito. Quando este personagem vem para as HQs de Stan Lee, ele se transforma em um personagem loiro e de barba rasa, em sua primeira aparição ele aparece em um corpo frágil, assumindo o papel de um médico que era manco de uma perna, durante a história este personagem sofre por não ser forte, fazendo com que o leitor tenha pena dele, esta jogada do Stan Lee é necessária pois ele queria trazer um personagem semi-deus para o mundo dos quadrinhos e seu primeiro impacto não poderia causa repulsa pelos leitores, então Thor acaba sofrendo esta humanização.

As distribuições dos quadrinhos do Thor começa em 1962, pela revista *Journey Into Mystery* nos Estados Unidos, é obrigatório nesta época as revistas em quadrinhos ter um selo de aprovação chamado (APROVED BY THE COMICS CODE AUTHORITY), caso as revistas não tivesse este selo ela era retirada de circulação, pois as HQs da época sempre trazia alguma crítica ao governo, no ano de circulação desta revista nos EUA, está acontecendo uma guerra fria entre Cuba e Estados Unidos comunismo VS imperialismo Norte-Americano.

Então, depois de refletir sobre a existência do deus da mitologia nórdica e a transformação que ele sofre nas histórias em quadrinhos como um monumento de traços discursivos que marcam um momento histórico, analisamos a existência do sujeito transgressor nas HQs e no filme, fazendo ecoar o acontecimento histórico. Portanto, consideramos os posicionamentos dos sujeitos na formulação dos planos como visibilidade enunciativa a partir dos estudos sobre a perspectiva discursiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FALCÃO, Nano. *Cronologia completa da Marvel*. 2015. Disponível em: http://indicemarvel.blogspot.com/search/label/1961. Acesso: 20.out. 2021.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 8. ed. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

GAIMAN, N. *Mitologia nórdica*. Trad. de Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Intrínseca. 2017.

GOMES, Nataniel dos Santos (Org.). *Quadrinhos e transdisciplinaridades*. Curitiba: Appris, 2012.

LEE, Stan; LIEBER, Larry; KIRBY, Jack. *O poderoso Thor*. V 1. São Paulo: Panini Comics, 2008. (Biblioteca Histórica Marvel, vol. 6).

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

RBEIRO, Antônio Luiz. Thor. 2007. *Guia dos Quadrinhos*. Disponível em: http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/thor-(thor-odinson-(donald-blake-jake-olson))/14. Acesso em: 20.out.2021.

SOUSA, C.; GALVÃO, I. Práticas discursivas e função enunciativa na constituição do sujeito quilombola. *Revista Maora*, Estados linguísticos, 40. ed., 2013.

ANÁLISE LITERÁRIA DA MÚSICA "AQUARELA" E A METÁFORA ENVELHECIMENTO E FINITUDE DA PESSOA

Karla de Mello Silva (UNIG)
karlamello97@gmail.com
Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UNIG)
hildeboechat@gmail.com
Moyana Mariano Robles-Lessa (UENF)
moyanarobles@hotmail.com
Alinne Arquette Leite Novais (UENF)
alinnearquette@gmail.com.br
Carlos José de Castro Costa (UNIG)
carlosjcastrocosta@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

A música "Aquarela", dos compositores Antonio Pecci Filho Toquinho e Vinicius de Moraes, relata em linguagem poética o envelhecimento (velocidade com que a vida passa) e a finitude da vida humana (que descolorirá), tema que merece especial atenção tendo em vista o crescimento acelerado da população idosa e consequente aumento da expectativa de vida no mundo. O objetivo do trabalho é analisar a linguagem utilizada na música em uma comparação metafórica com o envelhecimento da população e a morte, abordando algumas transversalidades oferecidas pelo tema. A questão-problema é a seguinte: que metáfora a música Aquarela estabelece com o Envelhecimento e a finitude humana? Justifica-se o tema pela necessidade de valorizar a dignidade da pessoa idosa e incluí-la na sociedade, pois a vida passa rapidamente e todo ser humano caminha para o fim (... e descolorirá...), sendo fundamental sua contribuição, legado e sabedoria nessa passagem pela vida que é tão fugaz. A metodologia utilizada é qualitativa com base em pesquisas bibliográficas, leis, jurisprudências, matérias extraídas de obras específicas, revistas e sites especializados em Envelhecimento, Bioética e Linguagem.

Palavras-chave:
Envelhecimento. Metáfora. Dignidade humana.

ABSTRACT

The song "Aquarela", of the composers Antonio Pecci Filho Toquinho and Vinicius de Moraes, reports in poetic language the aging (speed with which life passes) and the finitude of human life (which will discolor), a theme that deserves special attention in view of the accelerated growth of the elderly population and consequent increase in life expectancy in the world. The objective of this work is to analyze the language used in music in a metaphorical comparison with the aging of the population and death, addressing some transversalities offered by the theme. The problem question is this:

what metaphor does watercolor music establish with aging and human finitude? The theme is justified by the need to value the dignity of the old person and include him in society, because life passes quickly and every human being is moving towards the end (... and discolor...), being fundamental his contribution, legacy and wisdom in this passage through life that is so fleeting. The methodology used is qualitative based on bibliographic research, laws, jurisprudence, works articles, magazines and sites specialized in Aging and Bioethics and Language.

Keywords:
Aging. Metaphor. Human dignity.

1. Introdução

"Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela
Que um dia enfim descolorirá"
(TOQUINHO, MORAES, 1983)

A música "Aquarela", dos compositores Antonio Pecci Filho Toquinho e Vinicius de Moraes, relata em linguagem poética o envelhecimento (velocidade com que a vida passa) e a finitude da vida humana (que descolorirá), tema que merece especial atenção tendo em vista o crescimento acelerado da população idosa e consequente aumento da expectativa de vida no mundo.

A canção inicia falando das diversas possibilidades que a vida apresenta com o passar dos anos e de sua beleza, destaca as coisas importantes da vida, como os amigos. Além de relatar a fugacidade do tempo, que passa de forma veloz e caso não seja aproveitado será considerado perdido.

Ao descrever o futuro, os autores destacam a sua imprecisão, uma vez que, não podemos controlar o que irá acontecer, pois o tempo passa para todos, a idade chega, a juventude se desfaz e o que fica são as lembranças do que foi vivido e cativado no decorrer da jornada.

O envelhecimento é inevitável, já que o tempo é implacável, então o que resta é aproveitar todas as fases da vida ao máximo, buscando viver cada momento como se fosse único. A canção desperta reflexão a respei-

to das diferentes fases da vida e da única certeza que o ser humano tem: um dia descolorirá (morrerá).

Isto é, além de um belo passeio pela colorida infância, a música é também uma reflexão sobre a vida e sobre a transitoriedade do ser humano através do tempo. O problema a ser estudado é o seguinte: Qual a relação existente entre a metáfora na letra da canção "Aquarela" em relação ao envelhecimento e a finitude da vida? Com o objetivo de analisar a linguagem utilizada na música em uma comparação metafórica com o envelhecimento da população e a morte, em uma abordagem transversal do tema, para demonstrar a necessidade de valorização da pessoa idosa.

A metodologia utilizada é qualitativa com base em pesquisas bibliográficas, leis, jurisprudências, matérias de obras, revistas e sites especializados em Envelhecimento, Bioética e Linguagem.

2. A metáfora como figura de linguagem

A metáfora é uma das figuras de linguagem; trata-se de uma expressão utilizada com um significado diferente do habitual, com o intuito de trazer um sentido próprio, específico. A metáfora pode ser caracterizada como "(...) uma operação linguística baseada numa relação que o falante vê entre o significado habitual da palavra e o significado novo a ela atribuído. Essa relação permite dar a um termo o significado de outro" (LINS, 2008, p. 175).

No mesmo sentido, Cegalla descreve que "é o desvio da significação própria de uma palavra, nascido de uma comparação mental ou característica comum entre dois seres ou fatos" (CEGALLA, 1964, p. 614). Por sua força expressiva, a metáfora é um recurso da linguagem muito utilizada pelos escritores, pois por meio dela é possível explorar distintos recursos das palavras (Cf. SARMENTO, 2015). Para Rocha Lima, a metáfora "consiste na transferência de um termo para uma esfera de significação que não e a sua, em virtude de uma comparação implícita" (LIMA, 2011, p. 598), a metáfora nem sempre é de fácil compreensão, por isso é necessário analisar o contexto em que está sendo utilizada, para melhor se compreender o que o autor pretendia dizer ao dela se utilizar. Fernando Pestana descreve a metáfora como "emprego da palavra fora do seu sentido básico, recebendo nova significação por uma *comparação* entre seres de universos distintos" (PESTANA, 2013, p. 1163). De acordo como outra explicação:

> Consiste em empregar um termo com significado diferente do habitual, com base numa relação de similaridade entre o sentido próprio e o sentido figurado. A metáfora implica, pois, uma comparação em que o conectivo comparativo fica, geralmente, subentendido. (SARMENTO, 2015, p. 246)

Da mesma forma que os autores da canção, outros escritores também se utilizam da metáfora em suas obras, como Olavo Bilac, Chico Buarque, Gilberto Gil, Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Milton Nascimento, dentre outros. O recurso linguístico foi utilizado por vários escritores para tratar de diversos temas, principalmente assuntos polêmicos, como a morte, a ditadura e a censura.

3. Envelhecimento e morte do ser humano: a finitude como realidade implacável

No site Portal do Envelhecimento, Carvalho (2019) destaca que o Brasil não está preparado para cuidar da população idosa, o que representa um gigantesco desafio para os idosos que vivem no país, visto que a expectativa de vida vem aumentando nos últimos anos e as políticas públicas são ineficientes para acolher a terceira idade, fato que gera severos prejuízos à qualidade de vida e atendimento à população senil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a expectativa de vida dos brasileiros que, em 2019, era de 76,6 anos, aumentou 0,3 ano se comparado com o ano de 2018, corroborando, assim, que a expectativa de vida vem crescendo anualmente.

Um dos desafios encontrados pela camada idosa da sociedade é a dificuldade que chegam com o passar dos anos, conforme se expressa:

> A grande dificuldade da pessoa que passa a ser considerada velha é ficar incapacitada dos seus afazeres diários, de passar da independência para a dependência e essa relação vem com o surgimento de doenças mais sérias principalmente. Com o crescimento da população mais velha acompanhou também o aumento das doenças crônico-degenerativas, mudando o panorama das condições de saúde da população brasileira (CARVALHO, 2019).

A realidade enfrentada pelos idosos merece especial atenção e cuidado, com o intuito de garantir que eles possam gozar de uma velhice tranquila e tendo todos os seus direitos preservados. Diante do crescimento da população idosa, cresceu também a necessidade de garantir uma vida digna para o idoso, em sua qualidade de vulnerável, motivo pelo qual merece especial proteção de todas as camadas da sociedade, assim como da lei. Com o intuito de proteger a pessoa idosa foi criado o

Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741 de 2003), objetivando resguardar e protegê-los.

Além do envelhecer de forma digna, é necessário garantir à sociedade um final de vida digno. A finitude da vida é a única certeza da vida, entretanto é pouco discutida e falada, seja pelo medo da perda ou pelo estigma da morte, que traz dor e sofrimento, que apesar de ser um tema doloroso para grande parte da sociedade, a morte precisa ser debatida e aceita pela como fase natural da existência humana, principalmente para a população avançada em anos.

4. A música aquarela e a metáfora "descolorirá"

A melodia descreve com leveza, em forma de metáforas, o passar da vida em todas as suas etapas, retratando da infância ao envelhecimento, abordando questões que são consideradas um tabu, como é a morte. Da maneira como foi escrito, a composição remonta uma longa história na qual o eu-lírico faz a todo tempo com que o leitor/ouvinte remonte a sua infância e seja transportado e convidado a refletir sobre os cenários descritos.

A canção vem se desenvolvendo por meio das fases da vida humana, constatando que a vida consiste em chegadas e partidas, além de retratar a transitoriedade e concluir que tudo é provisório e pode facilmente ser mudado. Na infância, tudo é simples, alegre, com diversos matizes, um leque de oportunidades está exposto à frente do jovem com uma gama de possibilidades quase ilimitadas, cabendo à criança escolher que caminho deseja traçar para o futuro, podendo se tornar o que ela quiser ou o que sua realidade lhe permitir ser.

A narrativa, com beleza e suavidade, aborda a necessidade de priorizar as coisas importantes, para alcançar uma vida feliz, o eu-lírico explica que realmente importa é estar perto do que faz bem, pois os problemas e as atribulações comuns da vida adulta sempre chegam. O futuro chega quando menos se espera, em um piscar de olhos, já chegou! Então, o que passou, passou, ficou no passado! A canção descreve o futuro como uma astronave, a qual o ser humano tenta pilotar, mas que é impossível de ser controlada, pois (o futuro) não tem piedade e nem hora para chegar, o amanhã é imprevisível, já que não se sabe o que espera "Sem pedir licença, muda nossa vida e depois convida a rir ou chorar" (TOQUINHO, MORAES, 1983).

O envelhecer é uma etapa importante da caminhada do ser humano, pois carrega consigo a maturidade, aprendizado e a vivência de anos de experiência, que precisa ser vivido e aproveitado. A composição ensina que resta à humanidade aproveitar cada segundo de vida e ao final da melodia, os autores descrevem a morte, que é tratada com a delicadeza e a importância que merece, pois é uma importante fase do ciclo vital, da caminhada existencial.

No transcorrer dos versos, é possível observar que os autores usam a metáfora da aquarela e o desbotar do desenho, a pequenez do homem diante do incerto futuro.

5. Considerações finais

O envelhecimento é um fenômeno global, já que a longevidade é uma marcante característica do tempo presente, pois com o avanço das novas tecnologias e a descoberta de novos tratamentos de saúde, a expectativa de vida da população mundial tem crescido anualmente. O envelhecimento da população, assim como a finitude da vida carecem de muito estudo e debate, pois ainda são considerados temas tabus pela sociedade.

A música “Aquarela” é uma caminhada pelas etapas da vida, começando na infância, perpassando pela fase adulta até chegar ao envelhecimento, e por fim, o descolorirá (a morte, o fim da existência humana). A morte é inevitável e, por fazer parte da natureza humana necessita ser tratada com um pouco mais de leveza, conforme foi retratada na canção.

A utilização de metáforas permitiu ao autor tratar de forma poética, leve e sensível os temas considerados polêmicos, com leveza e delicadeza, sem, contudo, deixar de comunicar mensagens importantes como a necessidade de aproveitar a vida, visto que o tempo passa tão rápido quanto uma astronave e que mesmo que tente, o ser humano não consegue controlar o seu futuro, por isso a importância de aproveitar todos os momentos, tanto os de rir como os de chorar, pois todas essas nuances são parte integrante desta linda aquarela de emoções, que é a existência humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. 3 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 12 nov. 2021.

CARVALHO, Dilma Maria de. Os desafios de envelhecer no Brasil. *Portal do Envelhecimento*, 16 jan. 2019. Disponível em: https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/os-desafios-de-envelhecer-no-brasil/. Acesso em: 12 nov. 2021.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. [*S. l.*]: Nacional, 1964.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2011.

LINS, Antonio Eduardo Leitão Navarro et al. *Língua Portuguesa e Literatura.* Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 208.

PESTANA, Fernando. *A gramática para concursos públicos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SARMENTO, Flávia Rita Coutinho. *Português Descomplicado*: Gramática e Interpretações de Textos para Concursos Públicos. 4. ed. [*S.l.*]: Animus, 2015.

TOQUINHO, Antonio Pecci Filho. MORAES, Vinicius de. *Aquarela*. 1983.

ANÁLISE MORFOLÓGICA DOS MORFEMAS DERIVACIONAIS E FLEXIONAIS NA MÚSICA "HAVE IT ALL", DE JASON MRAZ

Sonia Maria da Fonseca Souza (UNIFSJ)
sonifon1@gmail.com
Carly Cristina Souza Mozer (UNIFSJ)
karlymozer1@gmail.com
Mariana da Silva Oliveira (UNIFSJ)
mo0815651@gmail.com
Vyvian França Souza Gomes Muniz (UNIFSJ)
vyvi46@hotmail.com

RESUMO

A morfologia é a parte da Linguística que estuda a formação de palavras, ou seja, a junção entre um radical ou raiz, parte invariável das palavras que vão dar origem a outras palavras, e um ou mais morfemas. Este estudo tem como objetivo identificar os morfemas derivacionais e flexionais e suas funções na canção "Have it all", de Jason Mraz. Metodologicamente, o trabalho foi estruturado por pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva, por meio de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. O resultado da análise dos dados encontrados no estudo mostrou que existem 16 morfemas derivacionais classificados em 5 tipos (adjetivo, advérbio, substantivo, pronome e verbo) e 14 morfemas flexionais classificados em 3 tipos (plural, preposição e verbo). A pesquisa mostrou que o processo derivacional causou mudanças no significado ou na classe das palavras, enquanto os afixos flexionais causaram apenas mudanças na forma.

Palavras-chave:
Afixos. Morfologia. Derivacional e Flexional.

ABSTRACT

Morphology is the part of Linguistics that studies the formation of words, that is, the junction between a stem or root, an invariable part of the words that will give rise to other words, and one or more morphemes. This study aims to identify the derivational and inflectional morphemes and their functions in the song "Have it all" by Jason Mraz. Methodologically, the study was structured by a qualitative, descriptive research, through theoretical sources that support the search for answers on the topic addressed. The result of the analysis of the data found in the study showed that there are 16 derivational morphemes classified into 5 types (adjective, adverb, noun, pronoun and verb) and 14 inflectional morphemes classified into 3 types (plural, preposition and verb). The research has shown that the derivational process caused changes in the meaning or class of words, while inflectional affixes caused only changes in form.

Keywords:
Affixes. Morphology. Derivational and Inflexional.

1. *Introdução*

A linguagem é o princípio humano básico de interação e de construção social. As relações humanas são baseadas na interação e dependem da comunicação, seja no momento de distribuir tarefas, seja de desempenhar funções sociais. Dessa forma, devemos ser capazes de dominar a língua e os seus elementos, tais como vocabulário, estrutura, e assim por diante.

A língua em si consiste em dois aspectos: forma e significado. Em relação ao significado, a menor unidade numa língua é o morfema. A língua também se preocupa com a linguística, porque a língua é um objeto formal da linguística. A formação de palavras tem um significado significativo na língua, e a parte da linguística que estuda palavras, estrutura, formas e classes de palavras é chamada de morfologia. Portanto, a comunicação requer uma língua que contenha a linguística.

Sabe-se que existem dois tipos de linguagem com que precisamos lidar: a oral e a escrita. Neste trabalho, busca-se examinar as palavras que estão na letra da canção, problematizado na seguinte questão: quais os morfemas derivacionais e flexionais encontrados na canção "Have it all" de Jason Mraz, e qual sua função?

De tal questionamento, traçou-se o seguinte objetivo geral: identificar os morfemas derivacionais e flexionais e suas funções na canção "Have it all", de Jason Mraz. E, como objetivos específicos: definir o que é linguística, morfologia e analisar os morfemas.

O estudo tem como justificativa ampliar o conhecimento sobre morfologia e análise de morfemas da língua inglesa, especialmente morfemas derivacionais e flexionais, conteúdo estudado durante o curso. Além disso, o estudo de morfemas oferece uma grande oportunidade de entender a estrutura do idioma inglês no que tange ao uso de prefixos, sufixos e raízes.

A linha metodológica do trabalho foi estruturada por pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e bibliográfica, por meio de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado, considerando as contribuições de autores como Yule (2020), Cook (2008), Lieber (2016), entre outros. Na segunda fase, realiza-se uma análise linguística dos morfemas classificados derivacionais e flexionais encontrados na canção acima citada.

Além desta introdução, a pesquisa está dividida nas seguintes se-

ções de desenvolvimento: revisão bibliográfica com as considerações sobre linguística, morfologia e morfema; o percurso metodológico; resultados, e, finalmente, as considerações finais, que concentram nossas reflexões e contribuições. Espera-se que o presente estudo possa contribuir para futuras pesquisas.

2. Revisão de literatura

2.1. Linguística

A língua é fundamental para que se possa compreender os objetivos os quais se busca atingir e transmitir ideias e informações de forma oral ou escrita. A própria língua pode ser aprendida e estudada por meio da ciência, por meio da linguística.

De acordo com Chomsky (1986) a Linguística é o estudo científico da linguagem humana, que investiga todos os aspectos das línguas. Bauer (2012, p. 3) diz que a Linguística é a palavra que significa “relacionado com a língua”, assim como a palavra que significa “relacionado com a linguística”. A partir desta definição dada por Bauer, nota-se que a linguística tem uma relação estreita com a língua.

A linguística é o estudo da língua que descreve muitas línguas, é um estudo da estrutura e desenvolvimento da língua em geral ou de uma língua em particular. Dessa forma, ela trata do estudo da estrutura interna e como são criadas novas palavras a partir das existentes através dos vários processos morfológicos.

Para Crystal (2015), a Linguística é o estudo científico da linguagem, que tem gerado uma vasta gama de ramos, subdisciplinas, escolas de pensamento e aplicações. Nesta perspectiva, encontra-se a Linguística Aplicada que, segundo Cook (2008, p. 5), "é a disciplina acadêmica que se preocupa com a relação entre o conhecimento sobre linguagem para tomada de decisões no mundo real", no qual demonstra uma natureza multidisciplinar que faz uso não somente das teorias linguísticas, mas também dialoga com outras áreas do conhecimento.

2.2. Morfologia

A morfologia é um ramo linguístico cujo propósito é analisar a es-

trutura das palavras e estudar sobre o significado dos elementos de cada palavra. Além de estudar o significado, ela também estuda a estrutura a partir de cada palavra.

Sabe-se que as palavras têm a sua própria estrutura e também possuem uma ligação entre elas, e a morfologia cumpre seu papel de estudá-las. Ao estudar e compreender a estrutura das palavras em morfologia, o significado e a ligação entre elas são mais fáceis de se compreender.

> A morfologia é o estudo da formação de palavras, incluindo a forma como novas palavras são criadas na língua do mundo, e como as formas das palavras são variadas, dependendo da forma como são utilizadas nas frases. (LIEBER, 2016, p. 2)

Isto significa que a morfologia é o ramo da ciência linguística que estuda sobre a palavra, que tem inovação quando usada em frases.

A pesquisa na área da morfologia tem o intuito descrever e explicar os padrões morfológicos das línguas humanas. De acordo com Yule (2020, p. 67), "a morfologia é o estudo mais centrado nas formas da linguagem do que na identificação das palavras.". Os processos morfológicos cumprem dois objetivos principais: criar novas palavras em um idioma e modificar palavras existentes.

> Uma das funções da Morfologia é a formação de palavras. A formação de palavras lida com a criação de novas palavras por vários mecanismos morfológicos, como composição, afixação, derivação, inflexão, truncamento e alternâncias segmentais, tonais e assim por diante. (BOOIJ, 2005, p. 13)

Desta forma, na morfologia, é possível aprender como conhecer e classificar as características das palavras e como criar uma nova palavra. Além disso, a morfologia também trabalha as estruturas linguísticas, que incluem palavras e partes ou palavras, que são chamadas como morfemas.

2.3. Morfema

A morfologia não pode ser separada do morfema, porque morfema é o estudo da covariação sistemática na forma e significado das palavras. Uma pequena parte que tem um significado e uma função gramatical é chamada morfema. Sendo assim, morfema é a raiz da palavra.

Booij (2005, p. 8) diz que "morfema é a construção morfológica das palavras, são definidas como as unidades linguísticas mínimas com

um significado gramatical". Ou seja, o menor elemento da linguística atende ao significado gramatical.

Já para Lieber (2009, p. 32) "morfema é a unidade significativa que é utilizada para formar palavras". Então, morfema é a unidade da palavra que tem um significado muito amplo. Em contrapartida, morfema também pode ser a menor unidade de palavra.

Brinton e Brinton (2010) dizem:

> Um morfema é a menor unidade de significação da língua. As palavras: *good, sad, try, drink, beauty, tall, thank* e *dark*, por exemplo, são morfemas. As palavras: *trying, beautiful, drinks, suffixes, happily, manly* e *gentleman* são palavras nas quais existem mais de um morfema. (BRINTON; BRINTON, 2010, p. 82) (tradução nossa)

Dessa maneira, um morfema é uma parte da linguagem em que há muitas funções para formar palavras e frases. À maneira de construir uma palavra nova ao acrescentar o morfema às palavras dá-se o nome de afixação. Em inglês, dividem-se os morfemas em duas classes; são *free* e *bound morphemes*. Em português: morfemas livres e morfemas limitados.

"Um morfema livre ou *free morpheme* é aquele em que o morfema por si só encerra o significado de um vocábulo, por isso é chamado de morfema livre." (LIEBER, 2016, p. 2). Por exemplo, as palavras *cat, book*, e *sad*, podem suceder por conta própria como uma palavra; essas palavras não necessitam ser acrescidas a outro morfema. Um morfema livre é caracterizado em dois: classe aberta (palavras de conteúdo) e classe fechada (palavras funcionais). As abertas apresentam concepções como: ações, atributos, objetos e ideias que os leitores podem associar às palavras *children, build, beautiful*, e *seldom*. Todavia, a classe fechada inclui formas detalhadas das relações gramaticais e nela há pouco conteúdo semântico ou nenhum.

Para Lieber (2016),

> Um morfema limitado ou *bound morpheme* é um elemento morfológico que só pode aparecer como uma subparte apropriada de uma palavra, tal como *-ish, -ness, -ly*, e *un*. Os morfemas vinculados nunca são palavras livres por si só, ao contrário dos morfemas livres, os limitados são sempre partes de palavras. Esses afixos são morfemas ligados e podem ter acréscimos no início, no meio e no fim de uma palavra. O conjunto de morfemas que estão em grupos limitados são s em duas espécies: os morfemas derivacionais e flexionais (LIEBER, 2016, p. 3)

2.3.1. Morfemas derivacionais

Na linguística, o morfema derivacional é um processo de formação de palavras. "Um morfema derivacional é aquele que é adicionado a uma raiz (que é uma palavra) para formar uma nova palavra que difere, geralmente, em sua classificação gramatical" (KOLANCHERY, 2015, p. 5). Isso significa que quando o morfema derivacional é adicionado ao radical de uma palavra, ele altera a classe da palavra e muda o significado dela, tanto com o acréscimo de prefixo, quanto de sufixo. Por exemplo, quando o sufixo *-ness* é adicionado ao adjetivo *happy*, ele se torna o substantivo *happiness*.

É chamada de palavra derivada o resultado da adição de um morfema derivacional. Além disso, quando um morfema derivacional é adicionado a um radical, também muda-se o significado da palavra.

2.3.2. Morfemas flexionais

O fenômeno de formação de palavras que não altera a parte do discurso, nem sua classe gramatical, é chamado de morfemas flexionais. "Alguns afixos quando anexados às palavras de raiz não podem alterar a parte do discurso e não podem produzir uma nova palavra. Têm apenas uma certa função gramatical" (BERNADET; SAFITRI, 2016). O que significa que as palavras que não alteram a parte do discurso e não criam uma nova palavra chamada inflexão. O morfema flexional é utilizado para mostrar aspectos da função gramatical de uma palavra, como plural ou singular, comparativo ou possessivo.

A formação de palavras é geralmente um campo que produz palavras diferentes ou novas, porém a área flexional produz várias formas da mesma lexema. A flexão envolve a formação de formas gramaticais como passado; presente, futuro; singular, plural; masculino, neutro etc. de lexema único (Cf. ARONOFF; FUDEMAN, 2011). Isto significa que a flexão não altera a classe das palavras e ainda tem o mesmo significado. Exemplo, "*show*", "*shows*", "*showed*", ao acrescentar-se o sufixo *-s* possui uma função gramatical do plural, ao acrescentar-se o sufixo *-ed* ganha valor pretérito e tem o mesmo significado. Outro exemplo: ao adicionar certos afixos à palavra *write*, produzindo formas como *writes*, *writing* e *written*, essas palavras não se encaixam em uma nova classe, já que são apenas formas gramaticalmente distintas das mesmas palavras.

3. *Materiais e métodos*

Este estudo baseou-se no método qualitativo descritivo para analisar os dados que indicavam os morfemas derivacionais e flexionais na letra da música "Have it all", de Jason Mraz. Segundo Creswell (2007), a análise de dados na abordagem qualitativa consiste em extrair sentido dos dados dos textos. Gil (2017) ressalta que pesquisas descritivas são aquelas que exigem do pesquisador uma série de informações e conceitos sobre o assunto pesquisado, visando à descrição de fatos e fenômenos de determinada realidade.

A análise desta investigação começa pela leitura e compreensão da teoria linguística e morfológica a partir de livros, artigos, teses e periódicos que abordam o tema proposto. O procedimento utilizado para a análise dos dados foi, primeiramente, ouvir a música para compreender a letra, a seguir identificar e categorizar os morfemas derivacionais e flexionais encontrados na letra da canção.

4. *Resultado e discussão*

Os dados desta pesquisa foram tirados de uma canção do álbum "Know", intitulada "Have it all", do cantor estadunidense Jason Mraz. Observamos que existem muitos afixos nesta música, assim buscamos identificar e analisar as palavras que são formadas por derivação ou morfema flexional. A tabela 1 possui as palavras que foram formadas por derivação.

Tabela 1: Palavras formadas por derivação.

Derivational	Lyric	Root Word	Types of Affixes		Function
			Pre.	Su.	
D	Auspi-ciousness	Auspicious	-	-ness	Auspicious - Adjective Auspiciousness - Noun
D	Sharing	Share	-	-ing	Share - Noun Sharing - Verb
D	Nothing	No	-	-thing	No - Adverb Nothing - Pronoun
D	Meaning	Mean	-	-ing	Mean - Verb Meaning - Noun
D	Happi-ness	Happy	-	-ness	Happy - Adjective Happiness - Noun
D	Beating	Beat	-	-ing	Beat - Verb Beating - Noun

D	Treated	Treat	-	-ed	Treat - Verb Treated - Adjective
D	Esteemed	Esteem		-ed	Esteem - Verb Esteemed - Adjective
D	Paved	Pave		-ed	Pave - Verb Paved - Adjective
D	Fascinating	Fascinate		-ing	Fascinate - Verb Fascinating - Adjective
D	Unquestionable	Question	-un	-able	Unquestionable - Adjective Questionable - Adjective Question - Noun
D	Possessions	Possess		-ions	Possess - Verb Possessions - Noun
D	Immeasurable	Measure	-im	-able	Immeasurable - Adjective Measurable - Adjective Measure - Noun
D	Educated	Educate		-ed	Educate - Verb Educated - Adjective
D	Shining	Shine		-ing	Shine - Verb Shining - Adjective
D	Anything	Any		-thing	Thing - Noun Anything - Pronoun

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Conforme a tabela acima, foram encontrados afixos, que possuem sufixo e prefixo. Os sufixos incluem *-ness; -ing; -ed; -able; ion; -s; -thing* enquanto os prefixos são *un-*; *im-*. Cada palavra tem uma função diferente dependendo do prefixo ou sufixo adicionado à sua raiz.

O primeiro sufixo encontrado foi *-ness*, que tem a função de transformar adjetivos em substantivos. Um exemplo da tabela é palavra *auspiciousness* que possui a raiz *auspicious*, cuja função é de adjetivo, mas que ao ser acrescida do sufixo *-ness* passa a ter a função de substantivo.

Em seguida encontra-se o sufixo *-ing*, que acrescentado a uma palavra raiz pode valer como verbo, bem como adjetivo ou substantivo. Outro exemplo é a palavra *sharing*, que possui a raiz *share*, cuja função é de

substantivo e, ao ser acrescentada ao sufixo *-ing*, passa a ter a função de substantivo.

Com relação ao sufixo *-ed*, ao acrescentá-lo ao final de uma palavra raiz essa pode continuar como verbo ou então mudar sua classe para adjetivo, convertendo-se também em morfema derivacional. Como exemplo encontramos a palavra *treated* que possui a raiz *treat* com função de verbo porém, ao ser acrescentada ao sufixo *-ed*, passa a ter a função de adjetivo.

Por conseguinte, temos o sufixo *-able*, que converte substantivos em adjetivos. Um exemplo que está na tabela é a palavra "*unquestionable* que possui a raiz *question* com função de substantivo, contudo, ao ser acrescentada ao sufixo *-able*, passa a ter a função de adjetivo.

O sufixo *-ion* é o morfema derivacional que pode ser anexado ao verbo para formar substantivo, como a palavra *possessions*, que possui a raiz *possess* com função de verbo que, ao ser acrescentado o sufixo *-ion*, passa a ter a função de substantivo. Vale ressaltar que, neste caso, tem-se também o sufixo *-s*, que expressa o plural da palavra.

Podemos observar também o sufixo *–thing*, acompanhado do prefixo *any*, faz com que *thing* (substantivo) tenha valor de pronome indefinido.

Há também o prefixo *un-* de *unquestionable*, que é uma palavra construída por dois morfemas: *question(able) e un-*. Sabe-se que existem dois tipos de prefixo *un-* em inglês. O primeiro é anexado a adjetivos para formar novos adjetivos e o segundo é anexado a verbos para formar novos verbos. Os dois tipos de prefixos *un-* não alteram a classe gramatical. O prefixo *un-* anexado aos adjetivos significa "não", caracterizando o processo chamado de derivação negativa ou antônimo. O autor George David Morley (2000) explica:

> Por exemplo, o morfema que significa 'formação negativa' é evidenciado em adjetivos pelos morfos un- como em obscuro , inadequado, imoral, ilegal, irregular, não - inexistente. (MORLEY, 2000) (tradução nossa)

O prefixo *im-* é usado em alguns adjetivos e substantivos que começam com as letras *b*, *m* e *p* para dar um sentido contrário à palavra, de negação, privação, por exemplo em *immeasurable*. Greenbaum (1996) ressalta que uma palavra pode ser analisada como consistindo por um morfema ou dois ou mais morfemas, cada morfema normalmente expressando um significado distinto. Quando um morfema é representado por

um segmento, esse segmento é uma metamorfose. Se um morfema pode ser representado por mais de uma metamorfose, os morfos são alomorfes do mesmo morfema, como os prefixos *in-*, *il-*, *im-* e *ir-*, alomorfes do mesmo morfema negativo.

A seguir, apresentamos a tabela 2, que possui as palavras que foram formadas por morfema flexional.

Tabela 2: Palavras formadas por morfema flexional.

Inflectional	Lyric	Root Word	Types of Affixes		Function
			Pre.	Su.	
I	Causes	Cause	-	-s	Plural
I	Being	Be	-	-ing	Verb
I	Todays	Today	-	-s	Plural
I	Tomorrows	Tomorrow	-	-s	Plural
I	Hearts	Hearts	-	-s	Plural
I	Lives	Live	-	-s	Plural
I	Ways	Way	-	-s	Plural
I	Times	Time	-	-s	Plural
I	Without	With	-	-out	Preposition
I	Having	Have	-	-ing	Verb
I	Guesses	Guess	-	-es	Plural
I	Prizes	Prize	-	-s	Plural
I	Diamonds	Diamond	-	-s	Plural
I	Making	Make	-	-ing	Verb

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na tabela acima, percebe-se que foram encontrados afixos, os quais incluem apenas sufixos. Os sufixos encontrados foram *-s*; *-ing; -ed; -out; -es*. As funções flexionais, quando acrescidas a uma palavra raiz, não alteram sua classe gramatical. O que é verbo continua sendo verbo, independente de quaisquer desses acréscimos. A flexão não é usada para construir uma nova palavra no idioma, mas sim para mostrar aspectos da função gramatical de uma palavra. O morfema flexional é usado para indicar se uma palavra é plural ou singular, se é passado ou presente e se é uma forma comparativa ou possessiva (YULE, 2020).

Tabela 3: Quantitativo de morfemas.

N.	Forma de morfema	quantitativo	Porcentagem
1	Derivational	16	53,33%
2	Inflectional	14	46,67%
Total		30	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na tabela 3, nota-se que o morfema derivacional é predominante, uma vez que nota-se 16 ocorrências dele, 53,33% a mais do que o morfema flexional, que ocorre 14 vezes, com 46,67% de frequência na letra da música em análise. Com o disposto acima, concluímos que há 16 palavras que incluem morfemas derivacionais, que alteram a classe gramatical e 14 palavras que indicaram como morfema flexional que não alteram a classe gramatical e tampouco criam uma nova palavra.

5. Conclusão

Com este estudo, observamos que os morfemas são as unidades de linguagem menores e significativas, pois têm a função de mudar parte da fala ou significado gramatical. Em inglês, os morfemas derivacionais podem ser prefixos e sufixos, enquanto os morfemas flexionais são apenas sufixos.

Na análise da letra da canção "Have it all", de Jason Mraz foram levantados 30 morfemas, 16 dos quais são morfemas derivacionais que foram classificados em 5 tipos (adjetivo, advérbio, substantivo, pronome e verbo). Os demais 14 são morfemas flexionais, classificados em 3 tipos (plural, preposição e verbo).

Finalmente, os significados de morfemas derivacionais e morfemas flexionais são morfemas vinculados, que derivam (criam) novas palavras ao alterar o significado ou parte do discurso ou ambos. Os morfemas flexionais nunca mudarão a categoria sintática das palavras ou morfemas aos quais estão associados.

Este estudo demonstrou o importante papel da sufixação no processo de formação de palavras na língua inglesa. A lista é inesgotável. Alguns sufixos são apenas flexões acrescentadas às palavras para pluralizar, alterar o tempo ou marcar formas comparativas e superlativas de adjetivos. Alguns outros, como já vimos, são sufixos que mudam de classe. O domínio destes sufixos conduzirá a um bom domínio da ortografia inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARONOFF, Mark; FUDEMAN, Kristen. *What is Morphology?* New Jersey: Wiley Blackwell, 2011.

BERNADET, Patrisia; SAFITRI, Hilma. An Analysis of Politeness Strategy in "The Land Of Five Towers" Novel By Ahmad Fuadi Translated by Angie Kilbane. *IICLLTLC-2*, 117–122, 2016. Disponível em: http://openjournal.unpam.ac.id/index.php/Proceedings/article/view/ 216. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

BAUER, Laurie. *Beginning Linguistics.* Reino Unido: Palgrave Micmillan, 2012.

BOOJI, Geert. *The Grammar of Words*: An Introduction to Linguistic Morphology. Nova York: Oxford University Press, 2005.

BRINTON, Laurel J.; BRINTON, Donna M. *The linguistic structure of modern English.* 2. rev. ed. Amsterdã: John Benjamins Pub. Co., 2010.

CHOMSKY, Noan. *Knowledge of language*: Its nature, origin, and use. Greenwood Publishing Group, 1986.

COOK, Guy. *Applied Linguistics*. Oxford Introductions to Language Studies. Oxford University Press, 2008.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRYSTAL, David. *In*: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.* 2. ed. Orlando, EUA: Elsevier, 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GREENBAUM, Sidney. *The Oxford English Grammar*. Oxford University Press, 1996.

KOLANCHERY, George. Analytical Components of Morphology in Linguistics. *Global English-Oriented Research Journal*. 1(1), p. 161-66, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284722423_ANALYTICAL_COMPONENTS_OF_MORPHOLOGY_IN_LINGUISTICS. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

LIEBER, Rochelle. *Introducing Morphology.* 2. ed. Nova York: Cambridge University Press, 2016.

MORLEY, George Avid. *Syntax in Functional Grammar*: An Introduction to Lexicogrammar in Systemic Linguistics. Inglaterra: Continuum, 2000.

YULE, George. *The Study of Language*. USA: Cambridge University

Press, 2020.

Outra fonte:

HAVE it All. Compositor: Jason Mraz. *In:* Jason Mraz: Know. Atlantic Records, 2018, 1 disco sonoro, faixa 2.

ANÁLISE SEMIÓTICA DO PERSONAGEM "LUCIRALDO" – "DEUS POR TRÁS DAS CÂMERAS" – E O SIMBOLISMO DO ARQUÉTIPO DE "LÚCIFER" PRESENTE NA CULTURA POPULAR"

Wellington Nascimento Alves (UEMS)
wellingtonnascimentoalves@hotmail.com

RESUMO

Na obra do cartunista Carlos Ruas: "Deus por trás das câmeras", observamos uma representação do estereótipo de "Lúcifer" pautado no imaginário ocidental. Para realização desta análise utilizaremos os conceitos e metodologias da teoria semiótica, pautadas em Peirce e as ideias de Paul Tillich sobre signo e símbolo. Segundo Peirce (2005), a semiótica pauta-se nos estudos sobre as representações, sobre os dizeres que determinado objeto propõe para determinado público. Observamos que a representação simbólica do "diabo" não é pautada apenas na representação física do personagem com base na tradição ocidental (vermelho, com cifres, rosto horripilante e outros), mas também em determinadas atitudes. O foco deste trabalho é uma leitura da imagem do diabo segundo a versão de Carlos Ruas. Para Eisner (2006, p. 19) "é a memória de um objeto ou experiência gravada pelo narrador fazendo uso de um meio mecânico (fotografia) ou manual (desenho)", criada no imaginário popular e representada na obra "Deus por trás das câmeras" do Carlos Ruas. Tillich retrata estas representações nas suas pesquisas sobre signo e símbolo, relata esta conexão entre os signos e as interpretações propostas.

Palavras-chave:
Lúcifer. Semiótica. Tiras.

ABSTRACT

In the work of cartoonist Carlos Ruas: "God behind the cameras" we observe a representation of the "Lucifer" stereotype based on Western imagery. To perform this analysis we will use the concepts and methodologies of the semiotic theory, based on Peirce and Paul Tillich's ideas about sign and symbol. According to Peirce (2005), semiotics is based on studies about representations, about the statements that a certain object proposes to a certain audience. We observe that the symbolic representation of the "devil" is not only based on the physical representation of the character based on the Western tradition (red, with figures, horrifying face, and others), but also on certain attitudes. The focus of this work is a reading of the devil image according to Carlos Ruas' version. For Eisner (2006, p. 19) "it is the memory of an object or experience recorded by the narrator using a mechanical (photography) or manual (drawing) medium", created in the popular imagination and represented in Carlos Ruas' "God behind the cameras". Tillich portrays these representations in his research on sign and symbol, reports this connection between signs and the proposed interpretations.

Keywords:
Lucifer. Semiotics. Strips.

1. *Introdução*

Na cultura popular podemos observar o uso de símbolos relacionados à religião. O cartunista Carlos Ruas, por exemplo, incorpora em seu personagem esta visão popular da figura de Lúcifer, em sua obra "Deus por trás das câmeras". A partir do olhar semiótico e a estrutura sobre signo e símbolo desenvolvida por Tillich e Peirce analisaremos essa versão do personagem infernal, ou seja, as estruturas semióticas, históricas e sociais permearam o desenvolvimento de toda pesquisa pautada na análise deste personagem, o chamado Luciraldo do cartunista Carlos Ruas.

O propósito deste trabalho é mostrar as concepções populares de Lúcifer, além de observar como é a representação deste personagem nas tiras.

2. *Concepções da semiótica*

Para compreensão das formulações teóricas presentes na linha semiótica, precisamos voltar nosso olhar para as grandes evoluções ocasionadas na Revolução Industrial. A popularização dos recursos tecnológicos trouxe, ao universo da linguagem, novas concepções dela.

As áreas voltadas à comunicação e arte apropriaram-se dos recursos tecnológicos e incorporaram a sua maneira de produzir. Estas incorporações fizeram surgir novos métodos na disseminação das mensagens, como cita Santaella (2005):

> Essa comunicação massiva deu início a um processo que estava destinado a se tornar cada vez mais absorvente: o envolvimento dos signos que constituem a linguagem com novos veículos de divulgação, tornando as diferentes mensagens mais próximas, invadindo ambientes que antigamente não eram destinados a eles. (SANTAELLA, 2005 p. 5-6)

Neste contexto, início do século XXI, observamos que a sociedade emergente é voltada ao imagético, pois a estrutura imagética era com maior circulação e com uma transmissão de mensagemfácil, atraente. Nesse sentido era preciso criar maneiras para realizar as leituras cabíveis. As conexões e facilidades de interpretações das imagens fizeram-nas expandirem exponencialmente.

Santaella (2002, p. 14) refere-se sobre "a proliferação ininterrupta desses signos vem criando cada vez mais a necessidade de poder lê-los, de dialogar com eles em um nível mais profundo do que aquele que nas-

ce da mera convivência e familiaridade", a estrutura destes signos eram novidades, por isso a necessidade da decifração deste novo.

A leitura de imagens exige uma série de mudanças. Joly (1996) relata sobre esta expansão das imagens e cita que os processos metodológicos de leitura precisavam ser desenvolvidos para que isso não virasse uma "intoxicação", mas que a relação do interlocutor com o produto fosse de uma leitura crítica.

Ou seja, era necessário criar aportes para compreensão das linguagens emergentes, métodos que facilitariam a absorção dos conceitos disseminados. Surge então a semiótica, no final do século XIX, que teria como objetivo os estudos sobre a evolução dos signos.

3. Linguagem, signo e a semiótica

Para compreensão dos meios de estudos que a semiótica debruça, precisaremos dar um enfoque nas várias linguagens que a evolução humana criou. Precisamos entender que linguagem é todo processo comunicativo permeado por signos linguísticos. Isto nos leva a entender os vários processos comunicativos e as distinções existentes entre eles.

Peirce (2005, p. 46) relata-nos sobre os signos e sua representatividade: "é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém", e relata também sobre as condições de significação, sua importância na elaboração do significado. Ou seja, a relação existente entre o significante e o significado.

O signo é a materialidade que poderá ser percebida e decifrada pelos sentidos humanos: ruídos, odores, um tocar de peles, um sabor diferente etc.Igualmente, o signo possui objetivação própria, pois sua função é significar aquilo que é abstrato, ausente ou concreto.

Para melhor compreensão utilizaremos de exemplificações pautadas no estudo de Joly (1996):

> O rubor e a palidez podem ser signos de doenças ou de emoção; os sons da língua que ouço são signos de conceitos que aprendi associar a ela; o cheiro de fumaça é sinal de fogo; o cheiro de pão fresco são indícios de uma padaria próxima; a cor cinza nas nuvens é sinal de chuva; assim como certo gesto da mão, uma carta ou um telefonema podem ser sinais de amizade; também posso acreditar que ver gato preto é sinal de azar; o farol vermelho em um cruzamento é sinal de proibição de atravessar o carro; e assim por diante. Vê-se que tudo pode ser signo, a partir do momen-

> to em que dele deduzo uma significação que depende de minha cultura, assim como do contexto de surgimento do signo. (JOLY, 1996, p. 32-3)

E a partir destas conceituações voltamos à definição de linguagem, como a união de vários signos com a objetivação de transmitir uma mensagem. Mas o seu sentido não se limita apenas a união de signos, vai além, há uma união de conceitos a estes signos conforme Sousa (2004, p. 1) "as linguagens são compostas de signos percebidos que adquirem sentido ou significação em contato com conceitos, ideias, sonhos e etc". Ou seja, a linguagem é a constituição de dois níveis: os signos e sua percepção e os conceitos, ideias já adquiridas pelo interlocutor, à união destes dois conceitos dão origem a linguagem. A semiótica utiliza-se destas significações e a variedade de linguagens para o *corpus* de sua teoria. Ela se debruça a pesquisa dos significados que cada linguagem em determinado contexto podem assumir.

Então ela reuniu os signos da linguagem e mesclou com os conceitos históricos, sociais e religiosos e determinou o seu campo de atuação.

A seguir, trataremos da proposta de Paul Tillich sobre os símbolos.

4. Paul Tillich e seus conceitos sobre "sinal e símbolo":

Tillich foi um teólogo protestante, que teve como uma de suas pesquisas a conceitualização de signo e símbolo. O autor em questão não cria uma obra específica para dialogar, analisar os conceitos sobre símbolo, mas o faz em consonância com outros temas na sua obra *Teologia da Cultura*.

Segundo Portela (2013, p. 373), "Tillich define, explica e articula seu entendimento de símbolo associando a temas como: distinção entre símbolo e sinal; símbolo e linguagem; religião e símbolo". Logo, sua obra é recheada de comparações entre as mais diversas áreas.

Nas pesquisas de Tillich, podemos observar esta ânsia na definição e na distinção entre os conceitos, a proporcionalidade sígnica que cada elemento possui perante a sociedade. Segundo Tillich (2009, p. 98), "Os símbolos são semelhantes aos sinais de modo decisivo: ambos indicam alguma coisa fora deles". Ou seja, ambos os conceitos são representações que vão além do observado, há uma transcendência. Mas esta similaridade esgota-se por aqui, pois suas estruturas são completamente di-

ferentes, os objetivos são opostos. A partir desta breve contextualização já podemos a observar as diferenciações existentes entre os dois.

Quando colocamos o sinal como focos das observações notaram que sua representação não contém o significado. Embora aponte para algo, mas não contém o algo, sua representação é rasa. O símbolo vai contra a ideologia do sinal, ele participa da realidade exposta, é efetivo na significação.

No seu livro *Teologia da Cultura*, Paul Tillich exemplifica esta distinção entre os termos estudados. Para o autor, o sinal ele faz uma exemplificação com a palavra "escrivaninha", daí ele cita que a palavra e o objeto em questão são totalmente diferentes. Ou seja, a palavra indica qualquer objeto que faz a função citada, mas o objeto "escrivaninha" é totalmente diferente.

Há nesta exemplificação um parecer que o sinal não contém o objeto, ele apenas indica algo, nomeia. O sinal possui a finalidade de redução para facilitação da comunicação. Já o símbolo tem como estrutura o pertencimento à significação, ao objeto representado. Saussure estudou a representação do signo. O signo, segundo Saussure (2010) era a representação da imagem acústica, não era o objeto, mas sim uma impressão psíquica do objeto.

A pesquisa realizada por Tillich relata que é quase impossível realizar a substituição de um símbolo, pois sua estrutura está enraizada nos conceitos. Segundo Tillich (2009, p. 102), "cada símbolo possui uma função especial própria, incapaz de ser substituída por outros símbolos mais ou menos adequados. Os sinais, diferentemente, podem ser substituídos por outros".

Como exemplificação da questão simbólica e sua representação podem citar o símbolo religioso: "santa ceia", cujo pão representa o corpo de Jesus e o vinho o seu sangue. Uma simbologia que vai além de uma representação, mas sim os signos fazem uma integração com o significado.

Outra importante explanação sobre o símbolo é que ele expande a ideia, amplia o significado como cita Tillich (2009):

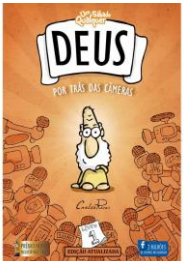
> o símbolo participa da realidade que ele simboliza; quem conhece participa do conhecido; o amante participa do amado; [...] o indivíduo participa do destino de separação e culpa; o cristão participa do Novo Ser tal como se manifesta em Jesus Cristo. (TILLICH, 2009, p. 186)

Observamos que o símbolo é ir além, expandir as possibilidades construtivas em volta do significado. Com base neste pequeno contexto voltado as teorias de Tillich serão construídas as análises.

5. *Análise do personagem "Luciraldo", de Carlos Ruas*

Neste quinto item faremos a análise imagética da representação de "Lúcifer", da representação da maldade. Tomaremos como *corpus* da análise a obra do cartunista Carlos Ruas "Deus por trás das câmeras", mais especificamente o personagem Luciraldo.

Figura 1: Obra de Carlos Ruas.



Fonte: Um sábado qualquer[53].

Luciraldo é a personificação popular do que seria "Lúcifer", a representação da maldade que este personagem possui, listados na tradição cristã. Mas a partir deste olhar analítico sobre os personagens nos indagamos: Onde surgiu esta mitologia? Quais os aspectos primordiais que deram esta personificação aos aspectos do que seria o mal?

Para responder estes questionamentos precisaremos "mergulhar" nos conceitos históricos. Como primeira sistematização do que seria o "Lúcifer" veio da Idade Média, mais precisamente entre os séculos XII e XIII elaborados por teólogos. Esta análise deu-se, pois o Império fez com que a religião cristã fosse representante do mesmo.

Ou seja, a igreja rotulou tudo que não fosse a favor dos seus preceitos como algo que vinha do "diabo". Nos relatos tidos deste período não relata que não tenha dito aspectos relacionados ao "diabo" antes da Idade Média, mas que sua importância veio a partir deste período. Pode-

[53] Link: https://www.umsabadoqualquer.com/

mos usar a exemplificação dos textos bíblicos. O Antigo Testamento cita o personagem “diabo” com características mais pedagógicas.

Igualmente, seu principal “papel” era para educar os cristãos sobre o que poderia ou não fazer segundo a Bíblia. Sua relação não era como um “antideus” como citamos a partir da Idade Média. O diabo teve várias personificações, mas todas elas sempre com um ar de cômico, como um bobo da corte.

A representação deste cômico é dada por Arlequim presente na “Divina Comédia, de Dante Alighieri. Nesta obra podemos notar esta união do diabólico e o cômico no seu personagem. A popularização do personagem “diabo” deu-se a disseminação do cristianismo. Os cristãos foram os que popularizaram este personagem, ou seja, foram a partir das representações nos teatros (gregos e romanos), realizados pela igreja cristã que o papel do “diabo” começou a tomar uma proporção gigantesca. Sua representação ainda era constada como algo subalterno.

> Até o século XII o mundo era demasiado encantado para permitir a Lúcifer ocupar todo espaço do medo, do temor ou da angústia. O pobre “diabo” tinha concorrente demais para reinar absoluto, ainda mais porque o teatro do século XII fazia dele uma imagem de paródia ou francamente cômica, retomando o veio popular referente ao Mal ludibriado. (MUCHEMBLED, 2001. p. 31)

Esta ligação que existiam entre a arte, cultura popular e religião começou a preocupar a igreja do período. Pois a arte tinha como papel levar divertimento a população, mas também despertar o pensamento crítico. Com este fortalecimento a igreja começou a se preocupar com esta relação e partir deste momento resolveu sistematizar uma visão sobre as ações diabólicas. Ou seja, personificou o que seria o mal, as ações malignas. Toda esta personificação era pautada na manipulação da população, no poderio que fora desenvolvido com base nas interpretações dos textos bíblicos. A partir de toda esta conceitualização fora criada uma imagem representativa da malignidade.

Figura 2: Origem do mal.

Fonte: História do mundo[54].

Com base nas concepções históricas do “mal” o cartunista Carlos Ruas cria um personagem denominado Luciraldo, uma representação deste “diabo” da cultura popular.

Figura 3: Luciraldo.

Fonte: Um sábado qualquer.

Observamos as mesmas características denominadas na Idade Média: um personagem vermelho, com cifres, com o corpo que possui a metade de um bode e pratica a maldade. Carlos Ruas brinca até com a questão cômica que é representada nos teatros do século XII.

Figura 4: “Eu sou Lúcifer”.

Fonte: Um sábado qualquer.

Na tirinha anterior vemos uma representação de um “diabo” bobo, cômico, onde ele tenta impor uma visão de o rei do submundo, mas é desmoralizado pela sua mãe. Ou seja, o discurso da personagem “mãe” traz uma personificação de bobo da corte assim como era representada nos teatros da Idade Média.

Retomando os conceitos desenvolvidos por Tillich, sobre o símbolo, observamos esta representação de algo que vai além de uma imagem, uma representação focada no não dito. Segundo Baleeiro (2013, p.

[54] https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/a-origem-do-diabo.htm.

44) “O símbolo é a forma como pode ser expresso o incondicional – aquilo que está no fundamento da existência e do qual falam as religiões”.

As representações do que seriam as mazelas, os conceitos, os valores morais que possuem um prestígio de menor valor perante a sociedade. Muitos pesquisadores relatam que a criação desta figura é relacionada à dualidade existente na vida humana. Como há a personificação do que seria a força positiva, então há a personificação do que seria a força negativa.

E esta personificação é imaginada nesta figura diabólica que o cartunista Carlos Ruas, que com maestria, representa em suas tirinhas.

Figura 4: Personificação do Mal.

Fonte: Um sábado qualquer.

Com base nos conceitos observados, na obra de Ruas[55], a utilização dos conceitos baseados na doutrina religiosa – o maniqueísmo. Esta filosofia religiosa é construída com base na dualidade: a luz e as trevas. Ou seja, a contraposição entre o que é bom (Deus) e tudo que é mal (diabo).

Em sua obra Carlos Ruas utiliza muito destes conceitos maniqueístas para compor as suas tirinhas. Esta dualidade entre Deus e o diabo é algo pautado muito na sua obra, não apenas na luta entre os dois seres, mas também nas disputas humanas, onde o que há de ruim é uma representação do mal, do diabo e as coisas boas são representações do bem, de Deus.

Carlos Ruas implica na sua obra uma disputa que fora construída desde as concepções, visões que eram contrarias as doutrinas da igreja.

[55] Carlos Ruas – cartunista.

Ou seja, uma filosofia que fora construída com base nesta visão limitada, na visão que o ser humano possui apenas "dois caminhos", não há as concepções criadas na evolução psíquica do homem.

Figura 5: Visão maniqueísta.

Fonte: Um sábado qualquer.

6. *Considerações finais*

Concluo com a observação entre as concepções do mal e sua representação perante a cultura popular ocidental. As representações simbólicas do "mal" eram, com já foi mencionado, destinados a conceitos contrários as doutrinas da igreja.

Ou seja, tudo que contradizia os preceitos da igreja eram considerados coisas do "diabo". Com base na observação da teoria do teólogo Paul Tillich observaram as concepções representativas do símbolo e sua importância para o acesso ao objeto significante. Tivemos, a partir dos conceitos expostos, uma base da construção imagética de uma representação do "mal".

E analisamos, nas obras do cartunista Carlos Ruas, como esta representação imagética ainda é perpetuada até os dias de hoje. Como está a imagem do que seria o mal ainda é pautada na composição de um ser vermelho, com cifres, cauda, metade do corpo de um bode e seu tridente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MAGALHÃES, A. C. M.; BRANDÃO, E. O Diabo na arte e no imaginário ocidental**.** In: ____ *et al*. (Orgs). *O demoníaco na literatura*. Campina Grande. EDUEPB, 2012. (Available from Scielo Books)

RUAS, Carlos. *Deus por trás das câmeras*. São Paulo: Um sábado qualquer, 2018.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica.* São Paulo: Perspectiva, 2005.

SANTAELLA, Lucia.*O que é semiótica.*São Paulo: Brasiliense, 1983.

TILLICH, Paul. *Teologia da Cultura*. São Paulo: Fonte, 2009.

AS APROPRIAÇÕES DA LINGUAGEM E DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA

Hosana da Silva de Melo (UFT)
hosana.melo@mail.uft.edu.br
César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFT)
cesarpolitika@mail.uft.edu.br

RESUMO

A leitura e a escrita passam por diversas (trans) formações que iniciam na educação infantil, por meio dos desenhos e contação de histórias, por exemplo, até os estudos técnicos nas fases posteriores da escola. Durante a pandemia, o processo da linguagem escrita e oral sofreram algumas adaptações. A partir do exposto, possuímos como objetivo principal refletir sobre a forma de apropriação da linguagem e da literatura, sobretudo das obras canônicas, durante o distanciamento social imposto pela pandemia. A fim de responder o objetivo proposto, nos ancoramos nos conceitos trazidos por Rildo Cosson, José M. Moran, Paulo Freire, Ellen Valotta E. Borges, Cassia Regina C. Sossolote, dentre outros, que trabalham com o diálogo entre linguagem, letramento e literatura. Metodologicamente, usamos a abordagem qualitativa por permitir mesclar revisão bibliográfica, teoria, entrevistas e outros aspectos reais do cotidiano. Como resultado da pesquisa, consideramos que as multiplicidades de práxis contemporâneas possibilitam que o docente utilize, na sua prática, uma abordagem que aproxima a formação do sujeito e as obras, por conseguinte, dando a densidade ao *corpus* analisado.

Palavras-chave:
Linguagem. Literatura. Pandemia.

ABSTRACT

The reading and writing undergo several (trans) formations that begin in early childhood education, through drawings and storytelling, for example, to technical studies in later stages of school. During the pandemic, the written and oral language process underwent some adaptations. From the above, our main objective is to reflect on the form of appropriation of language and literature, especially of canonical works, during the social distance imposed by the pandemic. In order to answer the proposed objective, we anchored in the concepts brought by Rildo Cosson, José M. Moran, Paulo Freire, Ellen Valotta E. Borges, Cassia Regina C. Sossolote, among others, who work with the dialogue between language, literacy and literature. Methodologically, we use a qualitative approach as it allows us to mix literature review, theory, interviews and other real aspects of daily life. In result of the research, we consider that the multiplicities of contemporary praxis allow the teacher to use, in their practice, an approach that brings together the formation of the subject and the works, therefore, giving density to the analyzed corpus.

Keywords:
Language. Literature. Pandemic.

1. *Introdução*

Este trabalho traz uma abordagem de pesquisa qualitativa e o uso de referencial bibliográfico, com o objetivo principal de fazer uma reflexão sobre as apropriações da linguagem e da literatura, partindo de discussões teóricas sobre o uso e alternâncias da linguagem e sobre o contexto das obras literárias em sala de aula, articuladas no espaço virtual e digital durante a pandemia. para estas reflexões consideramos as apropriações e o uso de obras literárias dialogadas no curso do ensino médio, pois acreditamos que nesta fase o aluno já possui um letramento literário mínimo, necessário para desempenhar seu papel em sociedade.

A pesquisa qualitativa possui instrumentos e diretrizes capazes de fornecer um olhar atento e, ao mesmo tempo, mantém o distanciamento do pesquisador, sem a imposição de suas representações ideológicas. Para embasar este trabalho tivemos como premissa a análise e interpretação dos conceitos apresentados por Cosson (2018), Borges (2016), Gnerre (1991), Sossolote (2014), dentre outros que se propuseram a refletir sobre o tema, fornecendo material que contempla a escrita, fala e aspectos da complexidade do comportamento humano que forma suas atitudes e tendências de comportamento do/no discurso. Validando nossa opção por esta abordagem trazemos a fala de Minayo que a caracteriza da seguinte forma:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-2)

Para começar este percurso sobre a linguagem lembramos que ao ingressar na escola a criança domina essencialmente as variantes linguísticas do seu grupo familiar ou comunitário. Percebe-se que escrita e a fala são muito próximas chegando a influenciar uma na outra (sotaque, expressões, dialetos etc.), entretanto, com os avanços nos estudos linguísticos buscou-se ressaltar também a formação discursiva do sujeito. Esta visão ganhou corpo à medida que estudos linguísticos mostraram como o sujeito se posiciona perante a sociedade e usa sua capacidade comunicativa.

Esse desenvolvimento da criança não se dá de forma linear, mas sim com momentos de ação e interpretação na comunicação entre os su-

jeitos. Segundo Basso (2000), na teoria vygotskyana, estes estágios pelos quais as crianças passam são necessários para o desenvolvimento cognitivo dela consistindo em processos comunicativo-expressivos, adquirindo mais expressividade, mais força à medida que ela interage socialmente. Neste primeiro contato com a linguagem, no meio familiar, acontecem as primeiras apropriações do saber, intermediados pelos instrumentos e signoslinguísticos (significado e significante).

Numa perspectiva sociointeracionista, acreditamos que o texto literário é a escrita ideal, repleta de uma construção multifacetada, e que apresenta condições para que o leitor possa instaurar um sujeito da linguagem. A interação presente nesta relação faz com que o leitor seja capaz de alcançar seu espaço na interlocução, de interagir e a atingir um determinado propósito comunicativo.

2. Construção da linguagem e o uso da literatura

As discussões e o conhecimento sobre linguagem no século XX iniciaram-se com a obra *Curso de Linguística Geral* (1916), na França, do linguista Ferdinand de Saussure. Nascido em 1857, na cidade de Genebra – Suíça, Saussure, graduou-se em física e química na universidade local. Dedicou-se ainda ao estudo das línguas como o inglês, grego, alemão, francês e sânscrito. Em 1877, com apenas 20 anos, publicou o livro *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*, fruto de seus estudos em linguística comparativa. Suas demais publicações foram póstumas, inclusive o *Cours de linguistique générale*, cuja primeira edição se deu em 1916. Foi em 1891, na Universidade de Genebra, que Saussure ministrou os cursos de linguística geral, tornando-o célebre no âmbito dos estudos da linguagem. Saussure faleceu aos 22 de fevereiro de 1913, deixando um legado que deu início aos estudos científicos da linguagem.

Para Menezes e Silva (2018), na obra do linguista, considerava-se a língua e a linguagem como objetos de estudo diferenciados, ainda que a primeira fosse parte da segunda. Saussure se dispôs a uma extensa análise teórica dos fatos linguísticos, com o intuito de definir o objeto da língua dos demais fatos de linguagem. Para ele, a língua era composta de um sistema de valores puros, sem a possibilidade de ser uma visão do mundo; a língua era vista como um fato social resultante da coletividade, que estabelecia os valores deste sistema por meio das convenções sociais, livre de qualquer poder do sujeito.

Esta teoria foi adotada por muito tempo, porém, na visão de Sossolote (2014) ao considerar a homogeneização/padronização da língua e o sujeito como uma tábula rasa, a teoria saussuriana inviabiliza uma análise mais ampla das apropriações da linguagem no texto literário uma vez que este é constituído num plano multissignificativo, é também da ordem da subjetividade e da figuratividade. Sossolote (2014) defende a teoria culioliana (*Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas*, tal como foi formulada por Culioli (1990)), que trabalha o agenciamento específico da língua e a pluralidade de suas relações com a linguagem numa atividade de construção, de representação, de referenciação e de regulação ligada à capacidade sociocognitiva dos indivíduos. Ou seja, a linguagem tem um movimento constitutivo que denota o "eu" do sujeito, sendo um produto da fala e da escrita e ao mesmo tempo constituinte delas.

A pluralidade de construção do sujeito, constituídos pelas diversidades, segundo Cosson (2018), vai além de sua constituição física, pois a ele somam vários corpos como o da linguagem, o dos sentimentos, o do imaginário, etc., que é individual em relação aos outros, mas também é coletivo. Para o autor, ao exercer a linguagem expressamos o que o mundo significa para nós e, o trabalho em sala de aula com obras literárias que tematizam as questões sociais, culturais, religiosas ou outra faz com que os corpos linguagem, palavra e escrita se encontrem e revelem-se como exercício de expressão sobre a relação homem e mundo. Estas apropriações de linguagem dão ao sujeito a compreensão e a oportunidade de vivenciar os processos formativos e construtivos do conhecimento.

Quanto ao uso da palavra, em suas diversas formas, o autor destaca que elas ocupam um espaço de expressão e de sensações humanas, mas a escrita ainda é a mais usada. Até mesmo quando nos expressamos pela oralidade ou meios imagéticos, por exemplo, o jornal televisivo, o cordel, o teatro, tudo tem um roteiro escrito para o locutor, para o declamador que expõe seus folhetos pendurados nas feiras ou um ator no palco. Nos meios tecnológicos, qualquer dado que se acesse ou queira divulgar, está presente a escrita em forma de instruções ao usuário. Dada a importância e a latência da linguagem escrita, ao pensarmos na literatura em tempos de pandemia percebemos a primazia da escrita, pois é por meio da disponibilização de publicações eletrônicas, digitalizações de livros, transcrições em blogs, etc. que os professores puderam trabalhar e continuar ministrando os conteúdos literários do programa escolar. Sem este recurso, o aluno e o professor ficariam desfalcados de saber, de atualizações, fatos e expressão: "A escrita é, assim, um dos mais poderosos

instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano." (COSSON, 2018, [n.p.][56])

A linguagem oral não está sendo, na nossa reflexão, ignorada ou negligenciada, mas coadunamos com as autoras Fávero, Andrade e Aquino (2000) que destacam o uso da linguagem oral (fala) como uma expressão, normalmente, não planejada; ela pode se apresentar, inclusive, de forma instável e voltada às necessidades mais imediatas do sujeito. Se por um lado a oralidade se apresenta informal, por outro, na língua escrita devemos obedecer a um código convencionado pela gramática, desenvolvida e estudada ao longo dos anos escolares. Na análise de um texto, escrito ou verbal, é necessário identificar os componentes da situação comunicativa como os traços pessoais do sujeito (personalidade, interesses, emoções) e do grupo social ao qual pertence, uma vez que os componentes linguísticos podem favorecer a interpretação do papel do sujeito.

No processo da escrita, a língua é permeada de estruturas complexas, enquanto a fala possui uma estrutura simples e informal a depender de suas apropriações, do contexto e dos sujeitos. Consequentemente, a linguagem também passa a ser vista como um objeto de estudo além da verbalização, sendo uma condição de produção vinculada aos processos de interação e de formação dos interlocutores. O entendimento deste processo diz respeito não somente às elaborações orais ou escritas, mas ao objetivo de integração e orientação do leitor/ouvinte no momento da leitura, como se fossem pistas na busca do efeito que se pretende alcançar. Durante a aquisição e desenvolvimento da linguagem em sala de aula, a prática docente deve privilegiar a percepção dos diferentes segmentos a que pertencem seus alunos, de forma que quanto mais intensa e diversificada é a interação, mais rica e influente será a linguagem.

Perante o discurso o sujeito não atua de forma individual, somente com a intenção ou propósito almejado. Há um processo comunicativo e Borges (2016) o descreve como um ato que se dá também pela convivência em sociedade. Isto porque antes de ser um sujeito leitor, ele é um ser social que age e reage em diferentes contextos, utilizando-se de meios variados de leitura como livros, receitas, revistas ou meios visuais e audi-

[56] [n.p.] (não paginado) – Conforme informações obtidas pelo canal Fale Conosco da ABNT não se faz necessário especificar o número da página nas citações diretas, quando se tratar de *e-books*. Opcionalmente, pode-se colocar o localizador (Posição xx). Fonte: SILVA, Robério Cabral da. *Assunto: ABNT Catálogo*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por hosana.melo@mail.uft.edu.br em 03 de novembro de 2021.

tivos, ou sincréticos: "Nesse sentido, a leitura é um dos meios pelo qual o sujeito adquire informações e conhecimentos necessários para estabelecer e manter relações com outros sujeitos, sendo um processo fundamental na constituição de uma sociedade." (BORGES, 2016, p. 16).

A linguagem também se traduz como ato de empoderamento ou apoderamento pelo e do sujeito, dependendo da forma como se escolhe utilizá-la. Por empoderamento consideramos a perspectiva do educador Paulo Freire que num diálogo com Ira Shor – *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (2014), o traduz como uma associação das potencialidades do aluno, com o exercício da cidadania e o direcionamento dos estudos, pois empoderar o aluno não significa considerar o professor apenas como um lançador de ideias ou "desatador de nós", o qual, ao final da proposta, dá seu papel como pronto e acabado. Este empoderamento freiriano também se aplica à inclusão digital durante no ensino híbrido, durante a pandemia, pois se promovida em seu sentido facilitador da comunicação, pode contribuir e ultrapassar a conotação de protagonismo ou progresso individual do sujeito.

Esclarecido nosso ponto de vista sobre o empoderamento, consideramos as possibilidades de apropriações da linguagem e da leitura, um fato determinante durante a fase escolar e social dos sujeitos interlocutores. Ao formular suas proposições internas e expressar-se diante do mundo, o sujeito pode usar a(s) linguagem(ns) como meio manipulador, opressor, agregador ou de submissão. A respeito desta influência ou empoderamento da e pela linguagem, Maurizio Gnerre em *Linguagem, Escrita e Poder* (1991) defende que a linguagem não se detém apenas como veículo de informação, porque ao apropriar-se dela o sujeito passa a denotar sua posição. O enunciador ocupa ou pensa ocupar, por vezes, um destaque de influência no ambiente em que realiza os atos linguísticos, como é o caso dos discursos políticos, religiosos, educativos ou culturais, pois estes adquirem um certo valor diante do contexto empregado e os atos de linguagem se apropriam das relações entre falante e o ouvinte.

3. Apropriações da linguagem e da literatura

Em termos simples, podemos dizer que a apropriação é uma busca pela superação da distância cultural, dos sentidos e valores apresentados pelo texto. Nesta busca pela superação, Bastos (2011), considera a interpretação e a compreensão atos complementares na leitura que mobilizam os processos de relação entre o texto e o mundo. Ao interpretar fazemos

uma leitura pela linguagem e não somente sobre ela. Ao inscrever o texto na leitura oral também se inscreve os sentidos presentes: "Assim compreendida, a obra produz uma verdadeira desordem nas relações entre a linguagem e o mundo e nas relações entre as subjetividades do autor e do leitor." (BASTOS, 2011, p. 48).

O pensamento do autor nos leva a crer que, na relação entre autor e leitor, a linguagem percebida envia referências sobre as percepções do discurso e quando se toma o texto escrito a partir da oralidade, ocorre uma interrupção, mas não uma supressão de ideias, pois caberá aí, ao escritor, dar a referência e repassar o sentido do discurso. Bastos (2011) descreve que temos então a literatura, o texto toma o lugar da palavra; a leitura, como forma de apropriação, ganha um significado e o leitor pode dar outros prolongamentos na ressignificação, a partir de sua perspectiva.

Ao propor a leitura de um clássico ou até mesmo um texto corriqueiro em sala de aula, o professor pode utilizar trechos para trabalhar a expressão social do leitor e obter ganhos cognitivos ao relacioná-lo com o contexto externo. Cosson (2018) destaca que os textos literários têm o imenso poder de desvelar a padronização de regras impostas nos discursos pragmáticos ou modalizados e reguladores, que a sociedade letrada constrói como apropriações inalteradas de um discurso ou outro. Há de se lembrar que a linguagem é uma expressão única e ao mesmo tempo formada por todos, em sociedade.

Nestes tempos de pandemia, o retorno gradual das aulas, num primeiro momento com o ensino híbrido, tem sido adotado por vários estados à medida que a mídia jornalística e os órgãos de saúde têm noticiado uma queda no número de mortes pela Covid-19. Seja na modalidade presencial ou a distância (remota ou semipresencial) os processos de aprendizagem devem ser personalizados, o que não significa que o professor tenha que desenvolver uma atividade ou didática para cada aluno, mas sim perceber que a apropriação literária se dará a partir da construção de mundo que está presente no leitor: "Cada estudante, de forma mais direta ou indireta, procura respostas para suas inquietações mais profundas e pode relacioná-las com o seu projeto de vida e sua visão de futuro principalmente ao contar com mentores competentes e confiáveis" (MORAN, 2018, [n.p.]). Para o professor e para a escola é uma oportunidade de conhecer e auxiliar o educando nas suas reais necessidades e interesses. Como exemplo de modelos personalizados no ensino híbrido, Moran (2018) cita o planejamento diferenciado e adaptado para as necessidades dos alunos chamado ensino roteirizado, percebendo e compreen-

dendo como cada um dos alunos construirá a resposta, permitindo ao professor conhecer o tempo e o percurso que cada um dará. Durante a análise das respostas o professor poderá verificar como a linguagem se faz presente no processo da escrita e leitura.

Seja neste modelo híbrido adotado durante a pandemia, seja no presencial ou online, a prática docente exige a adoção deum conjunto metodológico que englobe práticas diferenciadas em sala de aula. Com a leitura de obras literárias não é diferente, pois a ideia principal é aquela defendida por Paulo Freire, ou seja, protagonizar o aluno por meio de estímulos e maior responsabilidade na construção do conhecimento crítico, se envolvendo no processo da aprendizagem e superando as barreiras da linguagem. Para exemplificar a contextualização do literário com o mundo, da ficção com o real, colocamos abaixo um trecho da obra "O Diário do Ano da Peste", de Daniel Defoe, publicado originalmente em 1722, no qual o narrador relata o caos entre a população londrina diante da desinformação sobre a peste que assolava a cidade:

> As apreensões do povo também foram estranhamente aumentadas pelo erro dos tempos; no qual, penso eu, o povo, pelo princípio que não posso imaginar, estava mais viciado em profecias e conjurações astrológicas, sonhos e contos de velhas esposas do que nunca antes tivera. Se esse temperamento infeliz foi originalmente levantado pelas loucuras de algumas pessoas que receberam dinheiro por ele - isto é, pela impressão de previsões e prognósticos - eu não sei. (DEFOE, 2020, *e-book*)

Neste trecho o docente pode realizar exercícios mentais de confrontamento com o mundo empírico, pode utilizá-lo como recurso de investigação e descoberta e, até mesmo, para a simples reflexão, neste caso, sobre as medidas de isolamento social impostas pela pandemia. A vantagem didática que a literatura ficcional possui em relação à ciência se dá no processo de sensibilização do sujeito leitor, à medida que ele se relaciona e empatiza com aqueles que sofrem. Neste momento, os ganhos cognitivos podem ser trabalhados em conjunto com outras áreas do conhecimento, numa reflexão posterior, chamada de cognitivismo crítico e definido por Lemos (2020) como o entendimento posterior que se tem após o contato com a obra literária, o processo argumentativo que se dá na mente do leitor, num diálogo consigo ou com os outros.

Outras possibilidades de trabalhar os trechos do romance enfatizado é a proposta inicial de uma discussão sobre as diferenças entre o que foi narrado e a realidade atual, relacionando-as às notícias e relatos pessoais sobre o coronavírus. É importante que o docente esteja atento e tenha uma leitura prévia sobre a doença presente na obra (peste

bubônica) e a Covid-19, por exemplo, a primeira é transmitida por bactérias presentes em roedores e pulgas, já a segunda trata-se de um vírus; a potencialidade do alcance geográfico das duas doenças; o índice de letalidade; a atuação da ciência e os meios disponíveis de combate e de vida da própria sociedade (higiene, saúde, cultura, socioeconômica, etc.), dentre outras informações e interdisciplinaridades que achar interessante. A pré-informação destes dados permitirá ao professor identificar e trabalhar com possíveis notícias falsas ou pensamentos distorcidos sobre fatos verídicos, trazendo para o aluno informações relevantes e produtivas.

Acreditamos que além de trabalhar a literatura clássica, os professores também podem incentivar os alunos a terem seu próprio espaço, sua própria escrita poética. Com uma visão, talvez alternativa do mundo, o aluno (o sujeito em geral) carrega suas emoções e suas formas de resistência perante o medo coletivo nestes tempos. Escritas contemporâneas com temáticas de amor, dor, ausência, medo, morte, etc. podem ser bastante trabalhadas durante as aulas; este aparato virtual (*vlogs*, *blogs*, *trends*, *podcasts*, etc.) podem gerar um material literário bastante rico, permitindo ao docente trabalhar com uma busca associativa ao conteúdo do caderno didático, por exemplo, dos gêneros literários líricos (poesia), narrativos (romance, crônica) ou dramáticos. A proximidade do repertório de leituras construídas até o momento (leituras escolares) com os cânones literários, do Brasil ou das obras clássicas mundiais, e os textos (postagens) virtuais (textos da cultura de massa) constrói e amplia valores da linguagem do leitor.

No entanto, também chamamos atenção para o fato de que o certo gozo de liberdade na escolha do texto literário, pelo professor, bem como o imenso volume de escritos à disposição do leitor pode dar a impressão de que a formação do leitor parece uma tarefa simples, mas segundo Cosson (2018), a leitura proposta deve ser focada num objetivo e também nos aspectos de constituição textual, ou seja, o percurso do letramento literário possui variáveis que, diante do posicionamento assumido pelo professor, pode facilitar ou não a fruição da formação do leitor. Durante o isolamento social as diferenças socioeconômicas entre alunos ficaram mais evidentes causando um desnivelamento entre objetivos de ensino e aprendizagem, pois para aqueles que não tiveram (têm) acesso suficiente à tecnologia, houve uma necessidade de enfrentar os perigos de contaminação ao se virem obrigados a deslocar até as unidades escolares para pegar o material impresso, bem como também responderam e

devolveram as atividades para a escola. Estas limitações reais de acesso aos textos, a necessidade de conciliar as recomendações sanitárias e a urgência de finalizar o ano letivo são fatores que podem ter afetado os objetivos pedagógicos do ensino da língua materna, tornando delicada e até mesmo ineficiente o desenvolvimento do hábito da leitura, o gosto pela leitura e construção do senso crítico e estético.

Refletindo ainda sobre a nuance de temas interdisciplinares e os conteúdos digitais acessíveis, destacamos outra oportunidade que o professor tem para trabalhar a apropriação da linguagem que é a incorporação de palavras ao nosso vocabulário[57], ou traduções de palavras estrangeiras que tem feito parte do "novo" cotidiano das pessoas, por exemplo, *pandemia, infodemia, lockdown, live, crossfit,* etc. Neste exercício de apropriação da linguagem e do texto literário devemos levar em consideração os conhecimentos que o leitor possui sobre a atividade, a obra ou o tema abordado. O fator extratextual determina o tipo de apropriação na informação lida, portanto, considerar apenas os elementos linguísticos não serão suficientes para que o sujeito/leitor refine seu modo de apropriação; é necessário também analisar os conhecimentos e a visão do mundo presentes na construção do texto, além do contexto histórico-social que precisa caminhar lado a lado as informações expostas no conteúdo.

Borges (2016), ressalta que a informação, seja nova ou não, contida no discurso já possui uma construção de sentido antes mesmo dele praticar a leitura e que ela está imersa no contexto social: "o momento em que se concretiza não é um recorte de tempo estático e dissociado do seu entorno, ao contrário, resulta da relação do sujeito com o mundo" (BORGES, 2016, p. 16). Defendemos, então, que o texto literário possui sim a capacidade de expressar a linguagem social, de dar ao sujeito o acesso e a condição de apropriar-se da informação e da própria língua, propiciando mais chances de refletir sobre o seu papel na sociedade.

4. Considerações finais

Concluímos esta reflexão ressaltando que, mesmo tendo a linguística de um lado e a literatura de outro, ambas têm em comum: sujeito (leitor) e a linguagem. Seja em contextos técnicos/científicos, seja nos li-

[57] Informação obtida no site: https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra. Acesso em: 09 de nov. 2021.

terários ou mais coloquiais, o sujeito exerce sua funcionalidade: a comunicação.

Ao apropriar-se da linguagem ele constitui sua finalidade em si mesma, alcançando e construindo o sentido. As transformações na língua, como possibilidade de expressão, devem levar ao hábito de pensar, descobrir e se posicionar perante o mundo, por isso mesmo os textos literários são tão ricos e estimulam a criatividade. Ao estimular a leitura literária e trabalhar a linguística textual o professor, especialmente o de Língua Portuguesa, oferece instrumentos e suporte teórico-prático valiosíssimos para interpretação e análise da construção do sentido; as atualizações da linguagem devem ser trabalhadas e potencializadas no texto literário como uma unidade de sentidos agenciadas por elementos linguísticos, que culminam na apropriação da linguagem.

Mesmo nas aulas roteirizadas, ainda que seja estabelecida qual obra literária será trabalhada e de acordo com o programa de cada secretaria de educação do estado ou município, é possível trabalhar a literatura e a linguagem como formas de apropriação. É possível também trabalhar as tendências de novos termos criados ou adaptados de outras línguas, para explicar essa nova realidade. Novos vocabulários como "*lockdown*", "quarentena", "*homeoffice*" ajudaram as pessoas a entender o momento atual e as novas condutas necessárias durante este período. Por outro lado, concomitante com o processo de ensino, a internet e as redes sociais (*WhatsApp*, *Meet*, *Zoom*, *Instagram*, *Youtube*, etc.) disponibilizaram uma avalanche de informações que trouxeram as "*fake news*" aumentando a desinformação entre os leitores, com notícias falsas ou incompletas, unilaterais, parciais, depreendendo do professor uma atenção maior em defesa da verdade e em prol da educação.

Por isso, ao professor cabe o papel de condutor dos caminhos do conhecimento; cabe a ele selecionar e transmitir o conhecimento verdadeiro e comprometido que preenche as lacunas nas projeções do leitor. Neste contexto tecnológico, a linguagem e a literatura podem tomar rumos diferentes nos diálogos interdisciplinares, utilizando as informações pré-existentes e as novas situações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, Cíntia Maria. Algumas Reflexões Sobre o Ensino Mediado por Computadores. *Linguagens & Cidadania*, v. 2, n. 2, jul./dez. Revista da

Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Artes e Letras – Departamento de Letras Vernáculas. Santa Maria – RS, 2000. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31521/17295. Acesso em: 22, out. de 2021.

BASTOS, Hermenegildo. Literatura como Trabalho e Apropriação. *Pontos de Interrogação* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, v. 1, n. 1, p. 33-51. Universidade do Estado da Bahia, Campus II. Alagoinhas-BA, jan/jun.2011. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/1414. Acesso em: 20, out. de 2021.

BORGES, Ellen Valotta Elias. O Texto Além das Palavras: uma visão ampliada da apropriação da informação por meio de textos literários. *Journal of Information Studies: Research Trends*, v. 10, n. 3, dezembro, p. 15-24. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília. Marília-SP, 2016. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/5681. Acesso em: 25, out. de 2021.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. (E-book Kindle)

DEFOE, Daniel. *O Diário do Ano da Peste*. GUERRA, H. (Trad. e Org.). Osasco-SP: Novo Século, 2021. (E-book Kindle)

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e Escrita*: perspectivas para o ensino da língua materna. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor*. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. (E-Pub)

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (E-Pub). Disponível em: https://docs.google.com/ viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxzb2Npb2 Zlc3BzcHxneDoxNTZhMzZhNDUzNTNjMmQ. Acesso em: 10 set. de 2021.

LEMOS, Ítalo Lins. Ficção em Tempos de Pandemia: uma análise de Um Diário do Ano da Peste de Daniel Defoe. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, v. 11. e 13. p. 1-10. Revista da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2020. Disponível em: https://periodicos. ufes.br/percursos/article/view/21530. Acesso em: 28 set. de 2021.

MENEZES, Stella F.; SILVA, Márcia Aparecida. Língua e Linguagem para Saussure: um percurso de elaboração dos conceitos no 1º, 2º e 3º curso. *PERcursos Linguísticos*, *[S. l.]*, v. 8, n. 20, p. 6-74. Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória-ES, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/ article/view/21530. Acesso em: 10set. de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C. de S.; DESLANDES, S.F.; NETO, O.C.; GOMES, R. (Orgs). *Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 10 set.2021.

MORAN, José Manuel. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, J.M.; BACICH, L. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem téorico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. (E-book Kindle)

SOSSOLOTE, Cássia Regina Coutinho. A linguagem e a sua relação com a língua, com a literatura, com a cultura e com o conhecimento. In: *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. João Pessoa-PB, 2014. Disponível em: https://www. mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0817-1.pdf. Acesso em: 12, set. de 2021.

AS CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS DE PAULO FREIRE E A LINGUAGEM NA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DE HEIDEGGER PARA UM ENSINO CONTEMPORÂNEO

Peterson Gonçalves Teixeira (UENF)
petersongoncalvesteixeira@gmail.com
Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)
amarotiao@yahoo.com.br
Crisóstomo Lima do Nascimento (UENF)
crisostomoln@gmail.com
Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)
jack.barcelos1@hotmail.com

RESUMO

O ensino contemporâneo tem buscado nas últimas décadas, em particular, aproximações entre a linguística, a linguagem e a educação, com foco em discutir a visão de comunicação que Paulo Freire apresenta em alguns de seus livros, a partir da elaboração crítica dos teóricos do discurso sobre o processo comunicativo. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a filosofia de Paulo Freire e Heidegger no qual enfoca que o ensino consiste na maneira de educar e que está vinculado ao cotidiano dos estudantes. Concomitantemente pretende-se fazer uma análise da linguagem fenomenológica de Heidegger e do conhecimento baseado na coisificação. Pesquisadores como: Freire (2005), Almeida (2005), Carneiro (2006), Prado (2008), Heidegger (2002; 2003; 2005; 2006; 2012) entre outros foram consultados para a realização do trabalho. Metodologicamente consiste na revisão bibliográfica com base nos estudos do Gil (2012), baseada também em estudos de livros e artigos científicos, cujas fontes teóricas embasam na busca de respostas sobre o tema abordado. Por fim, observa-se que a comunicação está presente, e é algo vital na vida do ser humano. Constatou-se que a linguagem é o sistema pelo qual o homem comunica suas ideias e sentimentos, porém, no mundo globalizado em que se vive é necessário se atentar para esse novo modo de interação, que é o modelo virtual, mantendo a conexão com o mundo.

Palavras-chave:
Educação. Linguagem. Análise Fenomenológica.

ABSTRACT

In recent decades, contemporary teaching has sought approaches between linguistics, language and education, with a focus on discussing the vision of communication that Paulo Freire presents in some of his books, based on the critical elaboration of discourse theorists about the communicative process. In this sense, this article aims to reflect on the philosophy of Paulo Freire and Heidegger, which emphasizes that teaching is the way of educating and that it is linked to the daily lives of students. At the same time, it is intended to make an analysis of Heidegger's phenomenological language and knowledge based on objectification. Researchers such as: Freire (2005), Almeida (2005), Carneiro (2006), Prado (2008), Heidegger (2002; 2003;

2005; 2006; 2012) among others were consulted to carry out the work. Methodologically, it consists of a bibliographical review based on Gil's studies (2012), also based on studies of books and scientific articles, whose theoretical sources are based on the search for answers on the topic addressed. Finally, it is observed that communication is present, and is something vital in human life. It was found that language is the system by which man communicates his ideas and feelings, however, in the globalized world in which we live, it is necessary to pay attention to this new mode of interaction, which is the virtual model, maintaining the connection with the world.

Keywords:
Education. Linguagem. Phenomenological Analysis.

1. Introdução

Atualmente a compreensão dos estudos fenomenológicos pode ser percebida em experiências de participação dialógica do diferente na vida social, também de situações contrapostas como as práticas de exclusão das minorias, racismo, preconceito, exploração. Nesse ínterim, pode-se destacar Paulo Freire e Heidegger no campo da educação, devido às ideias inovadoras, a partir dos pensamentos filosóficos, que deixou um legado na Pedagogia e para a Educação de modo geral. Inúmeras são suas contribuições e podem trazer ao pensamento das práticas de ensino de qualquer campo do conhecimento, visto que seu pensamento ainda permanece atual.

Freire foi um incansável defensor da educação pública como instrumento da emancipação do sujeito, histórica e culturalmente condicionado. Em seu pensamento, o homem é um Ser-no-mundo, inserido numa cultura, numa sociedade e num momento histórico que deve ser lido, interpretado e compreendido a partir de um ponto de vista crítico, que é baseado nas relações intersubjetivas e dialógicas, mediadas pelo processo educativo-crítico, concebido como forma de emancipar os indivíduos de uma forma mágica e ingênua e consciente.

O presente trabalho explorou a Filosofia de Paulo Freire e suas considerações para o ensino, relatando a importância de a escola estar presente na sociedade, sabendo que a mesma se destina ao desenvolvimento do ser humano. E com isso, é necessário que haja um educador que tenha um profundo conhecimento do próprio homem. Ele menciona que a linguagem é um conjunto de ações que servem como uma forma de intercâmbio para as mais variadas maneiras de relacionamento entre os sujeitos.

Assim, enquanto categoria de compreensão é concebida pelo autor

ter cuidados na relação com a alteridade e a dialogia que esta relação implica, a mostrar que somos na nossa voz, muitas vozes e não se pode confundir autoridade com autoritarismo.

Nessa perspectiva, traz-se a fenomenologia sob a ótica de Martin Heidegger, na qual se trata o modo como o real se manifesta, o que, a rigor, significa como o ser das coisas aparece e se dá. O autor delineia a linguagem como ponto central do existir humano, considerada como a morada do Ser e é nela que o Ser se desvela.

Na concepção de Freire é preciso que o professor conheça a realidade dos seus alunos, a partir de um diagnóstico que favoreça a ele conhecer algumas das dificuldades apresentadas. Logo, a partir daí, promover as intervenções necessárias, a fim de que o aluno supere suas limitações, e o professor tenha um bom desempenho no momento de trabalhar os conteúdos, para que possa atingir os objetivos esperados.

Sendo assim, é notório observar que a linguagem é algo vital para o homem e a forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros. Considera-se que com o avanço da tecnologia de informação e da comunicação, os sujeitos sociais se adaptaram aos novos hábitos, valores, conhecimentos, formas de pensar e novas formas de se comunicarem.

2. A gênese ideológica de paulo freire

Paulo Freire possui uma concepção original sobre educação, que é conhecida como instrumento de libertação, como o processo dialético de conscientização, ele lutou por uma educação de qualidade, e pelas classes trabalhadoras, visto que se preocupava com formação pedagógica dos educadores, e dizia que a educação acontecia de uma forma coletiva, que educador e o educando aprendem juntos, na troca de experiências, articulando-a com o contexto social e político. Nas palavras do próprio Freire (2002):

> É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates "ideológicos" que a nada levem. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar à outra menos injusta e mais humana. (FREIRE, 2002, p. 114)

Para entender o pensamento antropológico e filosófico nas obras

de Freire, parte-se da concepção do ser humano com na visão como um todo, e o ponto de partida é a análise sociológica, política e educacional em todo o contexto. Freire (2004), nunca deixou de lutar pela transformação da sociedade e de questionar o poder dominante, em seus escritos sempre enfatizou que

> (...) nunca abri mão do sonho da mudança radical, da luta pela construção de uma sociedade igualitária, tanto do ponto de vista econômico e democrático como do ponto de vista político, racial, sexual e educacional: "E é por isso também que é possível, em qualquer sociedade, fazer algo institucional e que contradiz a ideologia dominante. Isso é o que eu chamo de uso dos espaços de que a gente dispõe.". (FREIRE, 2004, p. 38)

A ideologia de Freire aborda uma metodologia educacional que desse oportunidade a todos, desde os menos favorecidos, até aqueles que acreditavam em seu fazer pedagógico, os educadores. Ele produziu diversas obras que são praticadas na atualidade, pelos seus seguidores e amantes da educação, que consiste em uma maneira de educar, com os elementos que estão conectados ao cotidiano dos estudantes e às experiências que eles já possuem. Logo, as características do termo educação estão profundamente ligadas à sua pessoa, pois é um homem que fez da educação meta de sua vida e de suas atividades. Freire, (1994, p. 225) afirma que: "A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça".

A vocação para educar de Paulo Freire veio das suas experiências no Nordeste do Brasil, onde grande parte da população vivia em situação de extrema situação de pobreza e analfabetismo, na qual colocava o homem numa condição de objeto, de coisa, de ser menos, de o ser humano anular em si o sentido de sua vocação ontológica, ou seja, ser sujeito de seu agir e da própria história.

Jorge (1979) aponta que

> Libertar, pois, o homem oprimido desta realidade desumanizante, desta "coisificação", desta situação de "objetos", de ser "menos", para ser "mais", isto é, adquirir a própria dignidade humana perdida, realizar a sua vocação histórica, tornou-se o objetivo principal de Paulo Freire e o ideal de sua luta. (JORGE, 1979, p. 24)

Para tanto, ele previu a necessidade de criar um método pedagógico no diálogo entre professor e aluno, procurando transformar o estudante em um aprendiz ativo que, como forma de arrancar as pessoas da situ-

ação de manipulação e restituir a elas, a sua vocação humana, isto é, a Pedagogia seria o caminho que possibilitaria a prática da liberdade, de transformação social como forma de reconhecer e reivindicar direitos. Um dos aspectos mais marcantes da ideologia de Freire é sua concepção de liberdade, sua origem e desenvolvimento. Para o autor, liberdade, educação, conscientização e diálogo estão intrinsecamente ligados, justapostos (Cf. FREIRE, 1994).

De acordo com a gênese ideológica de Paulo Freire, cabe ressaltar que o seu pensamento é totalmente genuíno, ou seja, a obra é de sua autoria e foi constituída através das suas experiências de vida, provém de sua concepção de verdade e sinceridade, é gerada pela luta e empenho pela libertação do homem oprimido, princípio dinamizador de suas atividades (Cf. FREIRE, 1994).

Na concepção de Paulo Freire (1997, p. 38) "a educação é uma forma de intervenção no mundo", pois ele acreditava que o homem através da educação poderia transformar o mundo de forma política, crítica e democrática. E cabe ao professor o dever de aperfeiçoar e modificar sua prática, valorizando a bagagem social e cultural dos alunos, fazendo da aprendizagem uma troca de conhecimentos.

Em consonância com Freire (2005, p. 86), "educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo". Portanto, a relação entre professor e aluno carece de um constante momento de harmonia, para que haja conhecimento e aprendizagem. Sendo assim, o professor não é aquele que apenas transmite conhecimento, mas de uma forma coletiva faz uma troca de experiência, buscando trazer para sala de aula uma bagagem cultural visando o social, permitindo a reciprocidade entre as pessoas, a elaboração e apropriação crítica da realidade por parte dos educandos, bem como, dos educadores, como afirma Gayato (1989):

> [...] em Paulo Freire, a abordagem da educação não é unilateral. Não há uma relação linear de poder, mas um processo dialético em que educador e educando estão imersos numa aventura de descoberta compartilhada. Por isso é [a educação] uma concepção revolucionária, comprometida com a libertação humana. (GAYATO, 1989, p. 12)

Entretanto, para que o diálogo possa alcançar o objetivo de libertação, sendo o verdadeiro instrumento, Freire coloca diversas exigências, as quais se constituem os componentes fundamentais do diálogo libertador que são o amor, a humildade, a fé e confiança nos homens e a esperança. A partir daí, não testifica os homens que não sejam capazes de comunicação porque, por natureza, é um ser latente da linguagem. Ora,

os homens se comunicam pela palavra, assim, toda palavra autêntica é *práxis* e a prática, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo.

> A transformação do mundo é um dever de todos os homens. Esta, porém, segundo o pensamento freireano, não deve ter como modelo ou método a luta armada. A verdadeira transformação é a da denúncia de um mundo injusto e a proclamação de um mundo mais justo e equânime. Ora, se ao homem compete esta transformação como sujeito, a ele compete esta denúncia e este anúncio. Tal ele o faz com a palavra. Pela sua palavra, pois, o homem é alçado ao ápice de sua história: sujeito da criação e recriação da história do mundo e dele. Com ela, o homem vai fazendo a verdadeira história, "pronunciando o mundo". E este, problematizado, "retorna, por sua vez, aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles um novo pronunciamento". E deste modo, o homem vai criando, transformando e humanizando o mundo e a si. Nesta perspectiva – a palavra criadora e transformadora, [...] "imita a palavra divina que é criadora por excelência". (JORGE, 1979, p. 48-9)

Destarte, compreende-se que o diálogo é a ferramenta primordial para se descobrir a educação problematizadora e é a tentativa de renovação da sociedade comunicativa com intencionalidade de uma educação dialógica.

Logo, é por meio do diálogo que se elabora o conteúdo da educação, pois este não é trazido pronto, mas concebido e realizado no grupo, nasce das situações históricas dessa comunidade educativa e educadora, simultaneamente. Sendo assim, percebe-se em Paulo Freire que a significação do mundo e a conscientização se estabelecem na relação com o outro, isto é, o *locus* de transformação da realidade que se dá na alteridade.

3. As diferenças entre a fenomenologia de Heidegger e Husserl

Se tratando de fenomenologia cabe destacar que ela busca indagar pelo sentido do ser a partir da investigação pelo sentido do ser da existência. Foram introduzidas por Edmund Husserl (1995), no início do século XX, por meio de sua obra intitulada Investigações Lógicas.

O termo fenomenologia vem do grego *phainómenon* e significa aparecer ou manifestar-se. Ele foi usado pela primeira vez, através do filósofo e matemático Johann Lambert, no século XVIII, com o intuito de caracterizar a ciência das aparências. Pode-se dizer que se trata de um modo de filosofar que evidencia a busca da verdade "em carne e osso" nas mesmas coisas, descrevendo como os fenômenos aparecem e se manifestam à consciência.

Husserl (1995), por meio de seu método fenomenológico, tinha como objetivo evidenciar, por meio de uma análise da consciência em sua relação com o mundo da vida, as estruturas das experiências humanas da realidade. E Heidegger (2002), por meio da fenomenologia de Husserl e as escolas fenomenológicas que surgiram, superou toda tradição filosófica ocidental, abrindo horizontes para novas concepções, trazendo assim um novo começo para a filosofia. Assim, a fenomenologia de Heidegger trata o modo como o real se manifesta, o que, a rigor, significa como o ser das coisas aparece e se dá.

> [...] O caminho que Heidegger segue para extrair o conceito formal de fenomenologia do fenômeno se concentra num esclarecimento dos dois étimos que compõem o termo fenomenologia, fenômeno e Logos. Fenômeno remete para o que se mostra, se abre e se revela por si mesmo, como é e ou como não é em si mesmo [...] Heidegger esclarece este sentido da fenomenologia dos fenômenos, tanto no exercício privativo de demonstração da aparência, como no exercício remissivo do que não aparece, mas se anuncia na manifestação. É que tudo que se mostra a si mesmo está sempre numa dupla possibilidade de demonstração, a saber, na possibilidade de mostrar-se tal como é em si mesmo, e na possibilidade de mostrar-se tal como não é em si mesmo. (CARNEIRO, 2006, p. 17)

Heidegger apesar de seguidor e amigo de Husserl critica a fenomenologia transcendental de seu mestre em se tratando da filosofia transcendental e a ontologia enquanto tais. Em sua concepção, a filosofia é ontologia e a fenomenologia uma via de acesso, ou seja, um método para a ontologia. Ao contrário, Husserl compreende que a fenomenologia e filosofia coincidem, enfim, se equivalem.

Se tratando de fenômeno corroborado por Husserl e Heidegger têm um entendimento bastante diverso, e de acordo com Heidegger, "Deve-se manter, portanto, como significado da expressão 'fenômeno' o que se revela, o que se mostra em si mesmo (...), 'os fenômenos', constituem, pois, a totalidade do que está à luz do dia ou se pode pôr à luz" (HEIDEGGER, 2002, p. 58). Assim, a fenomenologia nasce, com o projeto *husserliano*, associada à lógica e à teoria do conhecimento, e se desenvolve e ganha força com seu pertencimento à hermenêutica e ao existencialismo, a partir de Heidegger.

Carneiro (2006) elucida:

> O sentido, portanto, em que a fenomenologia constrói os conhecimentos filosóficos, é duplo: é negativo e positivo, ao mesmo tempo. Negativamente, a fenomenologia não se apoia em nenhum conhecimento já dado e, positivamente, ela se vale dos conteúdos da reflexão exercida sobre percepções intencionadas. É neste duplo sentido que cumpre e realiza o prin-

> cípio da ausência de pressuposição [...] Heidegger está de acordo que a fenomenologia de todo fenômeno nasça, provenha e se constitua no doar-se de uma intuição originária. Mas não está de acordo que esta intuição seja de conteúdo reflexivo. (CARNEIRO, 2006, p. 14)

A análise fenomenológica parte daquilo que aparece, e o que aparece é o ser mesmo, livre de categorias. As "coisas" não estão diante de mim, não são objeto. Husserl ao contrário, toma como fio condutor de sua pesquisa a intuição de essências como o fenômeno de toda consciência. Heidegger (2012) analisa primeiro o conceito de fenômeno:

> A expressão grega *phainómenon*, à qual remonta ao termo "fenômeno, deriva do verbo *phainesthai*, que significa mostrar-se; *phainómenon* significa, portanto, o que se mostra, o se- *mostrante*, o manifesto. *Phainesthai* é, ele mesmo, uma formação média de *phaino*, trazer à luz do dia, pôr em claro; *phaino* pertence à raiz *pha* – como *phos*, a luz, o claro, isto é, aquilo em que algo pode se tornar manifesto, pode ficar visível em si mesmo. Como significação da expressão "*fenômeno*" deve-se, portanto, reter firmemente: *o-que-se-mostra-em-si-mesmo*, o manifesto. Os *Phainomena*, os "fenômenos" são então o conjunto do que está à luz do dia ou que pode ser posto em claro, aquilo que os gregos às vezes identificarem simplesmente com *taonta* (o ente). Ora, o ente pode se mostrar, a partir de si mesmo, de diversos modos, cada vez segundo o modo-de-acesso a ele. (HEIDEGGER, 2012, p. 103)

O termo "fenomenologia", em Heidegger, resulta da composição de duas palavras gregas: *phainomenon (phainestai)* e logos. Sobre logos ele nos diz: "(...) logos deixa e faz ver *(phainestai)* aquilo sobre o que se discorre e o faz para quem discorre (...) e para todos aqueles que discursam uns com os outros" (HEIDEGGER, 2002, p. 62).

De acordo com o autor, a lógica perdeu o seu sentido básico de *apofanzis,* deixar e fazer ver o discurso. O fenômeno tem que vir ao meu encontro e não o inverso. Em consonância com Heidegger, o ser apenas pode ser tematizado num saber ontológico, porque o ente ao qual constitui uma relação já de modo assinalado é entendido antecipadamente e pré-ontologicamente imerso na sua existência fática concreta e na sua historicidade. Na concepção de Husserl, o ente é o transcendente posto pela tese existencial e que, na redução, é convertido em significação eidética. O objeto intencional não tem, por definição, "validade ontológica", como apontado por Heidegger (2002):

> Fenomenologia é a via de acesso e o modo de verificação para se determinar o que deve constituir tema da ontologia. A ontologia só é possível como fenomenologia. O conceito fenomenológico de fenômeno propõe como o que se mostra, o ser dos entes, o seu sentido (...) a fenomenologia é a linguagem dos fenômenos que são, seja na consciência e sua constitu-

> tiva intencionalidade, seja fora da consciência, tanto no pré-consciente, no subconsciente ou inconsciente, como no extra-consciente. Sem a vigência do ser num advento de realização de sua verdade não se dá nem se pode dar consciência e intencionalidade. (HEIDEGGER, 2002, p. 66)

De todas as discussões a respeito da divergência entre a fenomenologia de Husserl e de Heidegger, podemos perceber que gira em torno da orientação transcendental da investigação fenomenológica, visto que para Heidegger, o problema da constituição transcendental do "mundo" é um problema de natureza ontológica; e para Husserl, a problemática transcendental teria outra natureza, completamente diversa da investigação ontológica, porque, supostamente, o "transcendental" não se localizaria na constituição de ser de um ente.

> A radicalidade da fenomenologia husserliana consiste justamente no projeto de reconsiderar o mundo, isto é, a totalidade do ente, a partir da suspensão de toda e qualquer tese de existência, logo, a partir da neutralização de toda e qualquer ontologia enquanto conhecimento da realidade. Recua-se da experiência natural do ente em si mesmo para a esfera imanente da subjetividade, entendida como "lugar originário de toda formação objetiva de sentido e de toda validade de ser". Esse lugar, o "lugar do transcendental", precisamente por ser o lugar em que se constitui originariamente o ente em sua totalidade, não é ele mesmo "absolutamente nada de ente". (VALENTIM, 2009, p. 217)

Assim, tem-se que, para Husserl, ao contrário do que sustenta Heidegger, a redução fenomenológica é indiferente ao ente "em seu ser". Somente assim é que se pode elevar ao ser, isto é, passando pela necessidade de interpretar um ente assinalado que de pronto e no mais das vezes se encontra aberto e exposto ao ser. Logo, para Heidegger, "o homem não é, portanto, jamais infinito e absoluto na criação do próprio ente, mas, ele é infinito no sentido da compreensão do ser", o que precisamente por se diferencia por ser o lugar em que se constitui originariamente o ente em sua totalidade.

4. A linguagem e comunicação no ensino à luz de Heidegger e Freire

A filosofia de Heidegger delineia a linguagem como ponto central do existir humano, considerada como a morada do *Ser* e é nela que o *Ser* se desvela. Assim, para se fazer uma compreensão entre a fala e a linguagem, tem-se a afirmação de Almeida (2005, p. 201) ao parafrasear Heidegger, revela que a função da fala é "(...) desocultar tudo o que é próprio do ser-no-mundo" e que ela é originária do existir humano tanto quanto, o sentir e compreender, para dar-lhe sentido se articula com a in-

terpretação trazida pela linguagem.

Nessa perspectiva, a linguagem é de fato, a via de representação da realidade, não reduzida a um objeto, mas sendo fundamentada por uma rede de significados, e mostra o fenômeno tal qual ele é. "O homem fala à medida que corresponde à linguagem", afirma Heidegger (2003, p. 26). E Almeida (2005, p. 203) acrescenta que "a fala comunica sentidos e a linguagem, expressão da fala, articula significados, possibilitando que os falantes se tornem comuns".

> Segundo uma antiga tradição, nós somos aqueles seres capazes de falar e, assim, aqueles que já possuem a linguagem. A capacidade de falar, ademais, não é apenas uma faculdade humana, dentre muitas outras. A capacidade de falar distingue e marca o homem como homem. Essa insígnia contém o desígnio de sua essência. O ser humano não seria humano se lhe fosse recusado falar incessantemente e por toda parte, variadamente e a cada vez, no modo de um 'isso é', na maior parte das vezes, impronunciado. À medida que a linguagem concede esse sustento, a essência do homem repousa na linguagem. Somos, antes de tudo, na linguagem e pela linguagem. (HEIDEGGER, 2003, p. 191)

É fundamental entender que a linguagem vai além da simples comunicação que é exercida por duas ou mais pessoas: ela compreende também o conceito que, depois que se aprende a falar, torna-se uma linguagem racional. Ademais, é comum pensar na linguagem como veículo de expressão que vincula o que está dentro com o que está fora do homem, da mesma forma que a fala é pensada numa atividade que acontece por meio do homem. Torna-se necessário delinear os aspectos ontológicos existenciais e ressaltar que não é o homem quem 'tem' a linguagem por ter a capacidade de falar, mas é a linguagem que desvela o modo no qual se manifesta o homem 'sendo'. Para além de uma mera função comunicativa, a fala pode tornar-se íntima, proporcionar um espaço de abertura à dimensão (Cf. PRADO, 2008).

O 'poder-escutar' é oportunizado por meio do silêncio, quando o Dasein em sua abertura própria, tem algo a recitar. "Fala e escuta se fundem na compreensão" afirma Heidegger (2005, p. 223). No decorrer pela dimensão da fala, ao se atentar não somente ao conteúdo, como também à forma do que é feito e dito, não se está em busca do que originaria dados comportamentais ou modos de ser, mas trazer esclarecimentos do seu sentido.

Portanto, para que a linguagem possa ter um acolhimento, é fundamental que ela se valha de um suporte que pode ser a própria voz, folhetos, livros, televisão, jornais, *internet*, e muitos outros. Dessa maneira,

é indispensável que a escola providencie todos esses suportes aos seus educandos, ajudando-os a ampliar as capacidades de se expressar pelas variadas formas de linguagens, incluindo assim, seus currículos de maneira diferente, articulada e interativa.

Segundo McLuhan (2005), a relação interativa do homem vai além da comunicação, fato que diferencia de outras espécies que utilizam deste mecanismo para mostrar o que existe, o homem usa a fala para mostrar aquilo que não existe. Ele pode unir passado, presente e futuro, e assim, estampar realidades e possibilidades.

Frente aos novos desafios tecnológicos dos dias atuais, foi necessária adaptação para uma nova realidade contemporânea. E a utilização das ferramentas interativas pelos professores e alunos em sala de aula, permite maior disponibilidade de informação e recursos em prol dos processos educativos dinâmicos, eficientes e inovadores fomentados pelas metodologias ativas.

A utilização dessas tecnologias embasadas em metodologias ativas favoreceu o processo de ensino e aprendizagem de forma mais eficaz e autônoma, com foco no desenvolvimento humano em todas as suas vertentes e voltadas principalmente para a realidade na qual vivenciamos. Assim, muitos dos professores, imigrantes digitais, acabaram se inserindo no mundo da tecnologia. Estando em sintonia com os nativos digitais em uma forma de aprender melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse.

> Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso. (KENSKI, 2004, p. 67)

A criatividade dos professores ao se adaptarem à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos. Assim, constata-se uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente, e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico.

Portanto, “é necessário acompanhar consciente e deliberadamente as mudanças que ocorrem na civilização e que questionam profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno”

(LÉVY, 2005, p. 172).

Com isso, salienta-se a necessidade em refletir a presença da escola na sociedade, sabendo que ela se destina à promoção do homem. Com isso, traz-se o pensamento de Heidegger, no qual também relata a educação inserida em seu contexto social, sua aplicabilidade, sua maneira de perceber os seres humanos e suas pretensões.

Segundo Moita e Andrade (2006),

> [...] o trabalho também recorre sistematicamente a Freire iniciam citando Freire, onde este questiona a rotina escolar. As autoras recorrem a Freire para fundamentar o uso de oficinas pedagógicas que possam fazer da escola pública um espaço de vitalidade. As autoras fazem referência a eixos epistemológicos deixados pelo legado de Paulo Freire para pensar a docência. Neste sentido destacam a ousadia, ou seja, a inconformidade com o estado atual social e pedagógico. Para não perder essa ousadia, apontam, baseando-se em Freire, a "formação contínua, compromisso ético, consciência profissional e motivação para esse trabalho". (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 2)

Para Freire, o ser humano, ao contrário dos animais, possui uma vocação ontológica do vir a ser mais intencional, e essa característica faz parte de sua função cultural, histórica e de ação do homem junto à natureza. O ser aprende e ensina com o seu relacionamento com os outros, enfim, é um ser social, que possui disposição para a inclusão.

Batista (2006) cita Freire de forma recorrente em seus trabalhos apresentados sobre a educação popular nos movimentos sociais. Em seus relatos aponta que: "Na visão freireana a educação é um processo humanizador e histórico que deve proporcionar uma práxis transformadora para libertar os homens e mulheres da situação de submissão que a sociedade capitalista lhes impõe" (BATISTA, 2006, p. 6).

Cabe ressaltar que Freire faz referência à educação libertadora, tendo um olhar político, com foco nos desfavorecidos, bem como o poder transformador deste tipo de educação, libertando os oprimidos. Corroborando com esta teoria Batista (2006) afirma:

> De modo semelhante no trabalho apresentado em 2006 destaca que a educação popular "busca proporcionar aos indivíduos uma compreensão crítica que possibilite uma práxis transformadora da realidade social, política, cultural, numa perspectiva utópica de uma sociedade igualitária, emancipadora, como ressalta Freire". (BATISTA, 2006, p. 3)

Sendo assim, o ser humano é único e que passa por um processo de constituição durante a sua existência, capaz de assimilar as influências

que exerce e sob as quais está sujeito, e com isso, pode reconstituir significados e valores de acordo com esse tempo e espaço de seu contexto espaço-temporal. Heidegger utiliza o termo *dasein*, que pode ser considerado como o ser aí, aquele que está em algum lugar, porém, apenas por estar referenciado historicamente e distendido às relações com o mundo em que se encontra. Um ser em situação, que compõe as condições não do lugar no qual existe, mas sim de seu modo de existir (Cf. HEIDEGGER, 2006).

Destarte, se entende que a educação é o melhor caminho para percorrer, os professores têm um papel de extrema importância na formação social e intelectual do aluno. Assim, a educação precisa acontecer de forma coletiva, sempre tendo como sujeito principal o aluno, a comunidade e a família. De acordo com Freire, (2001, p. 21-2), "ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor".

Freire sempre confiou na capacidade dos homens e mulheres, e pensando assim, o mesmo apresenta a escola como instância da sociedade. Sua preocupação vai na linha do Ser-Sendo, de um engajamento contínuo na sociedade em que está inserido. O Ser é o Ser da consciência na existência. Para tanto, existe uma necessidade de que o Ser se conscientize, tenha em mente que de não pode existir só, e que é um Ser planetário no qual quer que seja as suas ações afetará, de algum modo alguém, em algum lugar, como se fora o imperativo categórico kantiano.

Com isso, compreende-se que a educação é entendida como instrumento a serviço da democratização, na qual contribui com as vivências comunitárias dos grupos sociais, com o diálogo, para formar pessoas participantes, críticas e autônomas nas suas decisões.

Logo, a educação e a sociedade precisam estar entrelaçadas, sendo parte do mesmo processo em prol do desenvolvimento do aluno em sua totalidade.

5. Considerações finais

Neste trabalho bibliográfico buscou-se ressaltar as possíveis contribuições que a pedagogia de Paulo Freire pode trazer para a reflexão e para a prática do ensino, na qual se apresenta como um autor indispensável para os professores, devido à heterogeneidade e às carências dos alunos, nas diferentes regiões do nosso país, apresentando-se como, por as-

sim dizer, uma "ferramenta" fundamental para se pensar o ensino, na sua teoria e na sua prática.

Constata-se a partir da literatura que a educação, na perspectiva Heideggeriana, proporciona ao sujeito a possibilidade de autenticidade, mas para que tal processo ocorra, esse sujeito primeiro precisa se identificar como um ser-no-mundo. Assim, a educação precisa proporcionar ao ser humano a liberdade de pensar, de interpretar e encontrar sua individualidade em uma sociedade que impõe cada vez mais a perda dessa singularidade. É necessário então que se trabalhe com uma educação que valorize o aluno enquanto alguém que está se descobrindo, e que o mesmo faz parte do mundo que o cerca, mas não necessariamente precisa ser ditado por esse.

Além disso, no mundo contemporâneo cada vez mais conectado exige o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas que precisam ser trabalhados dentro e fora da escola. O uso da tecnologia também pode ser central para auxiliar os docentes em determinadas tarefas simples, burocráticas e operacionais e com maior impacto na aprendizagem dos alunos.

O objetivo da presente pesquisa foi alcançado, pois, refletiu-se sobre a filosofia de Paulo Freire da educação para a liberdade e autonomia, concomitante aos estudos de Heidegger. Evidenciou-se teóricos que enfocam as linguagens e suas potencialidades tecnológicas nas diferentes formas de interação e, tomando como base teorias que versam sobre a temática em pauta.

Portanto, é o papel do aluno é de estudar, visando o aprendizado a longo prazo e ao cumprimento de seus objetivos pessoais, o que requer sua participação ativa e voluntária do que a escola propõe. Assim, a escola precisa se organizar de forma que os mesmos tenham o interesse pelo conhecimento e valorizem o saber, para que também eles possam obter uma aprendizagem satisfatória e significativa durante a sua escolarização e aprenda para além de conteúdos escolares, ou seja, aprenda a atuar no mundo que o cerca de maneira crítica e consciente de seus atos.

Isso posto, observou-se que a comunicação possui importância vital para o homem, sendo uma ferramenta de integração, instrução, de troca mútua e desenvolvimento no mundo contemporâneo o qual todos estão inseridos.

Assim, a linguagem apresenta-se como um sistema pelo qual o

homem comunica suas ideias e sentimentos, e a partir da fenomenologia constata-se que todo fenômeno tem a sua intencionalidade de restituir o pensamento e a liberdade do pensar autônomo citado ao longo da pesquisa por Freire e Heidegger. Trata-se de um desafio salutar, que não confere apenas saúde e vitalidade. Enfim, as contribuições de Paulo Freire e a linguagem na análise fenomenológica de Heidegger abarca uma gama de contribuições para um ensino filosófico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. M. *Ser clínico como educador:* uma leitura fenomenológica existencial de algumas temáticas na prática de profissionais de saúde e educação. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. Disponível em: encurtador.com.br/hwPQ0. Acesso em: 25 set. 2021. 215f.

BATISTA, M. S. X. *Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo*. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

CARNEIRO, L. E. A. Fenomenologia de Edmund Husserl e a Fenomenologia de Martin Heidegger. In: *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, v. XII, n. 1, p. 11-22, Instituto de Treinamento e Pesquisa em Gestalt Terapia de Goiânia Goiânia, Brasil, junio, 2006,

FREIRE, P. *Cartas a Cristina.* São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAYATTO, M. L. C. Abertura do seminário. In. ORTH, L.M.E. (Tradutora). *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas,

2012.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo.* 12. ed. (parte I). Trad. de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Conferências e Escritos Filosóficos*. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2003. 302p.

_____. *Ser e Tempo*. Trad. de Fausto Castilho. Campinas-SP: Unicamp, RJ: Vozes, 2012.

_____. *Carta sobre o humanismo.* Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. *Seminários de Zollikon*. Editado por Medard Boss. Trad. de Gabriela Arnhold e Maria de Fátima Almeida Prado. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

HUSSERL, E. *La crise dessciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. G. Granel (trad.). Paris: Gallimard, 1995.

JORGE, J. Simões. *A ideologia de Paulo Freire.* São Paulo, Loyola, 1979.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 2000.

McLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem.* São Paulo: Cultrix, 2005.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. *O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública*. In: 29ª Reunião Anual da Anped, p. 01-16, Rio de Janeiro, 2006. Disponível: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-saber-de-mao-em-mao-oficina-pedagogica-como-dispositivo-para-formacao-docente-e. Acesso em: 20 set. 2021.

PRADO, G. N. O escândalo do escândalo da filosofia: Heidegger como refutador do idealismo. *Cadernos PET-Filosofia: Ética e metafísica na filosofia moderna*, 10. Departamento de Filosofia da UFPR, Curitiba, 2008. Disponível: https://pt.scribd.com/document/51522469/filosofia-transcendental-como-ontologia Acesso em: 25 set. 2021.

VALENTIM, M. A. *Heidegger sobre a fenomenologia husserliana:* a filosofia transcendental como ontologia. Disponível em: http://www. o-

quenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/282. Acesso em: 25 set. 2021.

AS HABILIDADES METALINGUÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM FONOLÓGICA DA CRIANÇA NA INFÂNCIA

Fernando Basílio dos Santos (UENF)
bdds.fernando@gmail.com
Olavo Ferreira Nunes (UENF)
nunes.olavo.ferreira@gmail.com
Fernanda Castro Manhães (UENF)
castromanhaes@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como interesse investigar o desenvolvimento das habilidades metalinguística no desenvolvimento da linguagem fonológica na infância tentando relacionar com a teoria das inteligências múltiplas proposta por Howard Gardner (1987). A habilidade metalinguística compreende a capacidade do indivíduo pensa a própria língua, nesse cenário os processos cognitivos ligados a capacidade de leitura e escrita se referem ao processo fonológico, incluindo a memória e a consciência fonológica. A nossa busca centra-se na compreensão da relação da consciência metalinguística na aquisição da linguagem fonológica, tendo como pano de fundo o desenvolvimento dos processos cognitivos. Diante disso, trata-se de um estudo de revisão de literatura no qual utilizamos autores do campo da educação, campo da linguística e da psicopedagogia infantil. Nesse contexto nossa metodologia é de abordagem qualitativa com viés exploratório, como possibilidade de esclarecimento conceituais e metodológicos. Com isso, pretende-se articular resultados de pesquisas teóricas e empíricas desta habilidade em crianças até a fase de alfabetização escolar. Por esse motivo, acionamos campos interdisciplinares para compor nosso guarda-chuva teórico, ao entendermos a necessidade dos múltiplos olhares na prática pedagógica e no processo de ensino–aprendizagem do educando. Encontramos em estudos empíricos fermentas lúdicas que facilitam o desenvolvimento da consciência fonológica no ciclo inicial da alfabetização.

Palavras-chave:
Alfabetização. Análise metalinguística. Consciência fonológica.

ABSTRACT

The present work aims to investigate the development of metalinguistic skills in the development of phonological language in childhood, trying to relate it to the theory of multiple intelligences proposed by Howard Gardner (1987). Metalinguistic skill comprises the individual's ability to think about their own language, in this scenario, the cognitive processes linked to the ability to read and write refer to the phonological process, including memory and phonological awareness. Our search focuses on understanding the relationship of metalinguistic awareness in the acquisition of phonological language, against the background of the development of cognitive processes. Therefore, this is a literature review study in which we use authors from the field of

education, linguistics and child psychopedagogy. In this context, our methodology is a qualitative approach with an exploratory bias, as a possibility for conceptual and methodological clarification. Thus, it is intended to articulate theoretical and empirical research results of this skill in children up to the literacy stage. For this reason, we activate interdisciplinary fields to compose our theoretical umbrella, as we understand the need for multiple perspectives in pedagogical practice and in the student's teaching-in-learning process. We enter into empirical studios playful ferments that facilitate the development of phonological awareness in the initial literacy cycle.

Keywords:
Literacy. Metalinguistic skills. Phonological awareness.

1. Introdução

A metalinguística no desenvolvimento infantil e no processo de alfabetização não é uma novidade no campo da psicopedagogia e na área da linguagem. Diversos autores já demonstraram nos últimos trinta anos o interesse pelo desenvolvimento das habilidades metalinguísticas da criança nos anos iniciais da alfabetização.

Dentre os questionamentos, evidenciamos em Yavas (1988) alguns que nos ajudam a começar a compreender nosso objeto de estudo, sendo eles: como a consciência metalinguística se desenvolve, quando acontece o seu desenvolvimento, bem como se os componentes linguísticos como a fonologia se desenvolviam ao mesmo tempo em que a consciência metalinguística, e o que nos interessa aqui nesse estudo: qual a relação da consciência metalinguística na aquisição da linguagem fonológica.

A linguagem fonológica no processo de desenvolvimento infantil e alfabetização na verdade deve ser desenvolvida de forma a favorecer o aprendizado da criança na leitura e escrita. Para que isso aconteça são necessárias ferramentas facilitadoras, não só para ajudar no aprendizado, mas para melhorar sua familiaridade com os processos cognitivos que vão sendo construídos na fase pré-escolar e início da alfabetização. Nesse caso, entende-se a necessidade de também compreender como ferramentas podem ajudar nesse ciclo alfabetizador.

Para tal, utilizamos como percurso metodológico a pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa e exploratória, e nos ancoramos na revisão de literatura em pesquisas teóricas e empíricas com crianças em desenvolvimento, como possibilidade de esclarecimento conceituais e metodológicos.

Com isso, pretendemos articular resultados de pesquisas teóricas e empíricas desta habilidade, bem como ferramentas facilitadoras para seu desenvolvimento em crianças na fase pré-escolar e início de alfabetização.

2. O desenvolvimento da consciência metalinguística

Num primeiro momento, cabe-nos entender o que é a consciência metalinguística. Entende-se quea consciência metalinguística segundo Yavas (1988) é:

> Quando o indivíduo faz julgamentos em relação a gramaticalidade, tomando decisões ligadas à ambuiguidade de uma determinada sentença, quanto a sinonímia de duas orações ou tentando analisar uma expressão linguística em sub-unidades, ele está tipicamente manifestando um comportamento metalinguístico. (YAVAS, 1988, p. 40)

Como estamos falando de consciência metalinguística, precisamos falar de habilidades metalinguísticas. Tal habilidade se refere a capacidade de pensar a própria língua, podendo incluir diferentes habilidades, como: sintático, semântica e fonológica. Nesse cenário, os processos cognitivos ligados na leitura e escrita estão relacionados ao processo fonológico, que inclui memória e consciência fonológica (Cf. CUNHA; CAPELLINI, 2011).

Inicialmente, entende-se que aconsciência metalinguísticafoi subdivida e classificada pelos autores Tunmer e Herriman (1984) e de Gombert (1992) em diferentes tipos de consciência, sendo elas: consciência fonológica; consciência morfológica; consciência sintática; consciência metatextual e consciência pragmática (Cf. SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010). Na mesma gama dos autores do parágrafo anterior, os autores Spinillo, Mota e Correa (2010) colocam que tal classificação também considera as habilidades linguísticas que são tomadas como foco de sua atenção: o fonema, a palavra, a sintaxe, o texto e o contexto em que linguagem se insere.

Segundo Spinillo e Simões (2003), a consciência metalinguística pode ser abordada por meio de duas perspectivas: a primeira é a linguística, no qual considera a metalinguística como uma função secundaria da linguagem. O foco dessa perspectiva “recai sobre o exame da produção verbal com o objetivo de identificar a presença de indicadores no uso da linguagem para referir-se a ela mesma” (SPINILLO; SIMOES, 2003, p. 537).

A segunda perspectiva é a psicolinguística. Nessa perspectiva a metalinguística é vista como uma atividade que um indivíduo realiza em que a linguagem é o objeto de aproximação. Ou seja, dito de outro modo, o indivíduo se afasta do significado veiculado pela linguagem para então se aproximar da forma que a linguagem se apresenta para transmitir um significado (SPINILLO; SIMOES, 2003).

De forma a ilustrar essa perspectiva, Garton e Pratt (1998), ao citarem Vygotsky, colocam que:

> (...) usar a linguagem é análogo a 'usar' um vidro de uma janela para ver a paisagem. Usualmente, não focalizamos a atenção no vidro em si mesmo. Ao invés, focalizamos nossa atenção na paisagem. O vidro tem o propósito de dar acesso à paisagem. Mas podemos, se desejarmos, olhar para o vidro por algum interesse intrínseco ou por alguma razão particular. Diferenças na espessura do vidro ou alguma mancha podem distorcer a visão e chamar a atenção diretamente sobre o vidro (SPINILLO; SIMOES, 2003, p. 538)

Dito isso, inicialmente, também é necessário compreender como essa habilidade se desenvolve na criança. A grande maioria dos estudos focam a capacidade da criança poder fazer julgamentos sobre a gramaticalidade, demonstrando que essa capacidade acontece de forma frequente entre os 7 e 8 anos. Mesmo as crianças capazes de compreender e produzir a gramaticalidade de forma correta nessa fase de desenvolvimento elas ainda enfrentam dificuldades em julgar metalinguisticamente os significados (YAVAS, 1988).

Essa dificuldade de julgamento metalinguístico acontece porque o processo linguístico por trás do comportamento metalinguístico é diferente do processo linguístico normal de compreensão e produção. Com isso, o desenvolvimento cognitivo geral acontece em uma fase intermediária na infância (Cf. YAVAS, 1988). Essa fase se dá entre os 4 aos 8 anos, e é nessa faixa que se dá o desenvolvimento da metacognição – cognitivo geral. Significa dizer, nessa fase se desenvolve o conhecimento sobre seus processos cognitivos próprios. É nessa faixa que a criança se dá conta de como ela pode controlar seus processos intelectuais, podendo surgir de forma espontânea ou de forma consecutiva (Cf. YAVAS, 1988).

Essa habilidade metacognitiva é como uma escala evolutiva no comportamento metalinguístico da criança, aumentando de acordo com a idade (Cf. YAVAS, 1998). A grande controvérsia identificada em autores do campo por Yavas (1998) é em relação ao início e o surgimento

dessa habilidade. Segundo Clark (1978), essa habilidade surge aos 2 anos de idade, concomitante com o processo de aquisição da linguagem (pré-linguístico e linguístico), enquanto outros autores,como Hakes (1982), argumentam que essa habilidade só aparece entre os 4 ou 5 anos (Cf. YAVAS, 1998).

Sabe-se que crianças com menos de 4 anos produzem em sua formação do processo de linguagem sons em sequência que rimam, o que não provaria que elas teriam consciência fonológica sobre tais sons, ou seja, elas produzem tais sons, mas não sabem o que estão fazendo, diferente das crianças entre 4 e 5 anos que começam a refletir sobre sua capacidade metacognitiva em verbalizar suas explicações (Cf. HAKES, 1978 *apud* YAVAS, 1998).

Alguns estudos identificam que essa habilidade se desenvolve de forma natural no período pré-escolar. Mas é somente com o passar dos anos que as crianças começam a refletir sobre sua capacidade fonológica na linguagem. A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística facilitadora do processo de alfabetização. Isso acontece porque ela facilita a aquisição da correspondência letra-som, que servem como decodificadores na aquisição do princípio alfabético. Ou seja, a decodificação funciona como reconhecimento de palavras que facilitam o processo de compreensão textual (Cf. MOTA, 2006).

Diante disso, a consciência fonológica contribui com as fases iniciais do processo de alfabetização, além disso, essa consciência se desenvolve em paralelo com a escrita (Cf. MOTA, 2006).

Partindo dos pressupostos acima, de forma geral a metalinguística é o termo utilizado para designar habilidades para manipular a fala em suas variantes (palavras, silabas, fonemas), além disso, separar as palavras e saber a diferença entre significados e significantes, e perceber quais as semelhanças sonoras entre as palavras; para então julgar a coerência semântica e sintática de enunciados (Cf. BARRERA; MALUF, 2003).

Esse processo é adquirido ao longo da idade como vimos anteriormente, e se consolida no processo de alfabetização escolar. Quando a criança já consegue utilizar a linguagem de forma comunicativa, compreendendo seus significados e conteúdos (Cf. BARRERA; MALUF, 2003).

Essa habilidade que os autores Barrea e Maluf (2003) chamam de competência é construída socialmente no processo de socialização da cri-

ança que orienta seu desempenho linguístico. Essa habilidade ou ainda competência poderia estar ligada as múltiplas inteligências do cérebro humano, com destaque para a linguística.

3. A teoria das múltiplas inteligências e o processo de alfabetização: possíveis intervenções

A teoria das múltiplas inteligências criada por Howard Gardner, coloca que o cérebro humano possui oito tipos de inteligências para o seu desenvolvimento. Sendo elas: Linguística, Lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal e cinestésica e mais recentemente, a naturalista (OTERO, 2015).

Formulada por Gardner a teoria tinha como propósito central a superação da construção do senso comum que considerava a inteligência como uma capacidade potencial em menor ou maior grau, além disso, a teoria buscava centrar como a construção da teoria da inteligência pode considerar a cognição humana em sua totalidade ao abranger competências e que tais instrumentos não poderiam ser centrados somente nas duas primeiras habilidades: as linguísticas e lógico-matemáticas (Cf. MANHÃES, 2008).

Mesmo não hierarquizando as inteligências, a linguística é a mais valorizada e a mais comum em nossa cultura, pois é através dela que passamos a nos comunicar desde bebê. Essa inteligência compreende a capacidade de utilizar a língua para comunicação e se expressar de forma oral (língua falada), além da capacidade de desenvolver um vocabulário linguístico diverso (Cf. MANHÃES, 2008; OTERO, 2015).

Como se sabe, a linguagem perpassa as diferentes formas de diálogo, interação e comunicação entre os indivíduos. O termo “linguagem” apresenta mais de um sentido, geralmente ele é utilizado em qualquer processo de comunicação (Cf. CUNHA; COSTA; MARTELOTA, 2008). A linguagem ao mesmo passo que é uma habilidade é também uma capacidade que apenas os seres humanos possuem para se comunicar por meio das línguas. Essa capacidade começa a ser construída e desenvolvida na primeira infância. Mas é na fase pré-escolar (4-6 anos) que os indivíduos começam o processo de alfabetização, pois é nessa fase que os processos cognitivos começam a ser formados.

Alguns estudos evidenciam a importância do estimulo educacional no desenvolvimento da consciência fonológica. Dentre as possíveis

formas de intervenções para o desenvolvimento no ciclo alfabetizador as autoras Alves e Schlickmann (2021) evidenciam no cenário lúdico por meio dos jogos digitais uma possibilidade de facilitar o desenvolvimento dessa consciência através de jogos com exercício de rimas; separação das palavras em silabas; identificação do som inicial com a mesma palavra, sílabas com som no final igual.

Por meio de jogos como: consciência das palavras, através do 'jogo da cascata: cachoeira das letrinhas', nesse jogo a criança pode formar palavras, separar letras consoantes, separar letras vogais e minúsculas. A Consciência silábica, por meio do 'jogo: construindo com letrinhas. Nesse jogo é possível jogar com algum de figurinhas, maiúscula e minúscula, próprias e comuns. Ou seja, com a gamificação as autoras evidenciaram em sua intervenção um ambiente lúdico para brincar com sonos das palavras (Cf. ALVES; SCHLICKMANN, 2012).

5. Considerações finais

O artigo teve como objetivo compreender a relação da consciência fonológica na fase da alfabetização e com isso, tentar identificar em estudos empíricos ferramentas que ajudam no desenvolvimento da criança nessa fase.

Inicialmente é possível concluir que a consciência metalinguística começa a se desenvolver na fase pré-escolar e se desenrolando ao longo da alfabetização da criança na segunda infância. No entanto, entendemos que é de suma necessidade e importância trabalhar com ferramentas lúdicas que de alguma forma favoreça a construção e consolidação da consciência fonológica no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Claudia Andreia; SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. Gamificação e o desenvolvimento da consciência fonológica no ciclo alfabetizador. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.* Ano 06, ed. 10, v. 01, p. 45-71, 2021.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, p. 491-502, 2003.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011.

MANHÃES, Fernanda Castro. *A estimulação da inteligência corporal cinestésica no desenvolvimento psicomotor na prática da educação física escolar*. Dissertação (Mestrado em Cognição e linguagem) – UENF, Campos dos Goytacazes, 2008.

MOTA, M. *et al*. O papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização. *Revista Eletrônica do ICHL/UFJF [periódico na Internet]*, v. 4, p. 1-8, 2006.

OTERO, Angela Leticia Schmitt. *Teoria das inteligências múltiplas no contexto da educação física escolar*. Monografia (curso de especialização em Educação física infantil) – UFSM, Palmeira das Missões, 2015.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E.; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em revista*, p. 157-71, 2010.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, p. 537-46, 2003.

YAVAS, Feryal. Habilidades linguísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de Estudos Linguístico***s**, v. 14, p. 39-51, 1988.

AS PARTES DA ORAÇÃO NA *ARTE DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA MAIS USADA NA COSTA DO BRASIL* (ANCHIETA, 1595)

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Em nossa apresentação, debatemos, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da disciplina de Historiografia da Linguística, o conceito de "partes da oração" (*partes orationis*), na gramática humanística. Nossa fundamentação teórica é o modelo de Pierre Swiggers, e o artigo vincula-se à linha de pesquisas de História da Gramática, a gramaticografia renascentista, e da Linguística Missionária. As oito partes da oração (*nomen, pronomen, uerbum, aduerbium, participium, coniunctio, praepositio* e *interiectio*) são categorias de análise derivadas da descrição da língua latina, e foram empregadas por S. José de Anchieta, SJ (1534–1597) na descrição da língua dos indígenas de cultura tupinambá, em sua *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, de 1595. Analisamos como essas categorias foram adaptadas por Anchieta em sua obra gramatical, para a descrição de uma língua indígena na América portuguesa quinhentista.

Palavras-chave:
Gramaticografia renascentista. Línguas Indígenas. Linguística missionária.

ABSTRACT

In my presentation, I discuss, from the theoretical- methodological foundations of the discipline of Historiography of Linguistics, the concept of "parts of clause" (partes orationis), in humanistic grammar. My theoretical approach derived from the model of Pierre Swiggers, soothe article is linked to the research line of History of Grammar, Renaissance Grammaticography, and Missionary Linguistics. The eight parts of the clause (nomen, pronomen, uerbum, aduerbium, participium, coniunctio, praepositio and interiectio) are categories of analysis derived from the description of the Latin-language, and were employed by St. Joseph de Anchieta, SJ (1534–1597) in description of the language of the indigenous peoples of the Tupinambá culture, in his *Art of Grammar of the language most used on the coast of Brazil*, from 1595. I analyze how these categories were adapted by Anchieta in his grammatical work, for the Portuguese description of an indigenous language in sixteenth-century America.

Keywords:
Renaissance grammar. Indigenous Languages. Missionary Linguistics.

1. Introdução: a gramática humanística e as oito partes da oração

O presente artigo vincula-se à disciplina de Historiografia da Linguística (HL), a partir da fundamentação teórico-metodológica de Pierre

Swiggers (2013), tendo como categoria central de análise o "pensamento linguístico" (*linguistic thought*). Como objeto de estudos, o pensamento linguístico de S. José de Anchieta, SJ (1534–1597) é analisado, a partir do texto *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (ANCHIETA, 1595, p. 1f), gramática missionária (ZWARTJES, 2002, p. 19-70) que descreve a língua dos indígenas de cultura tupinambá. A obra de Anchieta pode ser analisada pelo viés de duas das linhas de pesquisa da HL: a Gramaticografia, ou História da Gramática, e a Linguística Missionária, mais específica, em relação a seu recorte temático. Ambas as perspectivas serão abordadas ao longo de nossa argumentação, que tem por objetivo reconstituir o ideário linguístico da América portuguesa quinhentista, tema também abordado em estudos anteriores.

O artigo é resultado parcial do projeto de pesquisa "Regna Brasillica: o Brasil quinhentista, à luz da Historiografia da Linguística", desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, no grupo de pesquisas "Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional" (CNPq/UFF). No texto, debatemos a influência do conceito de "partes da oração" (*partes orationis*) na descrição da língua indígena por Anchieta.

As "oito partes da oração" surgiram como categorização de fatos linguísticos analógicos na descrição da língua grega, dando origem ao que atualmente é descrito no nível morfológico, nas classes de palavras. Essa tradição derivou na descrição das *octo partes orationis* (oito partes da oração) dos gramáticos latinos, tendo sido adaptada pelos humanistas na descrição das línguas vernaculares. Em relação a Anchieta, há a utilização do conceito de "partes da oração", em sua gramática humanística, com influência notável da obra de João de Barros e o uso de metatermos no vernáculo português, para a descrição da língua indígena. Além da gramática humanística portuguesa, Anchieta também se vale de metatermos latinos e da gramática latina para a sua descrição linguística.

As partes da oração derivam, na tradição latina, de *Donatus*, que influiu profundamente no pensamento linguístico ocidental posterior, sobretudo na divisão de palavras por categorias na escrita europeia. As partes da oração para *Donatus* são: *nomen*, *pronomen*, *uerbum*, *aduerbium*, *participium*, *coniunctio*, *praepositio* e *interiectio*. Enquanto *Donatus* influiu no desenvolvimento da morfologia, por outro lado, *Priscianus* foi a principal fonte para os gramáticos medievais, os modistas, descreverem a sintaxe, as relações de concordância e regência, da língua, o que João de Barros incoroporaria em sua obra gramatical quinhentista. Além dos

gramáticos, a filosofia aristotélica serviu como base para o debate sobre o *logos*, isto é, o discurso.

Quanto à contextualização da obra de Anchieta, temos a sua vinculação à corrente de pensamento do humanismo renascentista português, graças ao tempo de estadia no Real Colégio das Artes de Coimbra, em 1548, e o posterior ingresso na Companhia de Jesus. O clima intelectual de sua época favorecia a descrição linguística pela gramática humanística e esse processo ocorre na confecção de sua gramática, que adota os pressupostos da época.

Na rotulagem dos capítulos da gramática de Anchieta, são citadas algumas partes da oração: nomes (substativos e adjetivos), pronomes, verbos e preposições. No corpo da gramática, são citadas ainda outras partes da oração: advérbios, particípios (gerúndio, supino). Há ainda categorias específicas de morfemas, como "partículas", "artículos". A referência aos casos latinos é patente, o que caracteriza a corrente humanística no processo de descrição da língua indígena.

De acordo com Otto Zwartjes:

> Anchieta does not give us a complete list of the parts of speech. The traditional chapter devoting to the 'rudimenta' is lacking. Anchieta's grammar is more of a morphosyntax of the Tupinambá language, and this is quite meaningful from the descriptive viewpoint, and notefficienta tall from the pedagogical viewpoint. The fact that the chapter on 'rudimenta' is missing, was probably the main reason (and the merit) that Figueira was asked to write another grammar just after Anchieta's death. However, Anchieta follows the traditional model and treats the parts of speech as follows: noun (Chapter IV), pronoun (Chapter V), verb (Chapters VI–IX), preposition (Chapter X) There is no chapter with the rubric 'adverb' but in the tenth chapter Anchieta describes the three items eìmebê, yanondê and rirê, hesitating to classify them as adverbs or prepositions. The Chapters XI – (II [*sic*]) –XVI are dedicated all to the verb. There are no dedicated chapters which describe the interjection or the conjunction (ZWARTJES, 2002, p. 33-34)

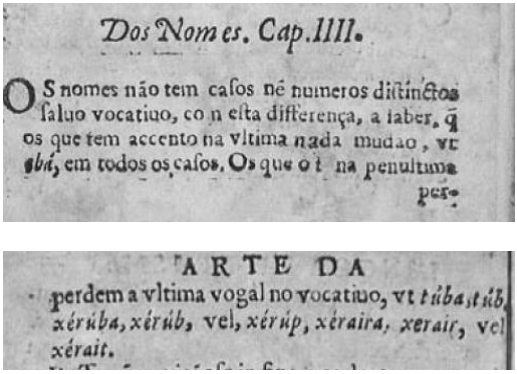
> (Anchieta não nos dá uma lista completa das classes gramaticais. O capítulo tradicional dedicado aos *rudimenta* está faltando. A gramática de Anchieta é mais uma morfossintaxe da língua Tupinambá, e isso é bastante significativo do ponto de vista descritivo, e nada eficiente do ponto de vista pedagógico. O fato de faltar o capítulo sobre *rudimenta* foi provavelmente o principal motivo (e o mérito) de Figueira ter sido convidado a escrever outra gramática logo após a morte de Anchieta. No entanto, Anchieta segue o modelo tradicional e trata as classes gramaticais da seguinte forma: substantivo (Capítulo IV), pronome (Capítulo V), verbo (Capítulos VI-IX), preposição (Capítulo X) Não há capítulo com a rubrica advérbio, mas no décimo capítulo Anchieta descreve os três itens *eìmebê*,

yanondê e *rirê*, hesitando em classificá-los como advérbios ou preposições. Os Capítulos XI– (II [sic]) – XVI são dedicados todos ao verbo. Não há capítulos dedicados que descrevam a interjeição ou a conjunção)

2. *Comentários sobre os nomes e pronomes na gramática de Anchieta*

O quarto capítulo da gramática de Anchieta é dedicado aos nomes. A descrição dos nomes na língua indígena inicia-se com a comparação com a gramática latina, pois os nomes, para Anchieta, não possuem casos, não se declinam, exceto no caso vocativo. João de Barros em sua gramática vernacular também adota o contraste com a língua latina. Vejamos as duas definições.

Imagem 1. O conceito de nome para Anchieta (1595, p. 8f-8v).



Dos Nomes. Cap.IIII.

OS nomes não tem caſos né numeros diſtinctos ſaluo vocatiuo, com eſta differença, a ſaber, q̃ os que tem accento na vltima nada mudao, vt *abá*, em todos os caſos. Os que o t na penultima perdem a vltima vogal no vocatiuo, vt *túba*, *túb*, *xérúba*, *xérúb*, vel, *xérúp*, *xéraira*, *xerair*, vel *xérait*.

Transcrição:

Dos nomes. Capítulo IV

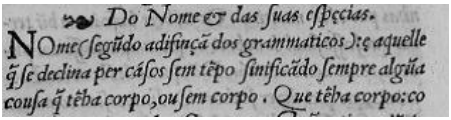
Os nomes não têm casos, nem números distintos, salvo vocativo, com esta diferença a saber, que os que têm acento na última [sílaba] nada mudam, como *abá* (homem), em todos os casos. Os que têm na penúltima perdem a última vogal no vocativo, como *túba* (pai[58]), *túb* (ó pai); *xérúba* (meu pai), *xérúb* (ó meu pai), ou *xérup* (ó meu pai), *xéraira* (meu filho), *xerair* (ó meu filho), ou *xérait* (ó meu filho).

Anchieta não descarta os casos latinos, necessários para a descrição sintática, em sua perspectiva, apenas descreve que as formas do nome não se alteram nos demais casos, além do vocativo. Por isso a negação,

[58] Pai, ou parente em sentido geraltambém.

os “nomes não têm casos, nem números” seguida da afirmação “nada mudam em todos os casos”. Podemos interpretar que Anchieta afirma não existirem casos em relação às formas dos nomes, mas nas construções, a sintaxe poderia ser descrita pelo sistema de casos latinos, o que é desenvolvido nos capítulos posteriores de sua gramática, que ainda se vale da rotulagem nominativo e acusativo, por exemplo, para descrever construções da língua.

Imagem 2. O conceito de nome em João de Barros (1540, p. 5f).


Do Nome & das suas especias.
NOme (segũdo adifinçã dos grammaticos) ẽ aquelle
q̃ se declina per cãsos sem tẽpo sinificãdo sempre algũa
cousa q̃ tẽha corpo, ou sem corpo. Que tẽha corpo: co

Transcrição:
Nome, segundo a definição dos gramáticos, é aquele que se declina por casos, sem tempo, significando sempre alguma coisa que tenha corpo, ou sem corpo.

Aryon Rodrigues nota que Juan de Montoya, ao descrever o guarani antigo, segue a doutrina da época ao afirmar a declinação dos nomes na língua indígena, sendo Anchieta inovador nesse sentido:

> La sencilla e independiente afirmación de Anchieta, declarando que ‘los-nombres no tienen casos’, se destaca cuando contrasta a la presentación del mismo tema por Ruiz de Montoya en su gramática del guaraní antiguo, lengua hermana que en ese particular ofrece la misma situación del tupinambá. (RODRIGUES, 1997, p. 380)

Ainda em relação aos nomes, Anchieta descreve o processo de composição, de nomes substantivos com nomes adjetivos, fenômeno também descrito por João de Barros, que categoriza as “figuras” dos nomes em simples e composta. João de Barros afirma que a composição de nomes se encontra no grego e no latim. O exemplo apresentado por Anchieta: *Mbaê Tatâ* (cousa fogo, cousa que he toda fogo), é também chamada pelo gramático de *appositio* (aposição), também equivalendo ao “genitivo possessivo”, também representando o ablativo, ou genitivo, de matéria e exprimindo a idade de alguém.

Já os pronomes são apresentados com formas aproximadas a casos latinos, com nominativo e dativo, e alguns no plural com acusativo e vocativo. Anchieta não discrimina ou categoriza os tipos de pronomes, mas apresenta na sequência os pessoais, possessivos, relativos e recíprocos.

Convém tecermos um comentário específico sobre a seleção lexi-

cal de Anchieta para os exemplos de nomes substantivos língua indígena. O primeiro nome substantivo apresentado é *abá*, cuja tradução é "homem". Parece uma seleção lexical fortuita e arbitrária, porém, há implicações culturais, teológicas e filosóficas profundas no termo.

No cerne da corrente de pensamento do humanismo renascentista estava o debate sobre a questão humana, sobre o ser humano, investigado pelas humanidades, que se desenvolviam nas ciências e nas artes renascentistas. A palavra *abá*, na língua tupinambá, serviria para integrar a língua indígena na tradição de interpretação do ser humano, pela lógica aristotélica, pela teologia cristã renascentista, e mesmo pela visão de mundo do Renascimento.

O termo homem, na língua indígena *abá*, seria central na especulação medieval teológica, na catequese dos missionários, mas também no ensino de gramática do humanismo renascentista. Na gramática de João de Barros, o primeiro exemplo de "nomes próprios" e "comuns" também apresenta o substantivo "homem", como modelo. No sistema de pensamento humanístico, o ser humano era um elemento central para a educação pelas humanidades.

Os outros dois substantivos *túba*, pai, e *xéraira*, meu filho, denotam graus de parentesco, o que teria valor simbólico posterior, de uma hierarquia, na relação assimétrica entre as comunidades indígenas e os colonizadores europeus. São esses graus de parentesco também conceitos fundamentais na catequese e na política missionária, pois denotam o pertencimento a uma família, que passaria a ser a integração dos indígenas na política missionária.

Para fins de especulação teológica, mesmo de ensino da lógica aristotélica, pai e filho são termos correlativos, quanto ao seu modo de significar, isto é, só há o pai se houver o filho, e vice-versa. Assim, não é possível a existência autônoma do significado dos dois signos, não há pai sem filho, nem filho sem pai. Nesse sentido, além dos graus de parentesco, o par *túba*e *xéraira* poderia ser também a tradução intercultural de *dominus* (senhor) e *servus* (servo), com a finalidade de explicar a doutrina cristã.

A seleção lexical de Anchieta demonstra dois planos culturais e intelectuais de seu contexto histórico: a educação humanística e a política missionária na América portuguesa quinhentista. A gramática missionária, tratada como disciplina inicial, seria a porta de entrada para os estudos humanísticos e teológicos posteriores, e toda a gramática de Anchieta

foi construída com essa finalidade estrita missionária, para acesso aos textos humanísticos e catequéticos, principalmente os textos básicos e iniciais, até que os catecúmenos aprendessem o vernáculo português, ou o latim.

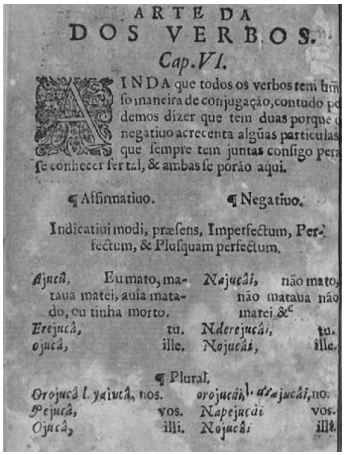
3. Alguns comentários sobre os verbos

Os verbos são a principal categoria na gramática de Anchieta, ocupando a maior parte da obra, e, por conseguinte, da descrição da língua. Ao mesmo tempo, há diversos recursos empregados pelo missionário para descrever os "fatos linguísticos" (SWIGGERS, 2013, p. 39). Para a descrição do verbo, Anchieta se vale de uma metalinguagem mais de base latina do que vernacular, acrescido das especificidades do sistema da língua indígena. A principal diferença para o latim e o vernáculo português é a existência de uma conjugação verbal afirmativa e uma negativa. Essa categoria é considerada central pelo gramático.

A seleção lexical, novamente, não é arbitrária. Anchieta apresenta o paradigma do verbo *Ajucû* (eu mato, matava, matei, havia matado ou tinha matado). Na grafia atualizada, lê-se a*iukú*. O verbo é central para a catequese, sendo utilizado no ensino catequético dos *Dez Mandamentos*, por exemplo, tema da tradição judaico-cristã quinhentista, servindo para o ensino de diversas passagens bíblicas do *Antigo* e do *Novo Testamentos* também, além da questão do uso no convívio entre indígenas, europeus e africanos. Anchieta descreve o verbo "matar" em forma afirmativa, e em forma negativa, o que sugere o uso didático e a escolha lexical.

A questão da afirmação e da negação é tema central na lógica aristotélica, e Anchieta anota as especificidades desse processo na língua indígena. Outro aspecto notado é que o modo indicativo apresenta a mesma forma para diversos tempos verbais: Presente, Imperfeito, Perfeito e Mais-que-perfeito, o que demonstra uma percepção de tempo diferente da lógica clássica aristotélica, que quantificava o tempo como nas línguas vernaculares europeias, como categorizaram os gramáticos latinos. No modo indicativo, para Anchieta, apenas o tempo futuro teria marcação.

Imagem 3. Verbos na gramática de Anchieta.



ARTE DA
DOS VERBOS.
Cap. VI.

AINDA que todos os verbos tenhã hũ so maneira de conjugação, contudo po demos dizer que tem duas porque o negatiuo acrecenta algũas particulas que sempre tem juntas consigo para se conhecer ser tal, & ambas se porão aqui.

¶ Affirmatiuo. ¶ Negatiuo.

Indicatiui modi, præsens, Imperfectum, Perfectum, & Plusquam perfectum.

Ajucâ,	Eu mato, mataua matei, auia matado, ou tinha morto.	*Najucâi,*	não mato, não mataua não matei &c
Erejucâ,	tu.	*Nderejucâi,*	tu.
ojucâ,	ille.	*Nojucâi,*	ille.

¶ Plural.

Orojucâ l. yaiucâ,	nos.	*orojucâi l. diajucâi,*	no.
Pejucâ,	vos.	*Napejucâi*	vos.
Ojucâ,	illi.	*Nojucâi*	illi.

Transcrição e tradução:
Ainda que todos os verbos tenham uma só maneira de conjugação, contudo podemos dizer que tem duas, porque o negativo acrescenta algumas partículas que sempre têm juntas consigo para se conhecer ser tal, e ambas serão dispostas aqui:
Afirmativo / Negativo
Presente, Imperfeito, Perfeito e Mais-que-perfeito do modo indicativo
Ajucû/ Aiukú (Eu mato, matava, matei, havia matado ou tinha matado)
Erejucâ/ Ereiuká (Tu)
Ojucâ/ Oiuká (Ele)
Najucâi/ Naiukái (Eu não mato, não matava, não matei)
Nderejucâi/ Ndereiukái (Tu)
Nojucâi/ Noiukái (Ele)
Plural
Orojucâ/ Oroiuká ou *yajucâ/ iaiuká* (Nós)
Pejucâ/ Peiuká (Vós)
Ojucâ/ Oiuká (Nós)
Norojucâi/ Noroiukái ou *diajucâi/ diaiukái* (Nós não)
Napejucâi/ Napiukái (Vós não)
Nojucâi/ Noiukái (Eles não).

O fato linguístico relacionado à afirmação e à negação da língua indígena difere do latim e do vernáculo português de tal maneira que Anchieta teve de recorrer a uma descrição específica da língua. Para a especulação lógica baseada em silogismos, no modelo aristotélico, a negação e a afirmação são aspectos fundamentais, o que também era tema da catequese, sobretudo em relação à filosofia moral e à ética cristã, de obrigações e proibições.

Para João de Barros, a negação é registrada nos advérbios: "nam" (não) e "nem". Não há uma descrição mais ampla do fenômeno de negação, tendo em vista ser um processo muito aproximado ao da gramática latina. Apenas no estudo dos silogismos aristotélicos há uma ênfase maior nesses estudos, fundamentais para a compreensão e ensino da ética judaico-cristã e os debates teológicos iniciais.

4. *Conclusão*

A título de conclusão, podemos evidenciar que o pensamento linguístico de Anchieta, registrado na estrutura e nos conteúdos de sua gramática revelam a dupla filiação do autor à corrente de pensamento do humanismo renascentista português e à política missionária quinhentista. A seleção lexical e o processo de descrição linguística denotam usos motivados pelo contexto em que o autor se insere, social e culturalmente.

A Linguística Missionária, como linha de pesquisas da disciplina de Historiografia da Linguística, tem por objeto de análise as gramáticas missionárias. Esse "morfótipo textual" (SWIGGERS, 2013, p. 39-59) foi desenvolvido, sobretudo, entre os séculos XVI e XVIII, antes do período de secularização e das gramáticas racionalistas de cunho filosófico iluminista.

Na obra de Anchieta, podemos notar uma série de fatos linguísticos descritos com a finalidade de preparar missionários para o uso da língua indígena na catequese, e na rotina do contato linguístico com as comunidades indígenas. À época em que a gramática foi escrita, entre 1554 e 1556, as comunidades indígenas cristãs já estavam sendo formadas na América portuguesa quinhentista. Veio a gramática no esteio da política missionária, tendo sido empregada no Colégio da Bahia, pelos jesuítas, a partir de 1556, e tendo sido publicada na tipografia-régia de Coimbra em 1595. Não era, assim, um documento isolado de sua época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, José de. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: António de Mariz, 1595.

_____. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Apresentação Dr. Carlos Drummond e aditamentos de Pe. Armando Cardoso, S.J. São Paulo: Loyola, 1990 [1595].

ARISTÓTELES. *Órganon*. São Paulo: Edipro, 2010.

BARROS, João de. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Lodovicum Rotorigium, 1540.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Historiografia da língua portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1984.

KALTNER, L. F.; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista philologus*, v. 75 Supl., p. 1564-72, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020a.

_____. Monumenta Anchietana à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso, SJ (1906-2002). *Cadernos de Linguística da Abralin*, v. 1, p. 01 - 15, 2020b.

_____. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista philologus*, v. 76 Supl., p. 717-31, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020c.

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

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

_____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta, SJ (1534-1597). *Global Journal of human-social science: G Linguistics & Education*, v. 20, p. 37-44, 2020f.

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

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

_____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. In: Cadernos do CNLF. *Anais do XXIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*: Textos Completos, v. XXIII, p. 424-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019c.

RODRIGUES, Aryon. Descripción del tupinambá en el período colonial: el'Arte' de José de Anchieta. In: ZIMMERMANN, K. *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*. Frankfurt-Main/Madrid: Verbuert-Iberoamericana, 1997. p. 371-400

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*; n. 44-45, p. 39-59, 2013.

ZWARTJES, Otto. The description of the indigenous languages of Portuguese America by the Jesuits during the colonial period. The impact of the Latin Grammar of Manuel Álvares. *Historiographia Linguistica*, n. XXIX:1/2, p. 19-70. Amsterdam: John Benjamins, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/7972042/The_description_of_the_indigenous_languages_of_Portuguese_America_by_the_jesuits_during_the_colonial_period_The_impact_of_the_latin_grammar_of_Manuel_%C3%81lvares.

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS: UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM UTILIZADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE CIÊNCIAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciana de Oliveira Silva (UENF)
lucianacederj2@gmail.com
Roberta Aparecida de Sales (UENF)
roberthasalles@hotmail.com
Aline Peixoto Vilaça Dias (UENF)
alinepeixoto12@hotmail.com
Gelbis Martins Agostinho (UENF)
gelbismartins@gmail.com

RESUMO

Com atividades experimentais é possível contextualizar os conceitos e estimular a investigação. É preciso que durante a realização desse tipo de atividade a linguagem utilizada tanto pelo professor quanto pelo livro didático seja de fácil entendimento para o aluno. Com base nesses apontamentos, definiu-se como objetivo para o presente estudo discorrer sobre como vem sendo utilizada a linguagem nos livros didáticos do Ensino de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental, no que tangem as atividades experimentais. A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica, analisaram-se artigos, livros que em sua maioria foram publicados nos últimos cinco anos. Verificou-se a importância das atividades experimentais no processo ensino–aprendizado. Sobre a linguagem utilizada nos livros constatou-se que muitas das vezes a experimentação proposta só é apresentada com linguagem verbal. Ademais, alguns estudos apontam que a linguagem utilizada é bastante científica, o que requer do professor o uso da transposição didática no momento da realização da atividade experimental, para que assim o aluno compreenda o que está sendo ensinado. Conclui-se, com base no estudo que há uma necessidade de se repensar na abordagem da linguagem empregada nos livros didáticos para que a aprendizagem dos educandos seja facilitada.

Palavras-chave:
Linguagem. Ensino de Ciências. Atividades Experimentais em Livros Didáticos.

RESUMEN

Con actividades experimentales es posible contextualizar los conceptos y estimular la investigación. Es necesario que, durante este tipo de actividad, el lenguaje utilizado tanto por el docente como por el libro de texto sea de fácil comprensión para el alumno, a partir de estas notas se definió el objetivo de este estudio de discutir cómo se ha utilizado el lenguaje en el Libros de texto de Enseñanza de las Ciencias de los últimos cursos de la escuela primaria, en lo que respecta a las actividades experimentales. La metodología aplicada fue la investigación bibliográfica, se analizaron los artículos y libros más publicados en los últimos cinco años y se verificó la importancia de las actividades experimentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre el lenguaje utilizado en los libros, se encontró que muchas veces la experimentación propuesta solo

se presenta con lenguaje verbal. Además, algunos estudios indican que el lenguaje utilizado es bastante científico, lo que obliga al docente a utilizar la transposición didáctica al realizar la actividad experimental, para que el alumno comprenda lo que se está enseñando. Se concluye, con base en el estudio, que es necesario repensar el enfoque del lenguaje utilizado en los libros de texto para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave:
Language. Teaching of Science. Experimental Activities in Textbooks.

1. Introdução

Desde que foi formalizado como disciplina oficial nas escolas brasileiras no início do século XX, o ensino de ciências é contextualizado com base em adaptações importantes relacionadas com o cenário político que a sociedade vive de acordo com cada momento histórico, cada novo governo acontece uma nova reforma e consequentemente mudanças políticas, econômicas e sociais que afetam em especial a escola. Dessa forma analisar a linguagem abordada nos livros didáticos de ciências faz se necessário, uma vez que a qualificação da área e as mudanças ocorridas na ciência e na tecnologia, só aconteceram quando elas foram aceitas como essenciais para promover o desenvolvimento econômico, cultural e social, atribuindo assim o ensino das ciências como indicador de reformas educacionais (Cf. KRASILCHIK, 2000).

Ciências da natureza trata-se uma área do conhecimento pertencente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No ensino fundamental essa área é apresentada ao aluno como ciências naturais em uma única disciplina. A elaboração dos currículos de ciências no ensino fundamental e as aprendizagens essenciais a ser asseguradas neste componente curricular foram esquematizadas pela BNCC em três unidades temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo. Essas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos.

Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência, destacam-se ainda que, os critérios de organização das habilidades na BNCC expressam um arranjo possível e não um modelo obrigatório para a construção do currículo (Cf. BNCC, 2018).

De acordo com a BNCC, o livro didático de ciências nos anos fi-

nais do ensino fundamental deve abordar uma linguagem que promova as vivências, o conhecimento crítico construtivo, instigar o interesse e curiosidades dos alunos em relação ao mundo natural e material, para tanto a contextualização, execução da atividade experimental é fundamental.

2. Metodologia

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica no banco de dados Google Acadêmico®, endereço eletrônico: http://scholar.google.com.br/. Usando as palavras-chave: "Linguagem. Ensino de Ciências. Atividades Experimentais em Livros Didáticos".

Dos artigos gerados 15900 resultados, dos quais foram feitas uma primeira triagem selecionando 40 artigos. Após uma segunda triagem com os 40 artigos foram selecionados 10 para análise. Ambas as triagens foram realizadas tendo como critérios: arqueação ao tema pesquisado: "Linguagem. Ensino de Ciências. Atividades Experimentais em Livros Didáticos." Tabela 1.

Tabela 1: Dados dos trabalhos da segunda triagem. Artigos analisados.

Número	Dados bibliográficos
1	CAMILLO *et al*. (2021) Análise da abordagem interdisciplinar e contextualizada na área de ciências naturais em livros didáticos do 9º ano.
2	ALVES; UHMANN. (2017) A Experimentação nos Livros Didáticos de Ciências 8º ano.
3	DAMACENO *et al*. (2017) A Experimentação e o Livro Virtual auxiliando nas aulas de Ciências Físicas.
4	LUCA *et al*. (2018) Experimentação contextualizada e interdisciplinar: uma proposta para o Ensino de Ciências.
5	BENDER *et al*. (2020) A origem da vida através da experimentação como instrumento didático no ensino de Ciências.
6	MOREIRA; PINHÃO (2018) Representações Discursivas sobre Experimentação Didática de mestrandos em Ensino de Ciências.
7	JORAS *et al*. (2020) Ensino de Ciências através da experimentação: a construção de um vulcão de levedura.
8	GOMES, D. S. (2019) O uso da experimentação no ensino das aulas de ciências e biologia.
9	LACERDA; BRITO (2019) Análise dos livros didáticos de ciências a partir do uso de analogias: obstáculos e abordagens sobre o conteúdo da célula.

10	CAMARGO *et al*. (2018) A microbiologia no caderno do aluno e em livros didáticos: análise documental.

3. *Referencial Teórico*

3.1. *Atividades experimentais e ensino de Ciências*

O ensino de Ciências enfrenta vários problemas que envolvem política de Estado e demandam um longo período para se obter resultados caso haja algum interesse dos políticos. Sendo assim cabe ao docente abordar os conteúdos referentes ao ensino ciências usando uma linguagem crítica, instigando o aluno na busca de um conhecimento além do livro didático embasado no conhecimento científico, para viver da melhor forma possível em sociedade (SILVA *et al*., 2017).

Alguns professores relatam que não costumam realizar atividade experimental porque não há tempo suficiente para a preparação do material, sentem-se inseguros para manter o controle da turma, algumas instituições também não dispõem de equipamentos e instalações adequadas. Todavia, faz se necessário que o professor consiga incluir a atividade experimental em seu planejamento, partindo da linguagem introdutória, cronológica e de desenvolvimento abordada no livro didático realizando adaptações quando necessário para facilitar o aprendizado, evitar perda de interesse do aluno e de objetividade dos conteúdos que compõem a grade curricular referente ao ensino de ciências (Cf. SOUSA, 2019).

3.2. *Linguagem abordada no livro didático de ciências*

Os livros didáticos trazem e, sua maioria textos jornalísticos com uma linguagem laica, a fim de promover o entendimento do aluno em relação a assuntos envolvendo ciência e tecnologia, bem como seus impactos na sociedade e ambiente. Mostrando o cientista um cidadão assim como os demais dentro da sociedade a qual pertence, sofrendo influência política, econômica e social. Em relação à linguagem didática, esta tem a função de promover a inserção do aluno ao nível de ensino adequado para que esse saiba usar diversos conceitos científicos (Cf. SOUZA; ROCHA, 2017).

Os livros didáticos trazem, retratando uma quantidade considerável de atividades experimentais, abordando linguagem descritiva, investigativa e ilustrativa, por meio de questionários no início ou final dos ex-

perimentos propostos, que induzem a investigação mesmo que de forma simples, a linguagem interativa entre professor–aluno, aluno–aluno, na formulação de um pensamento crítico reflexivo, bem como solucionar problemas relacionados ao se cotidiano. Geralmente essas atividades experimentais solicitam apenas materiais simples, do cotidiano, o que as tornam fáceis de serem realizadas, destacando que as atividades experimentais descritas nos livros didáticos de ciências precisam ser reelaboradas pelo professor fundamentada em uma linguagem que aumente o nível de raciocínio lógico do aluno (Cf. PIRES *et al*., 2020).

4. Resultado e Discussão

No estudo 1, Camillo *et al*. (2021), realizou-se uma pesquisa do tipo qualitativa das atividades experimentais com base em 123 questões de 5 livros do 9°ano de ciências de editoras diferentes obteve–se o seguinte resultado:

- 87% apresentaram interdisciplinaridade e contextualização;
- 65% das questões avaliadas indicam números;
- 25% descrevem o espaço;
- 16% datas e épocas (temporal);
- 4% a contextualização (social/cultural).

Evidenciando a relação “numérica e espacial” como as questões que associam mais de um tipo de contextualização. Um livro (1) LD estimulou atividades por meio de projetos e 80% das atividades totais estimulam a produção de trabalhos em grupos.

No estudo 2, Alves e Uhmann (2017) realizou-se uma pesquisa qualitativa documental com livros didáticos de ciências referente ao 8°ano, desta forma foi possível comprovar que todos os livros didáticos contém atividade experimental, obtendo o seguinte resultado mediante a 64 atividades selecionadas para análise:

- 57% têm a finalidade de confirmar leis;
- 27% abordagem e demonstração onde apenas o professor executa a atividade experimental;

- 12% apresentam uma linguagem que contextualiza a atividade prática realizada pelo aluno;

- 3% possuem uma linguagem com base na investigação e verificação;

- 1% apresenta uma linguagem com ausência de atividade experimental com caráter investigativo.

No estudo 3, Damasceno *et al*. (2017) foi realizado uma pesquisa com duas turmas do 9°ano e professores de ciências de uma Escola Pública de Ensino Básico em Bragança-PA, para verificar o uso da atividade experimental de baixo custo. Foram realizados 5 experimentos com ênfase em física dentro da grade de ciências resultando na produção de um livro virtual para auxiliar os professores em sala de aula, obtendo o seguinte resultado na visão dos alunos:

- 70% excelente;

- 30% bom.

No estudo 4, Luca *et al*. (2018) expôs a experimentação com base em uma linguagem contextualizada e interdisciplinar evidenciada no livro didático fazendo a junção por meio da ciência entre sabores, odores e aromas contextualizando os alimentos, com atividades experimentais reais e dentro da vivência do aluno, cita ainda que podemos transformar uma cozinha comum, o ato de cozinhar e comer em uma atividade experimental para trabalhar conteúdos interdisciplinares como química e biologia, o foco principal precisa ser o planejamento.

No estudo 5, Bender *et al*. (2020) a pesquisa foi focada na experimentação investigativa, os participantes desse estudo foram 47 alunos de duas turmas de 6º ano do ensino fundamental de uma instituição privada da cidade de Santa Maria/RS divididos em duas turmas que foram identificadas aqui como A e B, onde a A foi composta por 26 estudantes e a B por 21.A professora responsável por realizar atividade experimental sobre o surgimento de larvas em frascos contendo matéria orgânica, ou seja a origem da vida, primeiro fez a introdução da matéria utilizando uma linguagem adequada e o livro didático. Ao final do experimento observou-se que 88%dos alunos da turma A e 86% da turma B conseguiram realizar todas as etapas do método, chegando à resultados esperados e correspondentes ao fato observado.

No estudo 6, Moreira e Pinhão realizaram uma investigação em torno das atividades experimentais no ensino de ciências com 27 alunos do curso de pós-graduação em ciências dentro de uma disciplina ministrada por uma das autoras. Visando que a maioria desses mestrandos são atuantes como professor de alguma disciplina de ciências naturais. Concluindo que a falta de conhecimento em torna da linguagem científica, da sociologia e da filosofia da ciência podem causar impedimentos na forma de ensinar ciências, faz se necessário abordar esses conhecimentos nos cursos de formação continuada e iniciação a pesquisa.

No estudo 7, Joras *et al*. (2020) desenvolveu um trabalho em uma escolada rede pública de ensino no município de Santa Maria-RS. A atividade envolvendo o processo de fermentação e ação da catalase aconteceu no laboratório da escola com a turma do 6º ano orientados pelo professor responsável. Durante o processo observou-se a curiosidade e interesse dos alunos em entender todo o processo, sendo assim ao final concluiu que as atividades experimentais proporcionaram várias possibilidades de aprendizado através da linguagem diferenciada.

No estudo 8, Gomes (2019) relata como ocorreu o desenvolvimento da atividade experimental com graduandas em licenciatura de ciências do centro de ciências rurais com o objetivo de analisar a importância dela em sala de aula. A atividade desenvolvida foi um indicador de pH ministrada por uma aluna para as demais colegas de curso. Ao final ficou explicito a importância desse tipo de atividade para trabalhar a linguagem científica assim como a aprendizagem significativa.

No estudo 9, Lacerda e Brito (2019) foi realizado uma pesquisa qualitativa com livros didáticos de ciências do 7° ano de ensino fundamental disponíveis na biblioteca do campus Marajó/Breves com foco na linguagem relacionada ao estudo da célula. Os livros trazem uma linguagem analógica e metáforas, fazendo relação da célula com objetos comuns ao cotidiano do aluno. Isso demonstra como a linguagem trazida no livro didático é importante para o desenvolvimento do conhecimento, porém alunos e professores devem estar sempre atentos a leitura para promover o conhecimento científico ao invés de equívocos.

No estudo 10, realizou-se uma análise documental sobre os livros didáticos de ciências do ensino fundamental usados no estado de São Paulo nos anos de 2014, 2015 e 2016, visando o conteúdo de microbiologia. De forma geral o material não exibe grandes erros, a linguagem é de fácil entendimento, porém as figuras e cores apresentadas podem levar

a conceitos equivocados do conteúdo, as atividades experimentais são poucas e nem todas expõem o risco de sua realização. Sendo assim, o professor é quem deve escolher o momento para abordar o conteúdo.

Quadro 1: análise dos trabalhos, considerando a questão "Qual a percepção dos professores, em relação as atividades experimentais no ensino de ciências?".

Trabalho	Análise
T3	Os professores consideram a utilização de atividade experimental importante para auxiliar na aprendizagem dos alunos, apesar dos mesmos apresentarem dificuldades para trabalhar certos conteúdos.
T4	Com planejamento é possível utilizar-se atividades experimentais vivenciando o cotidiano do aluno e promover a linguagem do conhecimento científico.
T5	O professor fez o uso da atividade experimental como forma de favorecer o aprendizado e comprovou a eficácia dessa metodologia.
T6	O professor trabalha a atividade experimental usando uma linguagem que deixa o aluno ser o protagonista na construção do seu conhecimento.
T7	Cria as possibilidades para que o aluno consiga reconhecer a importância da ciência em seu cotidiano.
T8	A experimentação permite a junção entre a teoria e prática, gerando a pesquisa em sala de aula. tornando o aluno o sujeito no processo da aprendizagem.
T9	O professor é responsável por planejar as atividades da melhor forma possível para desenvolver o aprendizado.
T10	As atividades de experimentação referente ao tema microbiologia são poucas e as vezes não apresentam informações sobre o possível risco em sua realização.

Quadro 2: análise dos trabalhos, considerando a questão "Qual a percepção dos alunos, em relação a Atividades Experimentais no Ensino de Ciências?".

Trabalho	Análise
T3	100% dos alunos aprovam a atividade experimental, justificando que assim aprenderiam melhor.
T5	A maioria dos alunos conseguiram alcançar o objetivo proposto pela professora com relação a linguagem investigativa favorecendo o conhecimento científico deles.
T6	Torna-se visível a crítica em relação a linguagem tradicionalista ao abordar as atividades experimentais.
T7	Permiti ao aluno chegar as suas próprias conclusões, participar de forma ativa das aulas e desenvolver as habilidades cognitivas.
T8	A experimentação nas aulas de ciências são importantes para desenvolver a linguagem científica, a compreensão dos conteúdos e consequentemente a aprendizagem significativa.
T10	As atividades experimentais relacionadas a microbiologia é uma forma de permitir ao aluno correlacionar o abstrato ao seu cotidiano.

Quadro 3: análise dos trabalhos, considerando a questão "Qual a percepção dos professores com relação a Linguagem do livro Didático e Atividades Experimentais para o Ensino de Ciências?".

Trabalho	Análise
T1	Prioriza a linguagem interdisciplinar e contextualizada, promovendo a conhecimento científico.
T2	Todos os livros didáticos abordaram a atividade experimental, porém 57% destas tem como finalidade confirmar leis.
T3	Os professores passam a ideia de que a linguagem apresentada no livro didático retrata o conhecimento científico e as vezes traz alguma dificuldade ao professor na hora de transmitir o conteúdo ao aluno.
T4	Faz se necessário a formação continuada dos professores para qualificar o ensino de ciências simplificado.
T5	Torna possível a linguagem científicadiante dos alunos.
T6	Os professores descrevem que as atividades experimentais são abordadas para auxiliar a aprendizagem eembasados no livro didático descontextualizam a linguagem da situação estudada.
T8	O professor deve adaptar a linguagem do livro didático ministrar as aulas de forma a promover a aprendizagem significativa.
T9	Os livros didáticos analisados trazem a linguagem baseada em analogia e metáforas antes da teoria, o que pode causar confusão na construção do conhecimento científico.
T10	A linguagem abordada nos livros didáticos para o estudo da microbiologia é de fácil acesso, porém apresenta falhas como uma má organização dos conteúdos, imagem e cor que podem gerar erros conceituais.

Quadro 4: análise dos trabalhos, considerando a questão "Qual a percepção dos alunos em relação Atividades Experimentais no seu aprendizado?".

Trabalho	Análise
T3	A atividade experimental é fundamental para desenvolver o aprendizado.
T5	Esse tipo de atividade permite entender na prática como as coisas acontecem.
T7	Possibilitou a exploração da sua criatividade, impressionando-os de forma a gerar pontos positivos no processo de ensino aprendizagem.
T8	Para os alunos de graduação ministrar uma atividade experimental para os colegas na universidade gerou um aprendizado distinto que reforça a necessidade de diversificar e inovar sempre.
T10	Quanto a microbiologia, há uma necessidade do professor ser mais autônomo para elaborar e executar atividades diversificadas para promover o conhecimento aprendizagem do aluno.

Quadro 5: análise dos trabalhos, considerando a questão "Qual a percepção dos professores com relação ao aprendizado dos alunos após a realização de Atividades Experimentais no Ensino de Ciências?".

Trabalho	Análise
T1	Possibilita o desenvolvimento das habilidades e o conhecimento através da interdicisplinaridade.
T2	A atividade experimental é uma ferramenta que ajuda no desempenho-

	aprendizagem do aluno.
T3	Segundo o professor a atividade experimental é a melhor forma para o aluno compreender a teoria.
T5	Através da atividade experimental o aluno consegue absorver a linguagem do conhecimento científico contido no livro didático.
T7	Após a realização da atividade experimental que demostrou como acontece o processo de fermentação, foi possível observar um melhor desempenho do aluno em seu processo de aprendizagem.
T8	A atividade experimental realizada de forma planejada e com linguagem adequada, permite ao aluno desenvolver suas habilidades e construir o conhecimento relacionado a ciência.
T9	O Professor precisa estar atento a linguagem abordada pelo livro didático, fazendo as correções necessárias para evitar a formação de conceitos errôneos.
T10	Para o entendimento do tema microbiologia atividade experimental bem elaborada, bem executada é indispensável para suprir a negligência apresentada pelo livro didático em relação ao conteúdo.

5. Considerações finais

O presente estudo mostra a importância da pesquisa em torno do livro didático, afim de que as escolhas sejam cada vez mais cautelosas, com bases em conhecimentos científicos e linguagem inovadora, que venha permitir ao aluno o menor equívoco possível em relação aos conteúdos estudados.

As atividades experimentais são fundamentais para permitir ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades físicas, psicológicas e intelectuais, bem como o conhecimento científico necessário para viver em uma sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. C.; UHMANN, R. I. *A experimentação nos livros didáticos de ciências do 8º ano*. Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo.Curso de Graduação em Ciências Biológicas– licenciatura, 2017.

BENDER, D. D. B. B.; JORAS, L. E.; CANDIDO, V.; SCHETINGER, M.R.C.A origem da vida através da experimentação como instrumento didático no ensino de Ciências. *Experiências em Ensino de Ciências* v.15, n.3, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018.* Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105

18_versaofinal_site.pdf.

CAMARGO, F. R.; SILVA, A. F. G; SANTOS, A. C. A. A microbiologia no caderno do aluno e em livros didáticos: análise documental. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 78, n. 2, p. 41-58. 2018.

CAMILLO, C. M.; GRAFFUNDER, K. G.; SEPEL, L. M. N. Análise da abordagem interdisciplinar e contextualizada na área de ciências naturais em livros didáticos do 9º ano. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 11, e 471101119905, 2021.

DAMASCENO, L. E. F.; PEREIRA, L. F.; JÚNIOR, C. A. B. S. A experimentação e o livro virtual auxiliando nas aulas de ciências físicas. *Experimentação em Ensino de Ciências*, v. 12. n. 7, 2017.

GOMES, D. S. O uso da experimentação no ensino das aulas de ciências e biologia. *Revista Insignare Scientia*. Edição Especial: Ciclos Formativos em Ensino de Ciências, v. 2 n. 3, 2019.

JORAS, E. L.; BENDER, D. D. B. B.; CANDITO, V. e ROCHA, J. B. T. Ensino de Ciências através da experimentação: a construção de um vulcão de levedura. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 3, 2020.

KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de Biologia*. 4. ed. rev. e reimp. - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

LACERDA, A. G.; BRITO, M. M. Análise dos livros didáticos de ciências a partir do uso de analogias: obstáculos e abordagens sobre o conteúdo da célula. *REAMEC*, Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, v. 7, n. 2, Cuiabá-MT, 2019. http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec.

LUCA, A. G.; SANTOS, S. A.; PINO, J. C. D.; PIZZATO, M. C. Experimentação contextualizada e interdisciplinar: uma proposta para o Ensino de Ciências. *Revista Insignare Scientia*, v. 1, n. 2, 2018.

MOREIRA, M.C . A.; PINHÃO, F. Representações discursivas sobre experimentação didática de mestrandos em ensino de ciências. *Revista Ensaio*, Pesquisa em Educação em Ciências, v. 20, Belo Horizonte, 2018.

PIRES, E. A. C.; OLIVEIRA, J. M. P.; MOREIRA, L. A. L. O. R.; GIANOTTO, D. E. P. Um olhar para as propostas de atividades experimentais nos livros didáticos de ciências para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educere et Educare*, v. 15, n. 36. Especial Educere, 2020.

SOUZA, P. H. R.; ROCHA, M. B. A linguagem e discurso de testos de divulgação científica inseridos em livros didáticos. In: X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. 2017.

AUTOS DE DEFLORAMENTO: REFLEXOS DA CULTURA DO ESTUPRO EM DOCUMENTOS JURÍDICOS BRASILEIROS DO SÉCULO XX

Juliana Marcelino Silva (UFCG)
julianamarcelino54@gmail.com
Maria Aline Rodrigues Bezerra (UFCG)
rodriguesaline270@gmail.com
Viviane Moraes de Caldas (UFCG)
viviane.moraes@professor.ufcg.edu.br

RESUMO

No presente trabalho, objetiva-se investigar os diferentes aspectos relacionados à cultura do estupro em dois autos de defloramento baianos do século XX, no Brasil. Teoricamente, recorre-se aos estudos já realizados sobre esses documentos jurídicos (QUEIROZ, 2009; 2017; 2018), como também às discussões mais recentes sobre a cultura do estupro (CAMPOS, 2016; LERNER, 2019; NASCIMENTO, 2017). Metodologicamente, realiza-se uma pesquisa documental, de caráter qualitativo-interpretativista, cujo *corpus* é composto por dois autos de defloramento – o de Maria Juliana, lavrado entre os anos de 1903 e 1915; e o de Maria José, lavrado em 1903. Os resultados sugerem que há marcas históricas e culturais da cultura do estupro subjacentes à escolha vocabular e ao teor das perguntas realizadas no interrogatório. Constatam-se nos autos de defloramento analisados os reflexos das crenças e valores de uma sociedade patriarcal através da desvalorização da palavra da mulher e do processo de objetificação do seu corpo.

Palavras-chave:
Estudos filológicos. Autos de defloramento. Cultura do estupro.

ABSTRACT

In the present work, the objective is to investigate the different aspects related to rape culture in two 20th century Bahian deflowering acts in Brazil. Theoretically, we resort to studies already carried out on these legal documents (QUEIROZ, 2009; 2017; 2018), as well as the most recent discussions on the culture of rape (CAMPOS, 2016; LERNER, 2019; NASCIMENTO, 2017). Methodologically, a qualitative-interpretative documentary research is carried out, whose corpus is composed of two deflowering records – that of Maria Juliana, drawn up between 1903 and 1915; and that of Maria José, drawn up in 1903. The results suggest that there are historical and cultural marks of the culture of rape underlying the choice of words and the content of the questions asked in the interrogation. The reflections of beliefs and values of a patriarchal society through the devaluation of women's words and the process of objectification of their bodies can be seen in the deflowering records analyzed.

Keywords:
Deflowering records. Philological studies. Rape culture.

1. *Introdução*

A Filologia, enquanto um campo autônomo de estudos do objeto "língua" possui a função básica de recuperar textos escritos no passado, a partir da edição conservadora, bem como da exploração de fenômenos da história e da cultura de um povo (Cf. XIMENES, 2012). Nesse sentido, além de salvaguardar determinado texto, esta ciência possibilita uma compreensão ampla de um texto ao elaborar uma reconstrução crítica dele. Sendo assim, com os estudos desenvolvidos pelos filólogos, é possível lançar novos olhares sobre textos antigos e explicitar os dados contidos nesses documentos, os quais revelam aspectos linguísticos, históricos e sociais referentes ao tempo em que foram escritos.

Desse modo, a partir das contribuições desse campo de estudos, conseguimos encontrar e selecionar inúmeros textos antigos – já recuperados através da sua transcrição, edição e publicação –, e interpretá-los sob uma ótica investigativa. Essa investigação geralmente visa uma compreensão mais ampla sobre determinado aspecto da língua ou da sociedade. Por essa abrangência e amplitude dos estudos, os quais abarcam todas as manifestações da língua, a filologia é considerada uma ciência inter e transdisciplinar, que traz, em si, "a necessidade de transitar por muitos caminhos" (XIMENES, 2012, p. 99). Dentre esses muitos caminhos para trilhar, encaminhamo-nos para a seleção e análise de documentos jurídicos brasileiros do século XX.

O Brasil, ao longo de cinco séculos de colonização, registrou uma ampla e diversificada documentação manuscrita, que vai de cartas pessoais a documentos públicos, tais como inventários, certidões (de nascimento, casamento, batismo, óbito), registros de queixas-crime (assassinato, roubo, curandeirismo, defloramento), entre outros (Cf. QUEIROZ, 2017). No entanto, embora houvesse a presença de textos de cunho pessoal, os primeiros manuscritos eram quase totalmente oficiais, escritos pelas instituições administrativas (públicas e privadas) para diversos propósitos (Cf. XIMENES, 2012). No presente artigo, interessa-nos os autos de defloramento, para os quais dispensamos uma análise de caráter filológico.

Os autos de defloramento, enquanto documentos jurídicos instaurados pela Promotoria Pública em decorrência de crimes de estupros, revelam não só um acontecimento histórico, inscrito em uma época, como também o pensamento, a ideologia e a cultura de um povo, expressos nas (entre)linhas de um texto. Sendo assim, ao evidenciarmos, ainda no sécu-

lo XXI, uma sociedade com pensamentos e ações enraizados em uma perspectiva predominantemente colonial e patriarcal (Cf. LERNER, 2019), surgem em nós os seguintes questionamentos: Como os aspectos históricos, culturais e sociais são revelados em autos de defloramento do século XX?

Para responder a esse questionamento, delineamos como objetivo geral: Investigar aspectos relacionados à cultura do estupro em Autos de defloramento do século XX, no Brasil. Já como específicos: 1) Analisar dois Autos de defloramento, sob uma perspectiva filológica; e 2) Compreender as relações sociais, históricas e culturais que se estabelecem na forma com que os documentos registram o estupro de mulheres. Para tal, metodologicamente, realizamos uma pesquisa documental, de natureza qualitativo-interpretativista e de caráter exploratório. Como *corpus* de análise, selecionamos dois autos de defloramento, investigados por Queiroz (2009; 2018) em pesquisas anteriores, quais sejam: o de Maria Juliana, documento lavrado entre os anos de 1903 a 1915; e o de Maria José, documento lavrado em 1903.

Justificamos a relevância da nossa pesquisa através de três constatações. Primeira, a investigação de cunho filológico é uma forma de conhecimento (Cf. XIMENES, 2012). Segunda, o estudo de textos antigos possibilita traçar, geralmente, as origens de um fenômeno social, ideológico e/ou cultural existente. Terceira, analisar e discutir temas atuais, como o da cultura do estupro, é reparar que existe um sistema estrutural que ainda mantém a hierarquia da sociedade (Cf. LERNER, 2019). Dessa forma, ao analisarmos os autos de defloramento sob um olhar filológico, pretendemos contribuir com as discussões teórico-metodológicas existentes sobre o tema, além de suscitar reflexões sobre a postura judiciária atual nos crimes de estupro.

Para tal, organizamos o presente artigo em cinco partes. Na primeira, apresentamos o contexto, problemática, objetivos e justificativas da pesquisa. Na segunda, contemplamos os conceitos que auxiliaram na análise dos documentos. Na terceira, expomos os procedimentos metodológicos de realização da pesquisa. Na quarta, exploramos os resultados alcançados com a análise dos dados. Na quinta e última parte, tecemos nossas considerações finais.

2. Autos de defloramento: um eufemismo para o crime de estupro

2.1. Autos de defloramento: o que são?

Auto de defloramento é um termo utilizado até meados do século XX para denominar os documentos jurídicos instaurados pela Promotoria Pública para os casos da prática de estupro em jovens menores de 21 anos. Esses documentos cíveis são considerados fontes ricas de informação para a historiografia, assim como para o desenvolvimento de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, visto que o registro de processos que envolveram o defloramento de jovens "revelam práticas delituosas dos denunciados nos crimes, o comportamento das vítimas, geralmente meninas defloradas, e as condutas dos que administram o sistema judiciário da época" (QUEIROZ, 2018, p. 11). Porém, o que historicamente se tem concebido como "deflorar" e "defloramento"?

Desde os primórdios da civilização, as sociedades patriarcais conceberam a moça virgem como um símbolo de pureza e honra para a família. Em virtude disso, o uso do termo "defloramento" – advindo de deflorar, com origem no latim *deflorare* 'colher a flor' – sugere a comparação de que a virgindade da mulher corresponde ao gineceu de uma flor que, uma vez "colhido", murcha e perde a beleza.

Fausto (1984) compreende o "defloramento" a partir de dois fatores: 1) anatômico, com o rompimento de uma peça anatômica – o hímen; e 2) social, com a mancha na honra dos familiares da mulher deflorada, sobretudo o da figura paterna, visto que fora rompida a manutenção da ordem e moral familiar. Nesse contexto, o hímen "veio facilitar o controle da sexualidade feminina através da distinção entre mulheres puras e mulheres impuras" (FAUSTO, 1984, p. 180), fato que reforça a cultura do patriarcado na sociedade.

Assim, o uso do termo "defloramento" para se referir aos casos em que jovens virgens são vítimas de estupro parece ter como objetivo atenuar o crime cometido, uma vez que a palavra "deflorar" funciona como eufemismo em relação a "estuprar", já que a primeira naturaliza o ato criminoso enquanto a segunda o enfatiza. Nesse sentido, percebemos que a própria nomeação desses documentos reflete os aspectos sociais e culturais subjacentes ao processo jurídico, que tende a neutralizá-lo, seja através de nomeações, seja no registro do crime, conforme veremos na seção de análise.

Na perspectiva jurídica, o defloramento é compreendido como a primeira relação sexual da mulher, sem necessariamente estar vinculada ao rompimento do hímen, já que a presença ou não deste tecido não prova a ocorrência do ato. Sendo assim, de modo geral, o defloramento é entendido no Código Criminal de 1980 como o estupro de mulheres menores de idade, com ou sem o rompimento do hímen.

Em relação ao termo "estupro", este advém da palavra de origem latina *stuprum*, a qual significa manter relações culpáveis (Cf. CANELA, 2012). A noção que esse termo veicula não é recente, tampouco clássica, uma vez que o estupro não surgiu com a civilização. De acordo com Campos (2016), durante os tempos pré-históricos era comum e recorrente a prática do estupro, seja esta contra homens ou contra mulheres. Porém, devido a uma maior vulnerabilidade quanto à força muscular, bem como por estar em menor número, os casos aconteciam mais com a mulher.

Nesse sentido, para a época, prevalecia a lei do mais forte até o surgimento de uma lei de ordem normativa, na qual todos deveriam se submeter, como é o caso na atualidade, em que grande parte das legislações do mundo concebem a violência sexual como crime. Vale lembrar que entendemos o "violência sexual" como qualquer (cont)ato sexual no qual a vítima tem relações na consentidas com o agressor, através do "uso da força, intimidação, coerção, chantagem, suborno, manipulação, ameaça" (SOUZA; ADESSE, 2005, p. 20).

No Brasil, a primeira menção ao estupro como uma prática criminosa ocorreu em 1830, no Código Criminal Brasileiro. Nos trechos a seguir, apresentamos os artigos 219, 222 e 225, do capítulo II do referido código, intitulado "Dos crimes contra a segurança da honra".

> Artigo 219: Deflorar mulher virgem, menor de dezasete annos. [...]
> Artigo 222: Ter copula carnal por meio de violencia, ou ameaças, com qualquer mulher honesta. [...]
> Artigo 225: Não haverão as penas dos tres artigos antecedentes os réos, que casarem com as offendidas. (BRASIL, 1830)

Nos anos subsequentes, essas leis foram adaptadas e/ou alteradas, de acordo com as necessidades legislativas, sociais e culturais vigentes. Atualmente, o estupro é considerado crime hediondo, a partir do Decreto de Lei nº 2.848, expresso no Código Penal Brasileiro desde 1940, sob o artigo 213, para o qual estupro é: "constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso". Vale destacar que esta lei foi atualizada recentemente para inserir outras ações que também se configu-

ram como crime de estupro, quais sejam: importunação sexual, divulgação de cena de estupro ou de cena de estupro de vulnerável, de cena de sexo ou de pornografia, estupro coletivo e estupro corretivo.

No entanto, embora tipificado como crime, podemos observar que não são poucos os casos em que as mulheres são vítimas de estupro ou de violência sexual. Só no Brasil, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2021), foram analisados 60.926 registros de violência sexual durante a pandemia de Covid-19 em 2020, sendo 16.047 de estupro e 44.879 de estupro de vulnerável, provenientes dos boletins de ocorrência elaborados pelas Polícias Civis. Esses números apresentados reiteram a prática recorrente de um crime, que, por vezes, permanece silenciado pela antijuridicidade.

Campos (2016), ao estudar a cultura do estupro como prática perversa em nossa sociedade, entende que um dos problemas que perduram no país em relação a esse tema é a legitimação da prática de estupro pelos modelos sociais construídos e impostos nos processos jurídicos, a exemplo dos casos em que as vítimas são prostitutas ou mulheres casadas, estas últimas nos casos em que o agressor é o seu marido. Tais contextos, nos quais o estupro pode deixar de ser crime, abre diferentes "brechas" no sistema judiciário para excluir a punição dos agressores, fato que gera vulnerabilidade das mulheres e, consequentemente, a ausência de todas as denúncias.

2.2. Cultura do estupro: objetificação da mulher e legitimação da violência

A violência contra a mulher é identificada atualmente como "uma das violações mais praticadas e menos reconhecidas no âmbito dos direitos humanos no mundo" (GROSSI, 1996, p. 136). Essa recorrência de casos não é uma constatação recente em nossa sociedade, tampouco a consideração de tal prática como crime o é, conforme vimos na subseção anterior. Desde os tempos pré-históricos, o estupro tem representado não só um crime sexual e físico contra as mulheres, mas também um crime político e psicológico, uma vez que é praticado por um sujeito perverso que busca, através da violência e imposição sexual, uma forma de desempoderar uma mulher e eliminar a sua capacidade de romper com as estruturas do poder patriarcal (CAMPOS, 2016).

Nesses termos, a cultura do estupro funciona, no interior da cultura do patriarcado, como um instrumento para a manutenção, perpetuação e hegemonia do poder e dominação masculina para com as mulheres. Desse modo, podemos perceber que a violência contra a mulher, sobretudo o estupro, é um ato marcado pela profunda desigualdade de gênero, visto que, "ao destinar para a mulher um papel submisso e passivo, a sociedade cria espaço para a dominação masculina, onde o processo de mutilação feminina é lento, gradual e considerado legítimo" (GROSSI, 1996, p. 135). Em virtude dessa assimetria de poder entre os envolvidos, que é tradicionalmente aceita por instituições como a família e o casamento, a mulher é objetificada e seu corpo passa a ser considerado uma propriedade do homem.

Em decorrência desse contexto de dominação masculina sobre o corpo da mulher, notamos a consequente legitimação de crimes sexuais. De acordo com Nascimento (2017, p. 46), "o estupro é o único crime em que a vítima tem que provar que não é culpada". Ou seja, ao denunciar uma violência sexual sofrida, a mulher precisa assegurar provas de que o crime se deu. Para tal, geralmente precisam passar por um interrogatório com perguntas sobre o seu comportamento, idade, vestimenta, nível alcoólico, entre outras, as quais mais parecem acusações ou mesmo formas de justificar o crime (Cf. NASCIMENTO, 2017).

Diante dessas considerações, percebemos que o estupro ainda é silenciosamente tolerado em nossa sociedade, sobretudo quando se entende que houve uma provocação por parte da vítima através de roupas curtas, movimentos, danças sensuais ou a forma como a mulher se comunica com o outro. Dentro do domínio do patriarcado, esses comportamentos corporais estariam demandando determinada punição ou subalternização (Cf. CAMPOS, 2016). Ou seja, se a mulher apresentou comportamentos que fogem ao padrão socialmente imposto, ela é considerada culpada e o estupro é a sua punição. Tal concepção enraizada na mentalidade patriarcal parece perpetuar a cultura do estupro em nossa sociedade, provocando, além da violência física nas mulheres, grandes traumas psicológicos que as acompanham por toda a vida.

3. Autos de defloramento do século XX: reflexões e análise

Nesta seção, apresentamos a análise de dois autos de defloramento baianos do século XX – o de Maria José e o de Maria Juliana. Para melhor apresentar os resultados alcançados com a análise, optamos por

dividir esta seção em duas subseções, quais sejam: 3.1) Fólio 8r do Auto de Maria José; e 3.2) Fólio 7r do Auto de Maria Juliana.

3.1. Fólio 8r do Auto de Maria José

O auto de Maria José é um documento jurídico, lavrado entre os anos de 1902 a 1903. Esse registro encontra-se sob responsabilidade do Centro de Documentação e Pesquisa – CEDOC, núcleo da Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) e é descrito da seguinte forma: processo-crime – subsérie: sumário, escrito em papel almaço – com as seguintes dimensões: 222 mm X 324 mm, com tinta preta e azul, em dezenove fólios, sendo todos no recto e no verso apenas nos seguintes: 2, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17. Com fundamento no estudo e na análise realizada por Queiroz (2009), a vítima de "defloramento" é uma jovem chamada Maria José de Oliveira. O crime aconteceu perto da sua casa e foi praticado por Laudelino de Tal, ex-noivo da vítima.

Em busca de um melhor entendimento sobre o caso e os variados aspectos (históricos, sociais e culturais) que se revelam no documento, apresentamos a edição semidiplomática do fólio do Auto de Defloramento de Maria José, a seguir.

Fólio 8r do Auto de Maria José

Auto de corpo de Delicto no
defloramento da menor Maria
Jose de Oliveira

Aos vinte cinco dias do mes de
5 Outubro de mil novecentos e dous,
nesta Cidade da Feira de Sant'Anna
as onse horas do dia, em casa da
residencia do Commissario de Policia
Major Jose Antonio Guimaraes, on-
10 de escrivão do seo cargo abaixo assi
gnado fui vindo, prezente os peritos
nomeados os Doutores Fabio
Lira dos Santos e Manoel Marcolino
da Silva Pimentel, profissionaes, e
15 as testemunhas abaixo fermadas, to
dos residentes nesta mesma Cidade,
o Commissario, depois de terem os
Guimaraes
ditos peritos declarado que, sobre pa
lavra de homra, se compromettiam
20 a cumprir bem e fielmente os seos

deveres, os encarregou de procederem
a exame na pessoa da offendida, a
menor Maria José de Oliveira, e que
respondessem os quesitos seguintes:
25 1º Houve com effeito o defloramento?
Quesitos
2º Qual o meio empregado? 3º Houve
Copula Carnal? 4º Houve violencia
para fins libidinosos? 5º Quais foram
essas violencias? Em consequencia
30 passaram os peritos a fazer os exames
e investigações ordenadas e as que julgavão
necessarias; concluidas as quaes declaravam
o seguinte: - Delaceração do
delaceração da membrana hymen
pelo que respondem ao 1º Quesito Sim;
ao 2º membro viril; ao 3º Sim, é de
prezumir ao 4º não, ao 5º preju
5 dicado. E são estas as declarações
que em suas consiencias e sobre o com
promisso prestado tem a fazer. E por
nada mais haver deu-se por con
cluido o exame ordenado, e de tudo
10 se lavrou o prezente auto que vai
por mim escripto rubricado e assig
nado pelo Commissario, peritos e
testemunhas commigo escrivão Antonio
Pedro Vasconsellos; do que dou fé.
(QUEIROZ, 2018, p.108-9)

A descrição acima se refere ao auto de defloramento de Maria José de Oliveira, o qual apresenta as seguintes informações: 1) Identificação dos peritos responsáveis pelo exame de corpo de delito; 2) A vítima; 3) Data, hora e local de realização do exame; e 4) Presença nominal das testemunhas que acompanharam todos os procedimentos. Após essas interpelações, os responsáveis pelo exame desenvolveram o procedimento de comprovação da materialidade do crime a partir da observação do rompimento do hímen na vítima, com a finalidade posterior de responder os itens que seguem: "1º Houve com effeito o defloramento? 2º Qual o meio empregado? 3º Houve Copula Carnal?4º Houve violência para fins libidinosos?5º Quais foram essas violências?

A ênfase em tais perguntas parecem sugerir a importância dada ao exame pericial, uma vez que a resposta dos peritos determinava o prosseguimento do caso. Conforme podemos notar, a mulher precisa se submeter a essa averiguação, para confirmar a violência pela qual passou, mesmo após realizar a denúncia e ser interrogada. Nesse procedimento,

percebemos uma desconfiança em relação à palavra da mulher, uma vez que é necessário que a palavra masculina comprove judicialmente o estupro. De acordo com Nascimento (2017), a desvalorização da palavra da mulher no âmbito judicial relativiza e menospreza a agressão física e psicológica exercidas na vítima, corroborando para a invisibilidade do seu sofrimento e para o desencorajamento na denúncia do agressor.

Diante disso, o corpo da mulher vítima de estupro parece se tornar objeto de análise, ao mesmo tempo, biológica e jurídica, uma vez que se constitui como prova de um crime ou de uma possível denúncia infundada. No caso do auto de defloramento em análise, os peritos examinaram a vítima e constataram a veracidade da denúncia a partir da observação do rompimento do hímen. Desse modo, podemos observar que é sobre o corpo da mulher que o saber médico se articula com o saber jurídico, produzindo juntos uma verdade sobre o incidente (Cf. COULOURIS, 2004). Nessas condições, em que a mulher é submetida à passividade e aceitação dos julgamentos de outrem, notamos o reflexo da cultura de dominação masculina ou do patriarcado, na qual todo o processo jurídico da averiguação do crime é realizado "através do desequilíbrio entre as energias masculinas e femininas, em que o masculino é exaltado e anabolizado e o feminino é suprimido e anêmico" (NASCIMENTO, 2017, p. 21).

Ademais, destacamos a resposta referente ao quinto item elencado – "Quais foram essas violencias?" –, no qual os peritos declararam "prejudicado". No Vade Mecum Brasil, esse termo apresenta duas designações: 1) Todo aquele que sofreu ou se acha na iminência de sofrer lesão no seu direito ou interesse; e 2) Na terminologia processual e como adjetivo, designa a situação de certos atos ou medida que, em vista de certas circunstâncias, tornaram-se improfícuas ou inúteis. Com base nessas definições, podemos perceber que o uso jurídico do termo "prejudicado" sugere que, quando averiguado a veracidade do estupro na vítima através do rompimento do hímen, o corpo dela parece ser considerado como um objeto prejudicado/lesionado, já que a ruptura desta membrana em jovens não casadas é compreendida na sociedade patriarcal como uma mancha na honra da mulher e de seus familiares (Cf. FAUSTO, 1984).

Diante disso, notamos que a forma de se referir ao acontecimento no auto de defloramento parece estar em consonância com a construção da imagem da mulher como um objeto, que perde seu valor após o ato sexual. Logo, ao veicular a concepção de que o corpo da mulher foi prejudicado, os documentos jurídicos corroboram para disseminar a cultura

do estupro, uma vez que impõem à vítima uma desmoralização social diante dos seus familiares e amigos, como também uma banalização do crime e do seu próprio sofrimento.

3.2. Auto de Maria Juliana

O auto de Maria Juliana é um documento jurídico, lavrado entre 1903 e 1915. Esse registro está sob posse do Arquivo Municipal de Santo Amaro (BA) e é descrito da seguinte forma: Defloramento, seção: Judiciária, escrito em papel almaço – com as seguintes dimensões: 222 mm X 324 mm, com tinta preta e azul, em sessenta fólios. De acordo com Queiroz (2009), o texto possui diferentes grafias, o que indica que foi escrito por mais de um escrivão. Com base na investigação realizada por Queiroz (2009), a vítima de "defloramento" é uma jovem de catorze anos, chamada Maria Juliana. O crime aconteceu quando ela voltava da igreja para sua casa, praticado por Bento da Rocha Doria, pessoa conhecida da vítima.

Para melhor analisarmos os diferentes aspectos (históricos, sociais e culturais) que se inscrevem no documento, apresentamos, a seguir, a edição semidiplomática do fólio do Auto de Defloramento de Maria Juliana, editada por Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz.

Fólio 7r do Auto de Maria Juliana
Auto de exames e corpo de delicto

E logo depois de feito o auto de pergun-
tas retro, presentes os peritos nomiados
Doutores João ladisláo de Cerqueira
Bião e Joaquim Leal Ferreira, profissionaes
e as testemunhas abaixo assigna-

das, todos residentes nesta Cidade, depois
de terem os ditos peritos declara-
do que, sob palavra de honra, se compromettiam
a cumprir bem e fielmente
os seos deveres, o Commissario de Policia
os encarregou de procederem a exame
na pessoa da Offendida Maria
15 Julianna, e que respondessem aos quezitos
seguintes: 1º Houve com effeito
o defloramento? 2º Qual o meio empregado?
3º Houve copula carnal?
4º Houve violência para fins libidi-
20 nosos? 5º Quaes foram essas violencias?

6º Em virtude do meio empregado, fi=
cou a Offendida empossibilitada de
resistir e deffender-se? Em conse=
quencia passarão os peritos a fazer
25 os exames e envestigações ordenadas
e os que julgarão nessecarios; concluidos
os quaes declararão o seguinte:
que em comprimento de determinado no auto
supra passarão a proceder o exame
30 na pessoa de maria Julianna, que
é uma rapariga de cor preta, de quinze
annos mais ou menos, de fisionomia
gradável, corpo regular [...]
(QUEIROZ, 2009, p. 5)

No auto de defloramento em análise, os escrivães sinalizam que os peritos – sempre pessoas do sexo masculino –, bem como as testemunhas se comprometem "sob palavra de honra" a cumprir os seus deveres jurídicos e responder aos seguintes questionamentos:

1º Houve com effeito o defloramento?
2º Qual o meio empregado?
3º Houve copula carnal?
4º Houve violência para fins libidinosos?
5º Quaes foram essas violencias?
6º Em virtude do meio empregado, ficou a Offendida empossibilitada de resistir e deffender-se?

Antes da análise referente ao vocabulário empregado e ao teor sociocultural subjacente às perguntas expostas, chamamos atenção para o fato de que a palavra da vítima parece ser ignorada diante da jurisprudência da época, uma vez que é institucionalizado exclusivamente aos peritos e testemunhas a comprovação do defloramento. Esse silenciamento imposto à mulher é um reflexo da crença medieval que caracteriza a palavra feminina como artificial e dissimulada (Cf. NASCIMENTO, 2017). Sob os preceitos dessa crença, a mulher é impedida de testemunhar a violência na qual foi vítima, com exceção de que a veracidade de seu testemunho seja confirmada por um homem, como parece ser o caso em análise. Diante disso, podemos perceber que a confirmação masculina sobre a palavra feminina ouvida em testemunho é uma "preocupação medieval em assegurar que a denúncia de crimes sexuais feita pela mulher seja munida de provas irrefutáveis, e não apenas edificada sobre a palavra da mulher" (NASCIMENTO, 2017, p. 46).

No auto de Maria Juliana, embora a vítima e seus familiares tenham denunciado o crime de estupro através de meios legais, podemos notar, no processo de interrogação, a seguinte pergunta: "Houve com ef-

feito o defloramento?". Nessa pergunta, destacamos o emprego da locução adverbial "com efeito" para se referir ao acontecimento. Tal uso parece sugerir a possibilidade da denúncia não ser verdadeira e, consequentemente, da vítima estar mentindo sobre o crime. Desse modo, percebemos que a mulher precisa provar que não é culpada diante da lei vigente e dos demais agentes jurídicos, fato que aponta para as marcas da cultura do estupro, que reproduz um tratamento de desconfiança em relação à mulher.

Além disso, também enfatizamos o tom acusativo de determinadas perguntas sobre as circunstâncias do crime e consequente reação da vítima, tal como "Em virtude do meio empregado, ficou a Offendida empossibilitada de resistir e deffender-se?" Subjacente a essa pergunta, observamos que a violência sexual parece ser atenuada caso a vítima não tenha manifestado resistência física no momento do ato criminoso. Sendo assim, a violação sexual é justificada diante da vulnerabilidade da mulher, o que corrobora para que os crimes de estupro sejam fundamentados no modelo patriarcal de subjugação, no qual as vítimas são coisificadas para retirar seu poder (Cf. LERNER, 2019) e o crime banalizado para isentar o estuprador da culpa.

Assim, embora o documento seja referente ao século XX, conseguimos perceber uma semelhança com a justiça atual em relação às "aberturas" que a lei oferta ao estuprador (Cf. CAMPOS, 2016), bem como a desconfiança direcionada à mulher. Tal constatação sugere que, em cada contexto histórico, a cultura do estupro "reproduz novas condições de dominação para as novas situações, se adaptando ao mudar a linguagem, mas mantendo os significados" (NASCIMENTO, 2017, p. 23). Ou seja, a escolha vocabular mudou e as leis passaram por ampliações, mas ainda há uma persistência da cultura do estupro nos processos jurídicos.

No auto em análise, também destacamos a forma como o documento se refere à vítima: "maria Julianna, que é uma rapariga de cor preta, de quinze annos mais ou menos, de fisionomia gradável, corpo regular (...)". Na descrição, são privilegiadas características relacionadas, sobretudo, à aparência física da vítima, fato que não parece fazer sentido em se tratando de um documento jurídico, visto que o objetivo do auto de defloramento é denunciar legalmente um crime de estupro contra uma menor. Dessa forma, a focalização no corpo "regular" e na aparência "agradável" da vítima parece estar em consonância com a tradicional objetificação da mulher na sociedade, que é vista como um objeto de desejo e dominação do homem (Cf. DIOTTO; SOUTO, 2016).

Além disso, há no auto um destaque para a cor de pele de Maria Juliana: "uma rapariga de cor preta". Como sabemos, no Brasil colonial, as mulheres negras escravizadas eram violentadas pelos senhores de escravos e forçadas a diferentes formas de violências. Desse modo, historicamente as mulheres negras são objetificadas e seus corpos considerados objetos sexuais desumanizados e ultrassexualizados. Nessas condições, enfatizar que a vítima é negra no documento jurídico parece relevante para a comprovação (ou não) do crime, fato que reflete o pensamento racista e escravocrata no qual é naturalizado a mulher negra servir sexualmente ao seu senhor.

Essa naturalização perdura até os dias atuais, visto que, de acordo com pesquisa realizada em 2017, as mulheres negras sofreram 73% dos casos de violência sexual registrados no Brasil, enquanto as mulheres brancas foram vítimas em 12,8%. Nesses termos, podemos perceber que a violência sexual contra mulheres e, sobretudo contra mulheres negras, é sistemática e advém de uma cultura de estupro, que veicula o estereótipo do corpo feminino como objeto sexual, a serviço do homem.

4. Considerações finais

No presente artigo, a fim de evidenciar quais aspectos históricos, culturais e sociais estão subjacentes à documentos jurídicos do século XX, exploramos dois autos de defloramento baianos. Para tanto, partimos da compreensão de que os autos de defloramentos são documentos que "além de veicularem informações acerca do crime contra mulheres virgens, representam também o pensamento da sociedade brasileira" (QUEIROZ, 2011, p. 2).

Sendo assim, ao analisarmos os autos referidos, observamos os seguintes aspectos escritos nas (entre)linhas dos documentos: 1) Desvalorização da palavra da vítima no processo jurídico, visto que é necessária a comprovação de peritos e testemunhas; 2) Culpabilização da vítima através de perguntas com caráter acusatório; e 3) Objetificação do corpo da mulher por meio da ênfase na aparência, cor, idade e corpo da vítima. Tais constatações sugerem o reflexo da cultura do estupro, bem como da cultura do patriarcado nas declarações jurídicas, haja vista a objetificação do corpo feminino e a projeção da culpa através de comportamentos atribuídos à mulher no ato criminoso.

Diante disso, entendemos que o registro do auto de defloramento e todo o processo jurídico desenvolvido parecem ser uma pequena amostra de várias outras violências impostas às mulheres historicamente. Ante essas considerações, enfatizamos a relevância em investigar continuamente os diferentes aspectos linguísticos, históricos, culturais e sociais que se inscrevem nos documentos analisados, uma vez que eles nos revelam o conjunto de violências simbólicas que viabilizam a legitimação, a tolerância e o estímulo à violação sexual contra a mulher, não só em séculos passados, mas também atualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIAZON, Otavio; HORCAIO, Ivan (Org.). Prejudicado. *Vademecum Brasil*. 2021. Disponível em: https://vademecumbrasil.com.br/palavra/prejudicado. Acesso: 7.out.2021.

BRASIL. Código criminal brasileiro. 1830. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso: 21.set. 2020.

CANELA, K. C. *O estupro no direito romano*. São Paulo-SP: Cultura Acadêmica, 2012.

CAMPOS, A. A. A cultura do estupro como método perverso de controle nas sociedades patriarcais. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 16, n.183, p.1-13, 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ EspacoAcademico/article/view/32937. Acesso em: 7.set.2021.

COULOURIS, D. G. Violência, gênero e impunidade: A construção da verdade nos casos de estupro. *Anais do XVII Encontro Regional de História*: O lugar da História, São Paulo, 2004. Disponível em: http://legacy.anpuh.org/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20VII/Daniella%20Georges%20Coulouris.pdf Acesso em: 5 out. 2021.

DIOTTO, N.; SOUTO, R. B. Aspectos históricos e legais sobre a cultura do estupro no Brasil. *Anais do XIII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea*. UNISC, 2016. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/15867. Acesso em: 8 out. 2021.

FAUSTO, B. *Crimes e cotidiano*: a criminalidade em São Paulo (1880-1924). São Paulo: Brasiliense, 1984.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: SBPC, 2021. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica. Acesso: 8.out.2021.

GROSSI, K. Violência contra a mulher: implicações para os profissionais de saúde. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (Orgs.) Gênero e Saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 133-49.

LERNER, G. *A criação do patriarcado*: história da opressão das mulheres pelos homens. Trad. de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

NASCIMENTO, A. L.T. Cultura do estupro e a culpabilização da vítima ou o arquétipo da condessa Szemioth. Monografia (Especialização em Ciências Jurídico-Criminais) – Faculdade de Direito, Universidade de Coimbra. Coimbra, 2017. 131f. Disponível em: http://hdl.handle.net/10316/81094. Acesso em: 28 set. 2021.

QUEIROZ, R. de C. R. de. Negra e pobre: violência sexual, racismo e relações de gênero em um auto de defloramento de 1903. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, Salvador, 2011. Disponível em: https://nugsexdiadorim.files.wordpress.com/2011/12/negra-e-pobre-vi olc3 aancia-sexual-racismo-e-relac3a7c3b5es-de-gc3aanero-em-um-auto-de-defloramento-de-1903.pdf Acesso em: 5 out. 2021.

_____. *Manuscritos baianos dos séculos XVIII ao XX*: autos de defloramento. Guaratinguetá-SP: Penalux, 2018.

_____. Autos de defloramento: para que editar?. Revista da ABRALIN, v. 16, n. 3, 13 jun. 2017. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/444. Acesso em: 21 ago. 2021.

_____. Autos de defloramento: um estudo léxico-semântico de documentos cíveis do início do séc. XX. *Revista Virtua*, v. 1, p. 14-27, 2009. Disponível em: https://filologiauefs.files.wordpress.com/2015/09/um-estudo-lc3a9xico-semc3a2ntico-de-auto-de-defloramento.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

SOUZA, C. de M. e; ADESSE, L (Orgs). *Violência sexual no Brasil*: perspectivas e desafios. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

XIMENES, E. E. Filologia: uma ciência antiga e uma polêmica eterna. *Revista Philologus*, v. 18, n. 52, p. 93-115. Rio de Janeiro: CiFEFiL,

2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO18/52/07.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

BOOKSTAGRAM, LITERATURA E ESTATÍSTICA

Byanca Nayra Mamedes Guido (IFTO)
byanca.guido@estudante.ifto.edu.br
Misleine Andrade Ferreira Peel (UBI e IFTO)
misleine.peel@ifto.edu.br
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFNT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

A experimentação literária é um dos desafios da educação contemporânea, principalmente no mundo tecnológico, por quase não existirem vivências estéticas singulares; e, também, pelo paradoxo que se instaurou entre abordagens quantitativas digitais e abordagens estéticas no nível das sensações humanas. Esse artigo é resultado de um trabalho escolar de estatística realizado no primeiro ano do Ensino Técnico em Informática, do Instituto Federal do Tocantins, no Campus de Araguaína. Apresentamos um relato da experiência docente e discente, e investigamos como o *Bookstagram*, comunidade digital via *Instagram*, promove e incentiva a leitura de obras literárias, sendo, também, uma ferramenta de divulgação do mercado editorial e de compartilhamento de experiências literárias. O embasamento teórico principal vem do trabalho de Catanho (2020). A metodologia utilizada na pesquisa foi quantitativa, e o levantamento de dados se deu pelo instrumento questionário, que foi divulgado nas redes sociais da estudante, obtendo 86 respostas. As questões aplicadas aludem, dentre outras coisas, à relação da leitura com o *Bookstagram*, se ele influencia, ou não, nos hábitos de leitura. Foi realizado um trabalho de iniciação à pesquisa científica durante as aulas, para que os alunos obtivessem condições metodológicas e teóricas para a construção da investigação; assim, além de mostrarem uma apropriação das técnicas da pesquisa científica na educação básica, foram empoderados em relação à formação científica crítica.

Palavras-chave:
***Bookstagram*. Literatura. Experimentação literária.**

ABSTRACT

Literary experimentation is one of the challenges of contemporary education, especially in the technological world, as there are hardly any unique aesthetic experiences; and also because of the paradox that was established between digital quantitative approaches and aesthetic approaches at the level of human sensations. This article is the result of school statistics work carried out in the first year of Technical Education in Informatics, at the Federal Institute of Tocantins, on the Araguaína campus. We present an account of the teaching and student experience, and investigate how Bookstagram, a digital community via Instagram, promotes and encourages the reading of literary works, being also a tool for disseminating the editorial market and sharing literary experiences. The main theoretical basis comes from the work of Catanho (2020). The methodology used in the research was quantitative, and the data collection took place through the questionnaire instrument, which was disseminated

on the student's social networks, obtaining 86 responses. The questions applied allude, among other things, to the relationship between reading and Bookstagram, whether or not it influences reading habits. An initiation work to scientific research was carried out during classes so that students could obtain methodological and theoretical conditions for the construction of the research; thus, in addition to showing an appropriation of scientific research techniques in basic education, they were empowered in relation to critical scientific training.

Keywords:
Bookstagram. Literature. Literary experiementation.

1. Introdução

> *"Quem não lê, aos 70 anos terá vivido apenas uma vida. Quem lê, terá vivido 5 mil anos. Ler é uma imortalidade retroativa."* (Umberto Eco)

Esse trabalho é resultado de uma atividade proposta na aula de matemática, no conteúdo de estatística, os alunos tiveram a oportunidade de fazer uma experimentação científica com a metodologia quantitativa; abordamos tópicos de iniciação científica, para que os alunos tivessem condições metodológicas e teóricas. Assim, além do conhecimento estatístico, os alunos puderam escolher o tema de seu interesse para a pesquisa, estabelecendo objetivos, levantando hipóteses, coletando dados e, por fim, fazendo um relatório de pesquisa e sua apresentação. Aqui, neste texto, apresentamos o trabalho que trata dos novos meios de divulgação e compartilhamento de leituras pela rede social do *Instragram.*

O mundo tecnológico em que vivemos, principalmente no que se refere ao uso do celular, contribui para que as pessoas se afastem cada vez mais do hábito tradicional da leitura, do prazer de ler um bom livro, de desfrutar de uma boa história. Em meio a toda essa tecnologia, os espaços físicos em que se pode falar abertamente e confortavelmente se tornam poucos.

Reconhecendo a importância dos livros e da leitura, e do compartilhar das vivências e das experiências com eles, surge o *Bookstagram*, uma comunidade literária digital via *Instagram* que visa a compartilhar e desenvolver conteúdos relacionados à leitura. Essa comunidade, em crescimento constante, já soma mais de 67 milhões de publicações com a *hashtag* "*#bookstagram*", o que a solidifica como uma grande ferramenta de marketing editorial.

Realizamos uma pesquisa quantitativa para investigar como o *Bookstagram* promove e incentiva a leitura, através de um questionário digital via *Google Forms*, contendo sete questões que buscaram verificar a frequência da leitura no cotidiano; a preferência literária de cada envolvido; bem como se já leu alguma obra por indicação de um membro da comunidade; além de outros pontos importantes para a pesquisa, com o intuito de conhecer melhor os aspectos que permeiam o mundo da leitura, com os seguidores do *Bookstagram*.

O formulário digital foi escolhido como instrumento de coleta, pois é uma ferramenta de fácil preenchimento e de rápida divulgação. O questionário foi aplicado dentro da comunidade com os membros seguidores do *Bookstagram* da estudante, tendo a aluna uma participação ativa nesse espaço, falando frequentemente sobre aspectos ligados a leitura, indicação de livros, resenhas críticas, dicas de como se programar para fazer uma boa leitura, dentre outros assuntos que pudessem estimular seus colegas.

Estabelecemos, assim, duas hipóteses: a primeira é que a maior parte do público não consome obras nacionais; e a segunda é que o *Bookstagram* é uma ferramenta que incentiva e promove a leitura.

2. A leitura e o bookstagram

A leitura é algo importante na vida do ser humano, ler estimula a criatividade, trabalha a escrita, exercita a memória, contribui com o crescimento do vocabulário, além de outros benefícios. Sobre a importância da leitura, Keliange Mamedes (2012) fez a seguinte afirmação:

> A leitura de livros aumenta a oportunidade para a mente ganhar introspecção, discernimento e sabedoria. Ler e discutir sobre o que é lido fornecem condições propícias para a aquisição dessas qualidades mentais favoráveis. (MAMEDES, 2012, p. 8)

As redes sociais têm mudado o comportamento das pessoas, por se caracterizarem por um imediatismo e uma leitura rápida; segundo Mora, a internet "requer um foco de atenção muito curto e que está em constante mudança" (MORA *apud* PAIS, 2021, [s.p.]). A leitura pede uma atenção cuidadosa; por isso, entendemos como uma contribuição relevante que plataformas de redes sociais tenham espaços de incentivo à leitura

A criação de um perfil no *Bookstagram* oportuniza o compartilhamento da experiência e da paixão pela leitura individual em um espa-

ço coletivo, assim engaja mais pessoas no mundo literário. Cláudia Catanho (2020), em sua dissertação de mestrado: *Bookstagram: uma nova forma de cativar leitores: Os casos dos Estados Unidos da América e Portugal*, afirma que "[o] grande propósito é, desde o início, incentivar as pessoas a ler, principalmente a geração mais jovem que é a faixa etária que mais utiliza a rede social *Instagram*" (CATANHO, 2020, p. 32). Ou seja, o objetivo do *Bookstagram* é incentivar as pessoas a lerem.

Com esse principal objetivo traçado, o *Bookstagram* cresceu de forma exponencial e surpreendente, com milhares de usuários e perfis participantes da comunidade, sendo que alguns *Bookstagrammers* mais famosos somam mais de 80 mil seguidores. Atualmente, a quantidade de perfis que são patrocinados por editoras e autores não para de crescer. As publicidades de livros, agora pagas, dominam a comunidade. Dessa forma, observamos que o poder de divulgação e influência do *Bookstagram* é concreto e funcional. As parcerias entre autores e perfis da rede social são cada vez mais frequentes dentro da comunidade. Outras formas de parceria, como o *link* associado a site ou editora, também fazem sucesso no *Bookstagram*.

O *Bookstagram* ainda desempenha um papel social, ao unir os leitores como grupo social, pois como diz Danielle Brito:

> A leitura não se constitui em um ato solitário, nem em atividades individuais, o leitor é sempre parte de um grupo social, certamente carregará para esse grupo elementos de sua leitura, do mesmo modo que a leitura trará vivências oriundas do social, de sua experiência prévia e individual do mundo e da vida. (BRITO, 2010, p.C3)

O *Bookstagram* permite o compartilhamento de ideias, de vivências e de experiências, sendo que tais ações são de extrema importância para a formação social dos jovens, pois a troca de experiência permite aprender através das vivências de outras pessoas. O encontro de experiências literárias gera estímulos, incentivando as outras pessoas a lerem. Procurando entender melhor esse movimento, apresentamos os nossos resultados.

3. Resultados

A nossa metodologia é do tipo quantitativa e contou com a participação de 86 pessoas que responderam voluntariamente e anonimamente a um questionário que foi divulgado na rede social *Instagram*, dentro da comunidade do *Bookstagram* da estudante pesquisadora.

Dessas 86 pessoas entrevistadas, 76 eram mulheres, o que corresponde a 88, 6% da nossa amostra, e 12 pessoas eram homens. O que já prevíamos por existir uma maior representatividade feminina nessa comunidade literária.

Uma das questões abordadas inquiria sobre a quantidade de livros que eram lidos anualmente, sendo levantado que mais de 75% das pessoas leram mais de 7 livros por ano, também questionamos se liam diariamente, e 51, 2% afirmaram que sim.

Acreditávamos que boa parte dos participantes da comunidade não se interessava por obras literárias nacionais, o que foi refutado por nossos dados, pois eles mostram que mais de 83% dos participantes afirmaram que consomem obras literárias nacionais, conforme dado apresentado no gráfico um:

Gráfico 1: resultado da questão sobre leitura de obras literárias nacionais.

Fonte: Autores.

Uma outra pergunta que elaboramos foi para saber se o *Bookstagram* já influenciou diretamente na leitura de algum determinado livro, e obtivemos a resposta de que 76,7% do público leram determinado livro por influência da comunidade. Apresentamos os dados no gráfico dois.

Gráfico 2: A influência do *Bookstagram* na leitura de livros.

Fonte: Autores.

Perguntamos também sobre a preferência do gênero literário: a

questão era de múltipla escolha, e os inquiridos podiam escolher mais de uma opção. Estabelecemos seis gêneros literários: romance, fantasia, suspense, poesia, terror e autoajuda; o mais votado foi romance, com 70 votos, o que representa 81,4%, da preferência literária dos participantes. O resultado das outras categorias está apresentado no gráfico três:

Gráfico 3: Preferência literária.

Fonte: Autores.

Outro ponto abordado questionava se o *Bookstagram* ajudou os membros da comunidade a lerem mais livros; recebemos os resultados de que 64% dos entrevistados afirmaram que houve um aumento do seu volume de leitura por conta da participação na comunidade.

De fato, a participação nessa comunidade tem influenciado diretamente nas escolhas e nos hábitos literários dos participantes. Essa influência fica clara ao analisar os dados obtidos através da pesquisa, os quais foram apresentados acima.

4. Considerações finais

A era digital trouxe à tona uma nova espécie de leitor, caracterizado pelo imediatismo e pela preferência por leituras rápidas. A leitura de obras literárias nos meios digitais encontra espaços de incentivo à leitura nas redes sociais, que contribuem diretamente para o encontro entre leitores e para a divulgação editorial. Em uma era onde a informação está sempre disponível, a existência desses lugares é de grande importância, pois aproximam e aumentam o contato das pessoas com a leitura.

Esta pesquisa procurou mostrar o que é o *Bookstagram* e como ele tem influenciado as pessoas que participam da comunidade dentro da rede social do *Instagram*. Apesar de ser um trabalho inicial pudemos observar que a influência é real e que o grande número de pessoas que par-

ticipam da comunidade revela como a leitura se faz importante na formação dos sujeitos dentro dos meios digitais.

Havíamos elencado duas hipóteses, a primeira não se confirmou: sugerimos que a maioria dos participantes da comunidade não consumia obras nacionais, e os nossos dados revelaram o oposto, que mais de 83% das pessoas leem as obras do nosso país, o que consideramos ser muito bom, pois, apesar de muitas das postagens serem de divulgação de livros internacionais, isso não diminui o interesse dos leitores por obras produzidas por autores brasileiros.

A nossa segunda hipótese era de que o *Bookstagram* é uma ferramenta que incentiva a leitura, e os nossos dados confirmaram isso, pois 76,7% dos entrevistados afirmaram que já leram algum livro por influência da comunidade.

Assim, alcançamos o nosso objetivo, entendemos que há muito mais a ser feito e pensado sobre as comunidades de leituras nas redes sociais, e que, apesar do mundo tecnológico mudar os nossos hábitos e costumes, a leitura de obras literárias pode fazer parte das redes sociais, pois é um lugar aberto para que sejam realizados encontros, agenciamentos e compartilhamento do prazer da leitura, e para que tudo isso aconteça e seja vivenciado coletivamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CATANHO, Cláudia. *Bookstagram*: *uma nova forma de cativar leitores: Os casos dos Estados Unidos da América e Portugal*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2020.

MAMEDES, Keliange O. *A importância da leitura para a produção de textos.* Artigo para a conclusão de curso de pós-graduação. Araguaína: Faculdade Antônio Propício Aguiar Franco, 2012.

BRITO, Danielle S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. *REVELA, Periódico de divulgação científica da FALS*, Ano IV, n. VII. p. 32. Junho, 2010.

PAIS, Ana. Por que este texto pode mudar seu cérebro – as descobertas da neurociência sobre a leitura? *BBC News*, 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-59129496.

BUSCANDO UM NOVO *DESIGN* PARA A PRÁTICA DA ESCRITA NAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DAS REDES SOCIAIS EM EVIDÊNCIA

Danielle Soares da Silva (UENF)
danielle250394@gmail.com
Rhaísa Sampaio Bretas Barreto (UENF)
rhaisabretas@hotmail.com
Silvia Goulart Ferreira (UFRJ)
silviagoulart1984@gmail.com

RESUMO

Ensinar a escrever sempre foi uma das tarefas mais difíceis no processo ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa devido à dificuldade dos alunos para a elaboração e exposição de suas ideias através da língua escrita. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre o ensino de produção textual, os letramentos e multiletramentos na prática docente e o uso das diferentes redes sociais para desenvolver a escrita e a produção de diferentes gêneros textuais. Sendo assim, propõe-se um estudo bibliográfico em livros e artigos científicos em busca de respostas sobre o tema abordado. A partir das análises realizadas foi possível concluir que o uso das redes sociais como recurso didático para facilitar o desenvolvimento da prática da leitura e da escrita e a produção de diferentes gêneros é uma realidade que pode ser considerada. Sendo assim, o professor deve incorporar à sua prática docente atividades que promovam a leitura, a análise e a produção textual voltada para os diferentes gêneros que permeiam as redes sociais, contribuindo para a formação de alunos mais letrados fora e dentro dos ambientes virtuais.

Palavras-chave:
Letramento. Produção textual. Redes sociais.

ABSTRACT

Teaching to write has always been one of the most difficult tasks in the teaching-learning process of Portuguese language due to the difficulty of students for the elaboration and extradition of their ideas through written language. In this sense, the present work aims to discuss the teaching of textual production, literacy and multiliteracies in teaching practice and the use of different social networks to develop the writing and production of different textual genres. Thus, a bibliographic study is proposed in books and scientific articles in search of answers on the theme addressed. From the analyses performed it was possible to conclude that the use of social networks as a didactic resource to facilitate the development of the practice of reading and writing and the production of different genres is a reality that can be considered. Thus, the teacher should incorporate to his teaching practice activities that promote reading, analysis and textual production focused on the different genres that permeate the social networks, contributing to the formation of more literate students outside and within virtual environments.

Keywords:
Literacy. Social networks. Textual production.

1. Introdução

Ensinar a escrever continua sendo uma das tarefas mais árduas do processo ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa. A escrita, tão importante para a comunicação dos seres humanos é também sinônimo de fracasso e dificuldade quando se é exigida essa prática em qualquer situação comunicacional, principalmente no ambiente escolar. Sabemos o quanto é importante termos o domínio da língua e o quanto esse domínio "é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento" (BRASIL, 2001, p. 16).

Infelizmente a prática da produção escrita não tem apresentado resultados satisfatórios nos mais diferentes níveis do ensino. Os alunos não apresentam interesse, falta motivação e o desempenho nas atividades propostas de produção textual geralmente não é o esperado. A falta de incentivo à leitura e à escrita tanto no ambiente familiar quanto no escolar contribuem para a ineficácia dessa prática que na maioria das vezes privilegia meios tradicionais de aprender a escrever através de atividades completamente descontextualizadas.

Com os avanços tecnológicos temos ao lado do letramento tradicional uma variedade de interações com as mídias digitais e o educador em meio a essa nova realidade é desafiado a (re)pensar a sua prática. A tecnologia, a internet e as redes sociais por sua vez, vem de encontro a este (re)fazer pedagógico de forma a colaborar para uma aprendizagem da língua em sua modalidade escrita não apenas de forma mais prazerosa, mas sim, mais eficaz.

Desta forma, é necessário desenvolver nas escolas um novo *design* para o ensino da prática escrita nas séries do ensino fundamental utilizando os recursos das redes sociais como ferramenta colaborativa no ensino de diferentes gêneros textuais, proporcionando o desenvolvimento do aluno através de diferentes letramentos e multiletramentos.

2. *O ensino da produção textual sob o viés do letramento e dos multiletramentos*

A escrita faz parte de um evento sociocomunicativo movido pela interação entre o escritor e o leitor. Todo texto é elaborado com o objetivo de dialogar com um determinado tipo de leitor e, nesse caso, o escritor idealiza e prevê respostas e reações. Vivemos em uma época em que a escrita faz parte do nosso cotidiano, e produzir textos é uma tarefa bem comum e presente em diferentes situações da nossa vida diária, como no trabalho, na comunicação e até nos afazeres domésticos.

Existe uma concepção em que a escrita deve ser vista como produção textual, ou seja, o escritor, "de forma não linear, pensa no que vai escrever e em seu leitor" (KOCH; ELIAS, p. 34). Desta forma, a escrita não é vista apenas como reprodutora de regras gramaticais, mas sim como um processo de interação entre o escritor e o leitor.

Infelizmente o que mais observamos nas escolas brasileiras é a prática de atividades artificiais no que se refere ao processo de produção textual. Exercícios descontextualizados, redações em que se reforça uma ideia inadequada da produção escrita e que pouco contribui para o desenvolvimento da competência textual dos alunos (Cf. CAVALCANTI, 2015).

Segundo Antunes (2010, p. 14) "o olhar de professores e alunos sobre a construção do texto ainda é um olhar quase exclusivamente gramatical". Falta excluir da práxis docente a ação contínua de identificação de categorias gramaticais e incluir ações em que se privilegiem o entendimento das ideias centrais do texto.

Devido ao grande processo de urbanização e evolução tecnológica se faz necessário desenvolver as competências de escrita e com isso trabalhar a pluralidade cultural, a comunicação e a circulação de informações e os diferentes tipos de textos que emergem dos mais variados gêneros e contextos de interação e comunicação resultantes das diferentes práticas sociais.

Segundo Coelho e Palomanes (2016, p. 12) "a escola não pode deixar de perceber essas novas realidades. (...) À escola cabe inserir-se nesse novo leque de necessidades comunicativas". É necessária uma escola que privilegie o ato de escrever como um processo de produção textual e que vá além da mera codificação e decodificação da língua. É necessária uma escola que esteja atenta às exigências contemporâneas das

diferentes práticas de linguagem que vão surgindo.

A BNCC (BRASIL, 2018) para a Língua Portuguesa

> [...] considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, consequentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam. (BRASIL, 2018, p. 63)

Sendo assim, trabalhar a produção textual pautada nos letramentos é um caminho necessário para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. É um desafio levar o alunado a ter acesso às habilidades e práticas de leitura e de escrita, mas é um processo que precisa estar incluído no saber fazer do docente.

Para que haja uma mudança no ensino da produção textual é preciso que o docente abandone a forma de ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons e letras. Sendo necessário oportunizar os alunos a terem acesso a diferentes formas da escrita e também saberem utilizá-las nas mais diferentes situações comunicacionais tanto dentro quanto fora da escola.

Segundo Soares (2020, p. 20) "não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente". É preciso que o indivíduo saiba interagir tanto de forma oral quanto de forma escrita nas mais diferentes situações e nas mais variadas práticas socais de leitura e de escrita (Cf. BRASIL, 2001).

O professor de Língua Portuguesa deve ter como objetivo ampliar a competência discursiva de seus alunos. Sendo assim, as atividades de produção textual devem ter cada vez mais lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa e sempre partirem do princípio de se trabalhar diferentes gêneros em diferentes situações de interação, como também diferentes formas de acesso à comunicação e a informação, ou seja, diferentes multiletramentos.

Com os avanços tecnológicos, novas formas de comunicação foram surgindo e com elas novos textos ganhando vida. Como afirmam Rojo; Moura (2016) quando elucidam que

> A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. (ROJO; MOURA, 2016, p. 37)

Os textos contemporâneos exigem a aprendizagem por meio dos multiletramentos, ou seja, além da aquisição e domínio da escrita por meio do papel, lápis e caneta há a necessidade também da incorporação do áudio, da imagem e do vídeo.Os alunos já vivenciam essa realidade tecnológica, já lidam com bastante fluência com os novos dispositivos eletrônicos e todo aparato em que se utilize a internet. Mas, ainda falta direcionar esse uso em favor da aprendizagem, em especial a aprendizagem da escrita por meio da produção de textos.

3. As redes sociais e o ensino dos gêneros textuais

O ensino tradicional em regimento há um tempo vem dando espaço para novas formas de ensino–aprendizagem com o avanço das TICS (Tecnologias da Informação e Comunicação), principalmente com a instituição do modelo *on-line* de ensino, o que abre leque para que se atente para as mudanças constantes que vem acontecendo ao redor do espaço escolar. A dinamicidade das informações e do funcionamento do mundo atual convida a buscar novas possibilidades de ensino, já que se vive novas formas e possibilidades de interação.

Com os aparatos tecnológicos disponíveis no cenário atual, a internet se encontra literalmente na palma das mãos com os *smartphones*, possibilitando de forma dinâmica a incorporação de viabilidades facilitadoras no dia a dia das pessoas. Segundo Franco e Pedrini (2018, p. 2):

> Diante das novas tecnologias, as pessoas possuem diferentes aparatos tecnológicos como computador e celular, muitos deles com acesso à internet. Assim, o homem se vê inserido em um mundo intercultural. Como resultado, a vida é marcada por dimensões digitais e virtuais, nos quais vários gêneros são veiculados e incorporados gradativamente ao cotidiano das pessoas. (FRANCO; PEDRINI, 2018, p. 2)

Assim, a tecnologia atinge a todos de alguma forma porque a internet vem ultrapassando fronteiras e barreiras, possibilitando uma nova forma de se estar e agir no mundo. Por conta desse avanço, o ambiente escolar também teve sua dinâmica de funcionamento alterada fazendo-se necessário olhar para a inserção das redes sociais, que são o ponto alto da atualidade no contexto de ensino–aprendizagem. De acordo com Franco e Pedrini (2018):

> Com o surgimento e a rápida difusão de novas tecnologias, a cada dia de mais fácil alcance, temos um novo entendimento dos fatos da linguagem. Tal fato pode ser enriquecedor no contexto educacional, pois a cibercultura se constitui como um possível e enriquecedor canal para a prática pe-

dagógica. (FRANCO; PEDRINI, 2018, p. 2)

Reconhecer e validar as potencialidades da tecnologia na realidade em que a escola se encontra inserida é uma questão que ainda vem sendo trabalhada, uma vez que alguns docentes ainda se encontram resistentes a sua utilização. Por outro lado, aqueles que já aderiram ao uso desse novo recurso aliado vem utilizando-o de forma a atrair os alunos com temas e ferramentas que lhes são conhecidas para tornar o processo de aprendizagem mais eficaz.

As ferramentas que vêm sendo utilizadas de forma muito satisfatórias são as redes sociais que vêm crescendo de forma muito substancial nos últimos anos, sendo utilizadas por vários públicos de diversas idades e para diferentes fins.

No ambiente escolar, a utilização das redes sociais como recurso de ensino–aprendizagem vem ganhando espaço com o fenômeno do multiletramento. Segundo as autoras Franco e Pedrini (2018):

> A interatividade nessas redes sociais determina novas organizações textuais e novas configurações visuais de páginas que mudaram a relação do leitor com o texto e que precisam ser alvo do processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. (FRANCO; PEDRINI, 2018, p. 9)

Diferente do ensino–aprendizagem tradicional, o espaço para escrita nessa nova vertente de letramento é a tela, possibilitando uma nova forma de comunicação que encurta distâncias e amplia possibilidades, o que sugere que novas formas de escrita através da tecnologia, por exemplo, podendo criar novas formas de letramento. Rojo (*Apud* FRANCO; PEDRINI, 2018) cita que:

> Há ainda quem chame esse fenômeno de multiletramento para significar que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens - oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos, para delas possibilitar a emergência de novos efeitos de sentido. (ROJO *apud* FRANCO; PEDRINI, 2018, p. 11)

Trazendo à campo a complexidade e a diversidade dos multiletramentos, pode-se fazer relação com a proposta dos variados gêneros textuais, que leva em conta vários fatores relevantes no processo de ensino–aprendizagem. Segundo a autora Oliveira (2013, p.13), “Por ser multidimensional, o gênero inclui o textual, o social e o político, devendo ser analisado a partir de diferentes aspectos: formal, retórico, processual e temático”. Sendo um gênero textual revelador de quem fala e de que modo fala, pois, cada gênero tem sua maneira própria de dizer o que se dese-

ja comunicar.

Assim, os gêneros textuais são viabilizadores de estarem em contato com esses avanços que o mundo vem vivendo, pois eles são adaptáveis e facilitadores, o que em contato com os avanços tecnológicos pode produzir grandes possibilidades de aprendizado. Oliveira (2013, p.13) ressalta que assim como os fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, "os gêneros textuais são profundamente dinâmicos, plásticos e imprevisíveis. Eles se transformam, se entrecruzam, surgem e desaparecem conforme determinações sociocomunicativas".

Valendo salientar que, para um uso produtivo desses recursos tecnológicos em conjunto com os gêneros textuais, a fim de promover aprendizagem significativa, o recurso utilizado também precisa ser significativo, por isso as redes sociais têm se mostrado uma ferramenta tão eficaz nesse processo, pois elas abarcam a variedade de demandas culturais e sociais vividas na sociedade contemporânea através de informação e conhecimento disseminado de forma rápida e dinâmica.

4. Considerações finais

Assim sendo, buscar um novo design para a integração da prática de escrita aliada as redes sociais em evidênciaé um desafio que está sendo vivido no processo de ensino–aprendizagem atual no qual é preciso refletir sobre o momento e o contexto histórico em que se vive, aliando prática de ensino e as tecnologias voltadas para os gêneros presentes nas redes sociais, favorecendo, assim, o processo de letramento e de multiletramentos.

É necessário estar atento aos gêneros textuais nesse modelo de ensino–aprendizagemque está em constante evolução, justamente por conta dessa dinamicidade nas redes sociais e de informação, precisando ser levado em conta esse meio em que os alunos e professores se encontram inseridos e que trazem novas possibilidades de espaço para leitura, escrita e interação, o que vai contribuir para alunos mais letrados dentro e fora do ambiente virtual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:*língua portuguesa. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCO, Leila Maria; PEDRINI, Jociene Carla Bianchini Ferreira. O ensino de língua portuguesa: O uso das redes sociais como estratégia de ensino-aprendizagem. *Trem de Letras*, v. 5, n. 1, p. e018007, 31 jan. 2019. Disponível em: O ensino de Língua Portuguesa: o uso das redes sociais como estratégias de ensino–aprendizagem | Trem de Letras (unifal-mg.edu.br)

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. *RBLA*, v. 10, n. 2, p. 325-45, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: 02-Maria do Socorro.p65 (scielo.br)

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multileramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2016.

SOARES, M. B. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CARL FR. PH. VON MARTIUS (1794-1868) E O BRASIL OITOCENTISTA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA *GLOSSARIA LINGUARUM BRASILIENSIUM*

Natasha Coutinho Revoredo Ribeiro (UFF)
natashacoutinho@id.uff.br
Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Carl Friedrich Phillip von Martius (1794–1868) foi um naturalista bávaro que, entre os anos de 1817 e 1820, realizou uma viajem pelo território brasileiro a fim de registrar as línguas indígenas. A viagem, conhecida como Missão Austro-Alemã, resultou na obra *Glossaria Linguarum Brasiliensium* (Glossários das Línguas Brasileiras), que foi publicada em 1863. Configurando-se como a primeira etapa do Projeto de Iniciação Científica denominado O pensamento linguístico de Carl Fr. Ph. von Martius (1794–1868) à luz da Historiografia Linguística, o presente trabalho tem por objetivo contextualizar as obras de Martius no Brasil oitocentista. Os objetivos específicos são (a) identificar o contexto histórico do Brasil oitocentista; (b) descrever e analisar o contexto das relações interculturais entre o Brasil, a Baviera e a Áustria no século XIX; (c) apresentar a biografia de Carl Fr. Ph. von Martius e suas obras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada no modelo teórico-metodológico de Konrad Koerner, que elenca a contextualização, imanência e adequação teórica como as etapas para a descrição e análise do pensamento linguístico, e nas três fases metodológicas propostos por Pierre Swiggers: heurística, hermenêutica e redação histórica. O presente trabalho integra respectivamente a etapa de contextualização e a fase heurística.

Palavras-chave:
Historiografia Linguística. Línguas Clássicas. Línguas indígenas.

ABSTRACT

Carl Friedrich Phillip von Martius (1794–1868) was a Bavarian naturalist who, between 1817 and 1820, traveled throughout Brazilian territory in order to register indigenous languages. The trip, known as the Austro-German Mission, resulted in the work *Glossaria Linguarum Brasiliensium* (Glossaries of Brazilian Languages), which was published in 1863. The present work is the first stage of the Scientific Initiation Project called the linguistic thought of Carl Fr. Ph. von Martius (1794–1868) in the light of Linguistic Historiography, and it aims to contextualize the works of Martius in nineteenth-century Brazil. The specific objectives are (a) to identify the historical context of nineteenth-century Brazil; (b) describe and analyze the context of intercultural relations between Brazil, Bavaria, and Austria in the nineteenth century; (c) present the biography of Carl Fr. Ph. von Martius and his works. This is a qualitative research based on Konrad Koerner's theoretical-methodological model, which lists contextualization, immanence, and theoretical adequacy as the steps for the description and analysis of linguistic thinking, and in the three methodological phases proposed by Pierre Swiggers: heuristics, hermeneutics, and historical writing. The present work integrates, respec-

tively, the contextualization stage and the heuristic stage.

Keywords:
Classical languages. Indigenous languages. Linguistic Historiography.

1. Introdução

Carl Friedrich Philipp von Martius foi um naturalista alemão que viveu entre 1794 e 1868. No ano de 1817, financiado e sob a tutela do rei da Baviera, Maximiliano I, Carl von Martius foi enviado ao Brasil, juntamente com o zoólogo J. B. Spix, em uma expedição científica conhecida como Missão Austro-Alemã. Esta expedição acompanhou o séquito de D. Leopoldina, princesa da família dos Habsburgo de Áustria, que viria a casar-se com D. Pedro I, e percorreu o Brasil entre os anos de 1817 e 1820. Durante esse período, Carl recolheu espécimes vegetais e descreveu a flora brasileira. Além disso, "(...) aprendeu e descreveu as línguas indígenas do Brasil, buscando investigar a partir do conhecimento dos povos da floresta o valor medicinal de plantas até então desconhecidas da Ciência" (KALTNER, 2020, p. 60).

Um dos frutos da Missão Austro-Alemã foi a obra *Glossaria Linguarum Brasiliensium* (Glossários das Línguas Brasileiras), publicada em 1863, e que será objeto de análise da Pesquisa de Iniciação Científica "O pensamento linguístico de Carl Fr. Ph. von Martius (1794–1868) à luz da Historiografia Linguística", do qual o presente artigo configura-se como uma primeira etapa. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo contextualizar as obras de Martius no Brasil oitocentista e por objetivos específicos (a) identificar o contexto histórico do Brasil oitocentista, (b) descrever e analisar o contexto das relações interculturais entre o Brasil, a Baviera e a Áustria no século XIX e (c) apresentar a biografia de Carl Fr. Ph. von Martius e suas obras.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada no modelo teórico-metodológico de Konrad Koerner e nas três fases metodológicas propostos por Pierre Swiggers. Koerner (1996) estabeleceu três princípios para a análise historiográfica: contextualização, imanência e adequação teórica, sendo o princípio da contextualização o norteador do presente trabalho. Segundo esse princípio, para a apresentação de teorias linguísticas propostas em épocas passadas, faz-se necessário estabelecer o "clima de opinião" do período em que tais teorias se desenvolveram. Isso porque as ideias linguísticas não de desenvolvem independentemente de outras correntes intelectuais do período, sendo influenciadas pelo "espírito da épo-

ca". Além disso, o contexto social, econômico e político também deve ser levado em conta.

O texto também se baseia nas três fases metodológicas de Pierre Swiggers para a análise do pensamento linguístico: heurística, hermenêutica e redação histórica, sendo a heurística a fase em que o presente trabalho se insere. A fase heurística refere-se à constituição do *corpus* e engloba as tarefas de "(...) informar-se sobre as fontes e sua disponibilidade; ler os textos-fontes; 'catalogar' ideias, os pontos de vista e a terminologia; contextualizar as ideias, os termos" (SWIGGERS, 2012, p. 44).

2. A ciência e o iluminismo no brasil

Antes de adentrar no Brasil oitocentista é necessário recuar um pouco no tempo, até o século XVIII. Isso porque, nesse período, o Iluminismo chegava ao país, o que viria a influenciar fortemente o clima intelectual da época. Ao falar em ilustração no Brasil, "referimo-nos às atividades dos brasileiros formados nas principais universidades européias [*sic*], principalmente em Coimbra, a partir de 1772 e também em Montpellier, Edimburgo, Paris e Estrasburgo" (DIAS, 1968, p. 105).

> A nova ética do século das luzes, segundo a qual os homens poderiam aspirar à liberdade e à realização de sua felicidade na terra, dera um vigoroso impulso ao estudo das ciências. [...] Daí o renascimento científico de meados do século XVIII, principalmente no campo das ciências naturais e mecânicas, a exaltação do sábio e do cientista como o homem prático e de ação: caberia a êles [*sic*] construir a felicidade dos homens, com inventos e descobertas úteis ao bem-estar e à saúde e proveito da sociedade. (DIAS, 1968, p. 106)

Influenciados pelas ideias secularizadoras da mentalidade ilustrada europeia, os intelectuais brasileiros de fins do século XVIII e início do XIX, possuíam uma forte tendência para os estudos científicos. Foram fortemente influenciados pela corrente de pensamento filiada a Voltaire e aos enciclopedistas franceses, que desempenhou um importante papel no estabelecimento de relações pragmáticas entre intelectuais e sociedade (DIAS, 1968).

Porém, apesar da mentalidade de ilustrados, procuraram ocupar-se dos problemas de sua terra e seus estudos refletiram de perto a realidade brasileira, fruto, em grande parte, de suas atividades de pesquisa e de exploração pelo interior do Brasil, procurando inovações para seu progresso. Observa-se então uma tendência pragmática de suas mentalidades

(DIAS, 1968).

A literatura científica do período é predominantemente ocupada pelos estudos de ciências naturais em detrimento de pesquisas nas área de ciências puras ou exatas. O estímulo inicial para as ciências naturais no Brasil foi desenvolvido por Pombal, que dirigiu demandas aos governadores e capitães-generais das capitanias sobre o estudo da flora brasileira, a fim de se levantarem produtos que pudessem ser comerciáveis (DIAS, 1968).

Esse papel da política é muito presente na orientação dos estudos brasileiros para o pragmatismo e, em especial, para a agricultura. A partir de 1770, a Coroa passa a patrocinar a publicação de memórias, enquanto parte de uma política preocupada com o fomento da produção de matérias-primas para a industrialização de Portugal, com o renascimento da agricultura e com a oportunidade de aproveitar as perspectivas que a conjuntura internacional apresentava ao Brasil devido aos desajustes ocasionados pela Revolução Francesa e as guerras napoleônicas. Essa política de governo foi posta em execução pelo Marquês do Lavradio, então vice-rei, e por Luís de Vasconcelos e Sousa e "os primeiros resultados da nova política são, pois, memórias e experiências práticas de comerciantes e lavradores 'ilustrados'" (DIAS, 1968).

Nesse período, a Coroa aprovou a fundação da Academia Científica do Rio (1772–1779), a fim de desenvolver na colônia os estudos da Medicina Cirúrgica e Farmácia, ciência naturais, física, química e agricultura. E a difusão dos estudos naturais da Colônia constituiu um "(...) fenômeno inteiramente revolucionário, se o confrontarmos com os moldes de ensino jesuíticos que predominava até o momento" (DIAS, 1968, p. 115).

A melhoria da produção precisava de uma política de incentivo ao progresso. Trata-se

> [...] de assinalar a política de incentivo e o aproveitamento dos estudiosos brasileiros pela Coroa portuguêsa. Dos prefácios aos numerosos tratados de história natural e de memórias sôbre técnicas rurais saídas a lume nesse período verifica-se que incumbiam de missões os jovens naturalistas saídos de Coimbra ou de outras universidades européias para levar a cabo uma política mais ativa de exploração e de renovação da agricultura tradicional. [*sic*] (DIAS, 1968, p. 121)

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, procurou-se incentivar os estudos práticos e ampliar o número de pessoas que

pudessem usufruir de uma formação científica, o que levou à fundação das Escolas Médicas da Bahia e do Rio, da Academia Militar, de Cursos de Comércio e Agricultura (Cf. OLIVERIA LIMA *apud* DIAS, 1968; PANTAROLLO, 2011).

A ilustração da época levou ao despertar da preocupação com a realidade social brasileira. Adentrando o século XIX, o pensamento iluminista iria influenciar diretamente os movimentos que começam a emergir em prol da Independência do Brasil.

3. O Brasil oitocentista

O início do século XIX é permeado por eventos que vão delinear os rumos do Brasil. A começar pela transferência da família real portuguesa para as terras brasileiras em 1808, em consequência da política internacional de Napoleão Bonaparte na Europa. Derrotado pela Inglaterra em 1805, Napoleão havia decretado bloqueio continental ao inimigo e "(...) a corte portuguesa debatia-se indecisa entre acatar os ditames do bloqueio decretado e manter a fidelidade tradicional à Inglaterra." (BARROS, 2007, p. 43-4).Na ocasião, três "partidos" esboçaram-se na corte portuguesa: o "inglês", defensor da aliança com a Inglaterra; o "francês", favorável ao acatamento das ordens de Napoleão e o "austríaco", absolutista e inspirado no modelo monárquico dos Habsburgos (BARROS, 2007).

Como resultado da influência dos partidários da aliança com a Inglaterra, esta comprometeu-se a prestar apoio naval à vinda da família real ao Brasil (Cf. BARROS, 2007). Ao chegar à colônia, o príncipe regente removeu, provisoriamente, o pacto colonial, decretando a abertura dos Portos, de forma que qualquer embarcação de nações amigas pudesse descarregar suas mercadorias em terras brasileiras, mediante o pagamento de um imposto de 24% sobre o valor da carga (Cf. PANTAROLLO, 2011).

Em 1815, alguns eventos merecem atenção: O Congresso de Viena, a fundação da Santa Aliança, formada pela Áustria, Rússia e Prússia,e a elevação do Brasil à vice-reino do Império português, denominado Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

Após a derrota de Napoleão e a fim de garantir a paz duradoura, as potências vencedoras se reuniram no Congresso de Viena e procuraram refazer o mapa que Bonaparte havia alterado, restabelecendo as mo-

narquias em seus tronos, sob o princípio da legitimidade. Entre as medidas adotadas para apagar as marcas da intervenção napoleônica estavam: "(...) restaurar o poder dos príncipes, proteger a integridade dos Estados multinacionais e conter o processo das independências" (GONÇALVES, 2007, p. 19).

No Congresso de Viena foi examinada a situação da monarquia portuguesa, que estava ausente da Europa, ainda que Napoleão houvesse sido derrotado. Com a expansão do movimento separatista na América, havia também preocupação com a situação do Brasil.

> Talleyrand, representante francês no Congresso de Viena, sugeriu então que D. João estreitasse os laços de Portugal com o Brasil, elevando a possessão ao nível de Reino Unido, o que era conveniente para neutralizar qualquer ânsia de separação e esclarecer o status da monarquia lusitana, justamente no momento em que se reorganizava o combalido sistema europeu, contentando a Santa Aliança em seus anseios de restauração da ordem monárquica e colonial. (BARROS, 2007, p. 47)

A criação do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves chamou a atenção da Santa Aliança, que havia se firmado em setembro de 1815. Isso porque "o Brasil parecia para eles o único baluarte absolutista em meio a uma América republicana que ia contra os princípios 'bons e verdadeiros' (...)" (REZZUTTI, 2017, p. [86]). De encontro a essa ideia, foi ressuscitado um plano português que visava à união dinástica entre a casa dos Bragança e a dos Habsburgo; ao se aproximar da Áustria, D. João buscava sair da esfera de influência da Inglaterra.

Unir os Habsburgo aos Bragança era vantajoso para a Áustria também em termos econômicos. A Áustria vivia um déficit crônico que apenas piorou com a guerra contra Napoleão, levando o governo austríaco a decretar falência do Estado em 1811. A união das dinastias abriria os portos brasileiros aos Estados germânicos o que poderia ajudar na retomada do crescimento econômico austríaco (Cf. REZZUTTI, 2017).

Com tais motivações foi firmado o acordado de casamento entre D. Leopoldina e D. Pedro I. Em 13 de maio de 1817 Leopoldina casou-se por procuração. "Era costume, quando os noivos estavam em lugares distantes, que a mulher se casasse perante a Igreja com um representante do futuro marido antes de seguir viagem para encontrá-lo." (REZZUTTI, 2017, p. [134]). Quatro meses antes de D. Leopoldina conseguir sair da Europa rumo ao Brasil, partiram duas fragatas austríacas de Trieste: *Augusta* e *Áustria*. Estas levavam além de diplomatas, parte dos membros da missão científica austríaca (Cf. REZZUTTI, 2017).

Em 1816 a corte portuguesa já havia recebido a missão artística francesa no Rio de Janeiro, que fazia parte do projeto civilizatório de D. João para o Brasil. A expedição foi fruto das relações amistosas estabelecidas entre Portugal e a França de Luís XVIII (Cf. BARROS, 2007). O desconhecido interior brasileiro, sua fauna e flora, passou a despertar o interesse de toda a Europa, que até então havia sido impedida de pisar na ex-colônia portuguesa.

Com o casamento da arquiduquesa, a oportunidade se mostrou imperdível para os germânicos (Cf. REZZUTTI, 2017). A missão foi, então, organizada pelo príncipe de Metternich, principal ministro austríaco, e financiada pelo imperador Francisco I, pai de D. Leopoldina (WITTE, 2017).

> Do Império Austríaco, foram enviados: Johann Christian Mikan, médico e professor de botânica da Universidade de Praga e chefe da missão; Thomas Ender, pintor que acompanharia a expedição como paisagista; e Johann Natterer, assistente do conservador do Gabinete Imperial de História Natural, criado pelo bisavô de d. Leopoldina em 1748. O encarregado da parte zoológica era Dominik Sochor; o botânico Heinrich Wilhelm Schott, chefe dos jardins do Palácio do Belvedere em Viena, coletaria plantas vivas para o parque do Palácio de Schönbrunn. Também seguia o médico Johann Emanuel Pohl, mineralogista e botânico da Universidade de Praga, além do pintor naturalista Johann Buchberger. (REZZUTTI, 2017)

A pedido do rei da Baviera, Maximiliano I, sogro de Francisco I, foram enviados junto à expedição o zoólogo Spix e o botânico Martius, que se juntaram ao grupo comandado pelos pesquisadores Johann Natterer e Johann Christian Mikan (WITTE, 2017). E a pedido do grão-duque da Toscana, foi incluído Joseph Raddi (Cf. REZZUTTI, 2017). Essa expedição científica ficou conhecida como Missão Austro-Alemã, e ocorreu entre 1817 e 1820.

4. A biografia de Carl Friedrich Phillip von Martius (1794–1868)

Carl Friedrick Phillip von Martius nasceu em 1794 na Cidade-Estado de Erlangen na região da Baviera, na Alemanha. Seu pai era Ernst Wihelm Martius, farmacêutico e professor honorário da Universidade de Erlangen, a Friedrich Alexander Universität. O jovem Carl recebeu "(...) nítida influência de seu pai, desde a mais tenra infância, ele que também se interessava pelo campo de pesquisas da área de Botânica" (KALTNER, 2020, p. 59).

Carl aprendeu o grego e o latim e se interessava, em especial, por História Natural. Com dezesseis anos, Martius foi aprovado em Medicina na Universidade de Erlangen, onde teve contato com disciplinas da botânica através J. C. D. Schreber, que havia sido aluno de Lineu, "(...) o cientista que organizou o sistema moderno de taxionomia da botânica, valendo-se do Latim científico como língua de expressão para a ciência, na Idade Contemporânea" (KALTNER, 2020, p. 60).

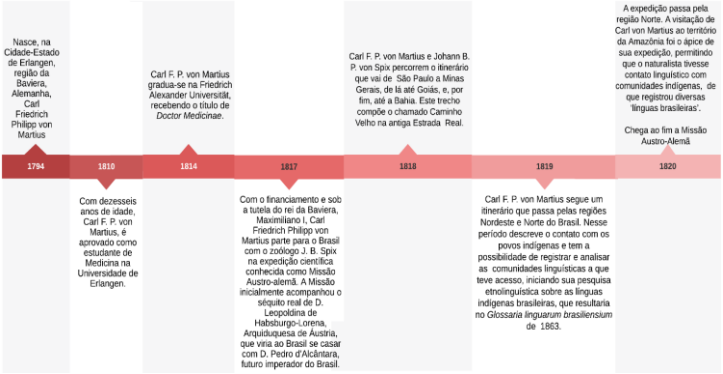
Em 1814, Carl graduou-se na universidade, recebendo o título de médico. Passou, em seguida, a atuar como pesquisador assistente na Academia Real de Ciência de Munique, sob a supervisão de Schrank, responsável pelo Jardim Botânico da Real Academia de Ciência de Munique (Cf. KALTNER, 2020).

Em 1817, com o financiamento e sob a tutela do rei da Baviera, Maximiliano I, Carl Friedrich Philipp von Martius partiu para o Brasil com o zoólogo J. B. Spix na expedição científica conhecida como Missão Austro-alemã. Durante o ano de 1818, Carl F. P. von Martius e Johann B. P. von Spix percorrem o itinerário que vai de São Paulo a Minas Gerais, de lá até Goiás, e, por fim, até a Bahia, no trecho que compõe o chamado Caminho Velho na antiga Estrada Real (Cf. KALTNER, 2020).

Em 1819, seguiram o itinerário que passa pelas regiões Nordeste e Norte do Brasil. Nesse período descreveu o contato com os povos indígenas e teve a possibilidade de registrar e analisar as comunidades linguísticas a que teve acesso, iniciando sua pesquisa etnolinguística sobre as línguas indígenas brasileiras, que resultaria no *Glossaria linguarum-brasiliensium* de 1863.

No ano de 1820 a expedição seguiu pela região Norte. A visitação de Carl von Martius ao território da Amazônia foi o ápice de sua expedição, permitindo que o naturalista tivesse contato linguístico com comunidades indígenas, de que registrou diversas 'línguas brasileiras'. Nesse ano chegou ao fim a Missão Austro-Alemã (Cf. KALTNER, 2020). Essas informações estão esquematizadas na Figura 1.

Figura 1: Linha do tempo de Carl Friedrich Philipp von Martius (1794–1820).

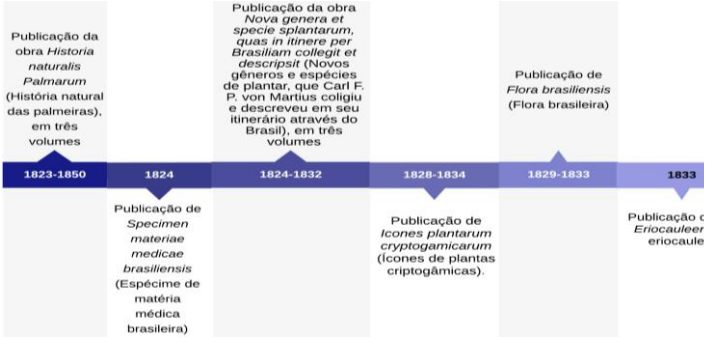


Fonte: Os autores (2021) com base em Kaltner (2020).

A partir de 1823, Martius iniciou uma série de publicações, que foram resultado de sua viagem pelo Brasil e dos estudos que aqui desenvolveu. Entre 1823 e 1850 publicou a obra *Historianaturalis Palmarum* (História natural das palmeiras) em três volumes. Em 1824 publicou *Specimen materiae medicae brasiliensis* (Espécime de matéria médica brasileira) e iniciou a publicação da obra *Nova genera et species plantarum, quas in itinere per Brasiliam collegit et descripsit* (Novos gêneros e espécies de plantar, que Carl F. P. von Martius coligiu e descreveu em seu itinerário através do Brasil), em três volumes, que terminou de ser publicada em 1832 (Cf. KALTNER, 2020).

Entre 1828 e 1834 publicou *Icones plantarum cryptogamicarum* (Ícones de plantas criptogâmicas) e entre 1829 e 1833 *Flora brasiliensis* (Flora brasileira). Ainda em 1833 foi lançada *Die Eriocauleen* (Os eriocaules) (Cf. KALTNER, 2020). A figura 2 ilustra as publicações desse período.

Figura 2: Linha do tempo de Carl Friedrich Philipp von Martius (1821–1833).

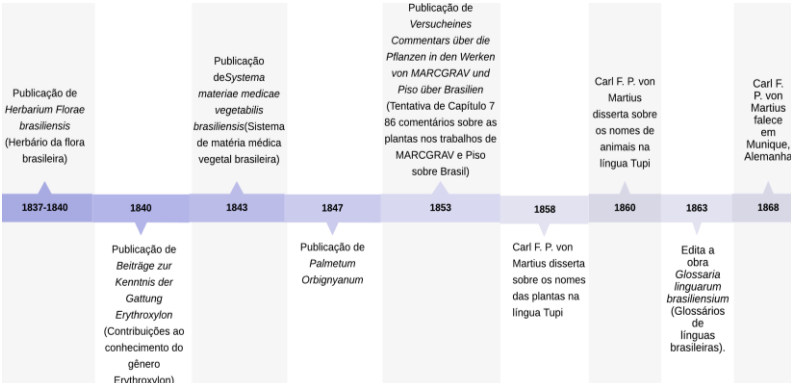


Fonte: Os autores (2021) com base em Kaltner (2020).

A obra *Herbarium Florae brasiliensis* (Herbário da flora brasileira) é publicada entre 1837 e 1840, sendo neste ano também publicada *Beiträge zur Kenntnis der Gattung Erythroxylon* (Contribuições ao conhecimento do gênero Erythroxylon). Três anos depois ocorre a publicação de *Systema materiae medicaevegetabilis brasiliensis* (Sistema de matéria médica vegetal brasileira) e em 1947 é a vez de *Palmetum Orbignyanum* (Cf. KALTNER, 2020).

Em 1853 se dá a publicação de V*ersucheines Commentars über die Pflanzen in den Werken von MARCGRAV und Piso über Brasilien* (Tentativa de comentários sobre as plantas nos trabalhos de MARCGRAV e Piso sobre Brasil). Em 1858 e em 1860 Carl disserta respectivamente sobre os nomes das plantas e dos animais na língua Tupi. Em 1863 edita a obra *Glossaria linguarum brasiliensium* (Glossários de línguas brasileiras). Carl F. P. von Martius falece em Munique, na Alemanha em 1868 (Cf. KALTNER, 2020). Esses acontecimentos são ilustrados na figura 3.

Figura 3: Linha do tempo de Carl Friedrich Philipp von Martius (1834–1868).



Fonte: Os autores (2021) com base em Kaltner (2020).

6. *Considerações finais*

Carl von Martius foi um naturalista alemão que esteve no Brasil entre 1817 e 1820, compondo a Missão Austro-Alemã.Durante este período, entrou em contato com comunidades indígenas e começou a estudar suas línguas a fim investigar, a partir do conhecimento desses povos, o valor medicinal das plantas da região, que até então eram desconhecidas da Ciência.

Seus estudos acerca das línguas indígenas resultaram na publicação, entre outras obras, do *Glossaria Linguarum brasiliensium*, que se constitui de um estudo lexical com a descrição dos principais 4 dialetos indígenas do Brasil à época do Império. Obra plurilíngue, foi publicada em latim, alemão, português e línguas indígenas.

Este trabalho ocupou-se de estudar o contexto em que Carl veio ao Brasil, o que resultou na publicação do *Glossaria* em 1863. Colocando-se na Historiografia da Linguística, e em particular na história da lexicografia, esta primeira etapa abre as portas para futuros estudos da obra, seguindo os passos estabelecidos por Koerner e Swiggers.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, O. de. Sinopse da História das Relações Externas Brasileiras. In: LESSA, M.L.; GONÇALVES, W. da S. (Orgs). *História das relações internacionais*: teoria e processos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007

DIAS, M. O. L da S. Aspectos da ilustração no Brasil. *RIHGB*, v. 279, p. 105-170, Rio de Janeiro, jan./mar.1968.

GONÇALVES, Williams da Silva. História das Relações Internacionais. In: LESSA, M.L.; GONÇALVES, W. da S. (Orgs). *História das relações internacionais*: teoria e processos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

KALTNER, Leonardo Ferreira. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius*: estudos historiográficos. Ponta Grossa-PR: Atena, 2020.

KOERNER, Konrad. Questões de persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 47-70, 1996.

PANTAROLLO, Fabio. *O Brasil monárquico*: uma nação em construção. Guarapuava: Unicentro, 2011.

REZZUTTI, Paulo. *D. Leopoldina*: a história não contada: a mulher que arquitetou a Independência do Brasil. Rio de Janeiro: LeYa, 2017

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, n. 44-45, p. 39-60, 2013.

WITTE, Claudia. Frübecke e a redescoberta do Brasil. In: REZZUTTI, P. *D. Leopoldina*: a história não contada: a mulher que arquitetou a Independência do Brasil. Rio de Janeiro: LeYa, 2017. p. 490-9

CAROLINAS E CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANOS: NARRATIVAS DE ALUNOS DA EJA NO RIO DE JANEIRO

Débora Amaral da Costa (SME-RJ e UFF)
debora.costa888@gmail.com
Renato Alves de Carvalho Júnior (SME-RJ e UERJ)
renatohistoriauff@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva compartilhar a potencialidade das narrativas orais, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, como oportunidade de reconstrução de identidades. A partir da leitura da obra "Quarto de despejo", de Carolina Maria de Jesus, o projeto "Carolinas" reúne alunos do PEJA em uma roda de conversas, em torno de diferentes temáticas abordadas no livro, em uma atividade inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire. Assim, estimulamos os alunos a produzirem narrativas orais (SARMENTO, 2018), nas quais compartilham experiências semelhantes àquelas relatadas pela autora. Carvalho Júnior (2020) ressalta a importância dos Estudos com Cotidianos e da formação de professores para o aprimoramento de metodologias de investigação antirracistas, enquanto Costa (2018) assume que as narrativas orais são uma ferramenta de reconstrução de identidades, na medida em que o sujeito revisita a própria história, atribuindo-lhe novos significados. Nesse sentido, a presente reflexão fundamenta-se em uma base teórica interdisciplinar, ou mesmo indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), com metodologia de cunho etnográfico e análise qualitativa. Propomos uma valorização das práticas de oralidade no ensino de língua portuguesa, na EJA, por meio da integração entre a literatura e a produção de pequenas narrativas autobiográficas. Os resultados parciais apontam para novas possibilidades de ressignificação identitária e de empoderamento dos estudantes, sobretudo nas questões étnicas e raciais, além da manutenção de vínculos com a escola, diminuindo a evasão e aumentando a frequência escolar.

Palavras-chave:
Identidade. Oralidade. Educação étnico-racial.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo compartir el potencial de las narrativas orales, en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos, como una oportunidad para reconstruir identidades. A partir de la lectura de la obra "Quarto de espejo", de Carolina María de Jesús, el proyecto "Carolinas" reúne a los alumnos de PEJA en una ronda de conversaciones, en torno a los diferentes temas tratados en el libro, en una actividad inspirada en los círculos culturales de Paulo Freire. Así, animamos a los alumnos a producir narrativas orales (SARMENTO, 2018), en las que compartan experiencias similares a las relatadas por el autor. Carvalho Júnior (2020) enfatiza la importancia de los estudios con la vida cotidiana y la formación del profesorado para la mejora de las metodologías de investigación antirracistas, mientras que Costa (2018) asume que las narrativas orales son una herramienta para la reconstrucción de identidades, ya que el sujeto revisita la historia misma, dando tiene nuevos significados. En

este sentido, esta reflexión se sustenta en una base teórica interdisciplinar o incluso no disciplinaria (MOITA LOPES, 2006), con una metodología etnográfica y análisis cualitativo. Proponemos una valoración de las prácticas orales en la enseñanza de la lengua portuguesa en EJA, a través de la integración entre la literatura y la producción de breves narrativas autobiográficas. Los resultados parciales apuntan a nuevas posibilidades para redefinir la identidad y empoderar a los estudiantes, especialmente en temas étnicos y raciales, además de mantener los vínculos con la escuela, reducir las tasas de abandono y aumentar la asistencia escolar.

Palabras clave:
Identidad. Oralidad. Educación étnico-racial.

1. Introdução

> *"Em lugar de professor, com tradições fortemente 'doadoras', o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos 'pontos' e de programas alienados, programação compacta, 'reduzida' e 'codificada' em unidades de aprendizado."* (FREIRE, 1985)

A epígrafe que escolhemos para abrir esse artigo é um fragmento da obra de Paulo Freire que reflete a prática que procuramos desenvolver na Educação de Jovens e Adultos, em um CIEP na Zona Oeste do Rio de Janeiro. A Roda de Manchetes, evento quinzenal, é um programa que iniciou no segundo semestre do ano de 2021 e que faz um compartilhamento das principais notícias recentes, propiciando aos alunos leituras coletivas e debate, aproximando os conteúdos e habilidades planejados na escola às vivências dos cotidianos.

Partimos dessa citação da obra freireana, pois entendemos que o autor retrata o principal objetivo das nossas ações enquanto servidores municipais lotados na realidade da Educação de Jovens e Adultos, o de viabilizar contextos nos quais os alunos e as alunas tenham a percepção de que suas vozes são coautoras no movimento constante que é *ensinar aprender ensinar* (Cf. ALVES, 2010). Nesse sentido, acreditamos que as narrativas cotidianas, ditas pelos estudantes, aliadas ao trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe docente, sejam importantes alavancas de reconstrução de identidades, tendo em vista que possibilitam à aprendizagem um valor individualizado e, ao mesmo tempo, plural. Entendemos que: "A proposta de trabalho político-pedagógico da EJA vislumbra uma educação adequada e contextualizada, que atenda aos interesses e às necessidades do alunado jovem e adulto, considerando o meio sociocultural

no qual se insere" (MOTA, 2015, p. 37).

Renato Carvalho é Diretor Adjunto de um CIEP localizado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, em uma região com conflitos constantes pelo domínio do poder paralelo às instituições públicas. Débora Costa é Professora Orientadora do PEJA deste CIEP, e sua função é de articulação entre o trabalho pedagógico e as demandas específicas de alunos. Em agosto de 2021, compreendendo a necessidade de se trazer para a escola, de forma mais enfática, temas que envolvem questões étnico-raciais, iniciou-se o "Projeto Carolinas". Ao trazer a literatura como forte aliada, Carolina Maria de Jesus, em sua obra Quarto de Despejo, foi escolhida como o fio condutor de diferentes ações pedagógicas multimodais.

2. As Carolinas na EJA

Carolina Maria de Jesus carrega em sua história a marca de ser mulher, negra, mãe solo, além de ter como fonte de renda a atividade de catar papel. Descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, tornou-se uma das escritoras brasileiras mais conhecidas internacionalmente, tendo sido traduzida para mais de 13 idiomas, com versões de suas narrativas no cinema e no teatro. Carolina escrevia para espantar a fome, conforme escreveu em seu livro Quarto de Despejo. Escrevia para buscar forças para transpor as batalhas cotidianas típicas de muitas minorias sociais. Nascida no interior de Minas Gerais, morou na favela do Canindé, em São Paulo, local de onde denunciou, através das suas produções literárias, as principais dificuldades experimentadas pela população favelada, no final dos anos de 1950. Violência, fome, miséria, problemas de saneamento básico e acesso à água, dificuldades para se obter comida e tantos outros elementos do cotidiano de Carolina Maria de Jesus enredam as denúncias que tornam as favelas os "quartos de despejo" das grandes cidades até hoje.

Carolina esteve poucos anos nos bancos de uma escola. Apesar disso, revelou-se uma grande escritora de escrevivências, expressão criada por Dona Conceição Evaristo, importante escritora negra brasileira da atualidade. Conceição Evaristo conta em suas entrevistas que cresceu em um universo de poucos livros, porém rodeada de palavras e histórias, que, por sua vez, embasam as "escrevivências da afro-brasilidade" (EVARISTO, 2008). De acordo com Evaristo, as narrativas produzidas por pessoas negras desempenham importante papel nas vidas de quem se i-

dentifica com elas. Nas suas palavras:

> [...] a memória dos povos afrodescendentes nas Américas situa o sujeito na África e na diáspora, recompondo esses espaços e tempos múltiplos e diversos, devolvendo ao afro-descendente a sua origem pelo reconhecimento de seu passado. (EVARISTO, 2008, p. 5)

Essa afirmação reflete uma parcela expressiva dos estudantes da EJA do CIEP no qual atuamos. Assim, o Projeto Carolinas objetiva a promoção da consciência da diversidade étnico-racial brasileira; estimula multiletramentos, ao apresentar diferentes gêneros discursivos que contemplem a oralidade, a escrita e os gêneros mistos; ressalta o interesse pelas diferentes manifestações artísticas, como música e poesia; traz para a centralidade dos debates as temáticas e os autores frequentemente invisibilizados pela cultura escolar; proporciona a produção oral ou escrita de forma lúdica; alavanca a construção de novas identidades, a partir da identificação com as personagens, gerando empoderamento e protagonismo por parte dos alunos e alunas da EJA.

A metodologia utilizada em nosso projeto se baseia na transdisciplinaridade, através do engajamento entre gêneros discursivos da cultura popular e as disciplinas ofertadas pelo PEJA, em conformidade com duas leis muito importantes, Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, as quais contemplam o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, de maneira interdisciplinar, em todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, de ensino fundamental e médio, e também com a GERER – Gerência de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Munanga e Gomes (2010) apontam alguns impactos do racismo nos cotidianos escolares:

> Segundo o Ipea, a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos de escolaridade formal dos jovens e adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que se trata de 2,3 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 193)

Desse modo, corroboramos a importância do Projeto Carolinas no contexto da EJA e nossa intenção de

> [...] encaminhar o leitor para importantes reflexões sobre o tema, procurando conferir a relação entre etnicidade negra e a cultura imaterial, em uma transversalidade com temas que compõem as políticas da vida, o co-

> tidiano e as questões relevantes ao debate educacional contemporâneo, tais como: meio ambiente, direitos humanos, globalização, territórios, políticas públicas, diversidade, entre outros temas. (PEREIRA; SANTOS, 2010, p. 147-8)

A organização da EJA na comunidade específica na qual o CIEP está situado aponta a importância da promoção de uma linguística aplicada que vá além de "aplicações" de teorias linguísticas no ensino de alfabetização e de letramentos, mas que reconheça e valorize a educação escolar que se relaciona com os cotidianos da comunidade, por meio da transdisciplinaridade, ou da indisciplinaridade, como observou Moita Lopes (2006).

Os círculos de cultura freireanos, por sua vez, nos fazem refletir sobra a urgência da construção de práticas pedagógicas que propiciem aos estudantes em vulnerabilidade social uma aprendizagem mais adequada às suas especificidades. Dentre elas, destacamos a importância de se compreender, de forma ágil e eficiente, uma diversidade de gêneros discursivos, tanto do universo da comunicação básica, como a compreensão de notícias veiculadas pelos jornais, quanto constituintes de determinadas atividades laborais, para que possam participar de espaços historicamente elitizados. Entre outros aspectos da pedagogia freireana, adotamos como premissa básica o respeito e a valorização aos saberes dos educandos.

> Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30)

Os círculos de cultura freireanos e o Projeto Carolinas nos trazem questionamentos sobre o papel da linguística aplicada para a constituição de embasamento teórico de uma prática de ensino efetiva, a qual considera os processos de negociação de identidades e as representações sociais de estudantes sobre a temática étnico-racial. Para buscar possíveis respostas, procuramos conhecer os alunos e a sua história, compreender as suas motivações para retornar às salas de aula, e observar processos identitários e de representações sociais evidenciados nas Rodas de conversas, nas quais surgem narrativas orais produzidas pelos estudantes.

Por meio dessas pequenas narrativas, buscamos compreender como os sujeitos se posicionam em relação às suas identidades e quais representações étnico-raciais estão a elas associadas. Para isso, recorremos

à linguística textual (referenciação), aos estudos das implicitações e pressuposições e à análise da conversação (hesitações e truncamentos, por exemplo). A partir da transdisciplinaridade, pensamos em estratégias de ensino para a EJA adequadas à promoção de novas construções de identidades e de representações sociais. Nesse sentido, as narrativas orais atuam como alavancas, tendo em vista que dão voz aos sujeitos, para que expressem publicamente as experiências vividas e as projeções de futuro. Acreditamos que esse posicionamento permita à comunidade científica uma compreensão das dinâmicas específicas concernentes às práticas antirracistas que envolvem a escolarização de jovens e adultos em vulnerabilidade social. Dessa forma, o principal resultado esperado é a proposta de um ensino de conteúdos e habilidades adequados às situações específicas da EJA, na cidade do Rio de Janeiro, que busque uma relação entre os objetivos formais de ensino e os aspectos socioculturais envolvidos na prática pedagógica.

O Projeto Carolinas, a partir dos pressupostos teóricos acima apresentados, objetiva a promoção da consciência da diversidade étnica e racial brasileira, além do estímulo a multiletramentos. Acreditamos que essa proposta tem o potencial de ressaltar o interesse pelas diferentes manifestações artísticas, tais quais a música e a literatura, além de trazer para a centralidade dos debates temáticas e autores que favoreçam uma educação antirracista.

3. Projeto Carolinas: somos todas Carolina Maria de Jesus.

Iniciamos oficialmente o Projeto Carolinas em agosto de 2021. Propomos a leitura de um dia do diário de Carolina Maria de Jesus, a cada roda de conversas, e, a partir da temática abordada, reiteramos a atualidade de suas reflexões. Nesse primeiro momento, observamos uma insegurança dos estudantes em relação à leitura em público e ao diálogo com muitos participantes, além do questionamento quanto ao formato de uma aula com todos os alunos da EJA e todos os professores em um formato de roda, com uma proposta horizontal de aprendizagem, na qual o conhecimento é produzido pela troca de saberes, ao invés da escuta de um conteúdo ensinado pelo professor. Nessa ocasião, o Diretor Adjunto propôs reflexões sobre a importância da disposição em roda nas culturas com origens africanas, exemplificando com as rodas de samba, de jongo, de capoeira e dos terreiros.

Ao término do primeiro evento, percebemos que o Projeto seria

uma rica oportunidade para muitas trocas e aprendizados para toda a comunidade escolar. Para muitos alunos, as narrativas de Carolina apresentam similaridades com seus cotidianos. A leitura dos trechos de Quarto de Despejo abre espaço para uma conversa impulsionada pelos próprios estudantes, proporcionando um percurso formativo que busca contemplar aspectos materiais e imateriais.

> O que vale é o ato, o visível, às vezes o não tão visível assim, em todo caso, sensível, apreciável, essencial à condição humana. Aliás, estamos abordando exatamente a dimensão que dá sentido ao material, tocável, tangível e quantificável, pois é a capacidade de transfigurar, gostar, ter preferências, entre outras manifestações, que o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tenha em sua formação. (PEREIRA; SANTOS, 2015, p. 149)

4. Carolinas e Marias

A segunda roda de conversas do Projeto Carolinas ocorreu quinze dias após a primeira, ainda em agosto de 2021. Iniciamos nossa atividade no refeitório, durante o jantar. Promovemos uma refeição "dançante", ao som de música popular brasileira. Em seguida, apresentamos uma narrativa do diário de Carolina que falava sobre as dificuldades de acesso à água nas favelas. Os alunos reconheceram os mesmos problemas na comunidade onde moram e levantaram muitas reflexões sobre a péssima qualidade no abastecimento de água em locais de vulnerabilidade social. Esse assunto possibilitou uma abordagem multidisciplinar dos conteúdos e das habilidades definidos para a EJA, pois o tema propiciou uma análise histórica da formação das primeiras sociedades hidráulicas, além de reflexões sobre o meio ambiente e sobre desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, entendemos que

> [...] a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos precisa estimular projetos que contemplem uma nova mentalidade ecológica, ao mesmo tempo buscando um diálogo transversal entre natureza, cultura, técnica e economia, onde não haja mais espaço para práticas culturais sem consciência socioambiental. (PEREIRA; SANTOS, 2015, p. 156-7)

A Roda de Manchetes trouxe as capas de jornal que tratavam da crise hídrica da cidade do Rio de Janeiro, com a falta d'água em diferentes regiões do estado e a poluição das águas do Rio Guandu, bem como com os episódios de contaminação de geosmina, amplamente veiculados nas mídias sociais. Por sua vez, Carolina nos apresenta a dificuldade de buscar água na casa de alvenaria, da falta de água encanada em muitas casas da favela, da insalubridade da água obtida e das conversas dos vi-

zinhos na fila da bica, antes do dia clarear. Todos esses contextos são facilmente reconhecidos pela maioria dos alunos, os quais residem em comunidades da região.

5. Carolinas e suas manifestações políticas

Na terceira Roda de Manchetes, pela proximidade com o feriado da Independência, selecionamos manchetes de jornais que trouxessem manifestações políticas sobre o atual governo, bem como a pauta mais amplamente trazida pelos noticiários da semana: a votação do Marco Temporal. Carolina, ao longo do seu diário, fez diversas críticas sobre o governo da época e teceu muitas reflexões sobre o político ideal. Para a escritora, só deveria governar o país alguém que já tivesse passado fome, o que demonstra um ideal de política que contemple as minorias sociais e que trabalhe para a diminuição da desigualdade socioeconômica do Brasil. Essa postura de Carolina nos permitiu construir muitas reflexões acerca de pautas importantes da atualidade, do ponto de vista da cidadania e do papel político dos governantes e do povo.

Pela proximidade com o dia 7 de setembro, o nosso encontro ocorreu em uma semana na qual houve diversas manifestações favoráveis e contrárias ao atual governo. Nesse contexto, tratamos da importância de algumas datas para o processo histórico de uma nação e dos usos e construções historiográficas produzidos em torno dessas comemorações. Com esse construto em mente, lemos manchetes de diferentes canais de comunicação, a fim de iniciar um debate sobre os eventos daquela semana.

Além disso, apresentamos manchetes acerca do marco temporal que seria votado no dia seguinte pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Finalizamos a roda com debates sobre a importância dos povos autóctones e do papel da Carta Magna para a preservação dos direitos dos indígenas. Elucidamos a função dos três poderes em nosso sistema democrático e a importância do voto.

6. Amarelo: a fome de Carolina e o elo de fraternidade

Na quarta edição da nossa Roda de Manchetes, Carolina Maria de Jesus e o *rapper* Emicida, através da música “Principia”, trouxeram uma reflexão sobre a fraternidade e a solidariedade da favela. O refrão “Tudo, tudo, tudo que nós têm é nós” estimulou nossos alunos a produzirem uma

série de narrativas orais sobre situações nas quais puderam ajudar ou receberam ajuda em sua comunidade.A especificidade da linguagem encontrada no rap, como suas rimas, suas figuras de linguagem, e suas gírias, foi analisada pelo grupo de um modo peculiar, caracterizado como um "tiroteio de palavras", como nos sugeriu a professora Orientadora Débora Costa.

Tal metáfora nos faz lembrar de Robert Slenes (2007), ao afirmar que uma das origens possíveis da palavra "jongo", cuja etimologia remonta ao complexo cultural banto, seria "a bala da boca", fazendo referência aos pontos cantados pelos mestres jongueiros. O Diretor Adjunto Renato Carvalho compartilhou outras semelhanças encontradas nas mais variadas expressões culturais da diáspora. O rap, o jongo, o samba de partido alto e o repente propõem um desafio entre os versadores como o principal elemento de suas manifestações. A poesia de Emicida apresenta de forma riquíssima sobre a solidariedade como um elo nos cotidianos da comunidade. Sua música valoriza os sujeitos que, apesar de viverem constantes privações, estão sempre atentos às necessidades dos outros.

Nesse sentido,

> [...] o rap aparece como um gênero musical que articula a tradição ancestral africana com a moderna tecnologia, produzindo um discurso de denúncia da injustiça e da opressão social, racial e policial, a partir do seu enraizamento junto a grupos negros urbanos. Os rappers se veem como porta-vozes da periferia, assumindo a dimensão da denúncia em suas letras e formas de expressão. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 166)

7. O PEJA vai ao teatro

O grupo de teatro Evo é produziu uma peça intitulada "Quarto de Despejo" e, com a parceria do SESC, fez apresentações algumas apresentações *on-line*. Em 23 de setembro de 2021, o CIEP conseguiu uma inscrição para assistir, ao vivo, esse belíssimo espetáculo. Essa experiência foi muito significativa, posto que o teatro é inacessível para a maioria dos alunos do CIEP, inclusive na EJA. Quando a apresentação terminou, o grupo Evo é cumprimentou a escola e abriu espaço para uma conversa descontraída com os alunos e demais telespectadores. Essa noite foi lembrada pelos estudantes, em muitos relatos, seja pelas emoções da semelhança com a realidade da favela, seja pelas músicas cantadas pelos atores, seja pelas expressões dos artistas. Dessa forma, o encontro com a literatura de Carolina Maria de Jesus ampliou as possibilidades de recons-

truções identitárias por meio da multissemiose e da multimodalidade dos gêneros discursivos.

Figura 1: Arce Correia, do Grupo de Teatro Evoé, interagindo em tempo real com o PEJA do CIEP.

8. Carolina visita as aulas de Artes e de Inglês

A música é uma linguagem frequente nas atividades do Carolinas, pelo seu potencial de despertar emoções e sentimentos. Com essa ideia em mente, selecionamos uma canção de India Arie, cantora norte-americana, produtora musical e compositora. "I am light" apresenta uma letra que nos pareceu oferecer um grande potencial para favorecer processos de reconstruções identitárias a partir das afirmações "eu sou"/ "eu não sou". Para Costa (2018, p. 84), "as identidades são um mosaico de símbolos que os indivíduos associam a si, a fim de marcar uma posição de semelhança em relação aos membros de seu grupo e de diferença em relação aos demais.

Trata-se, portanto, de um fenômeno relacional". Dessa maneira, a música "I am light" traz em suas palavras a oportunidade de autopercepção pela constatação daquilo que o sujeito não é, ou seja, por meio das diferenças.

> "I am not the colour of my eyes/I am not the skin on the outside/I amnot my age[59]" são afirmações que dialogam bastante com os desabafos de Carolina Maria de Jesus, em seu diário, quando tratada aparência como critério de definição dos sujeitos. Em outros versos, a canção diz que "I am not the things my family did/I am not the voices in my head/I am not the pieces of the brokenness inside[60]", trazendo, assim, asserções muito preciosas para potencializar ressignificações de algumas experiências vividas

[59] Tradução nossa: "Eu não sou a cor dos meus olhos/ Eu não sou a pele do lado de fora/ Eu não sou a minha idade".

[60] Tradução nossa: "Eu não sou as coisas que a minha família fez/ Eu não sou as vozes na minha cabeça/ Eu não sou os pedaços quebrados dentro de mim."

pelos nossos alunos.

A oficina de Artes e Inglês foi ofertada para os alunos e alunas do PEJA II, pois no PEJA I não há essas disciplinas. Os estudantes ouviram a música falaram sobre os efeitos de sentido da melodia associada às palavras que puderam entender. A partir disso, lemos os versos dramaticamente, com gestos e expressões faciais entre as estratégias não verbal e, adicionalmente, foram trabalhados os significados das palavras-chave. Com essa abordagem, foi aberto um debate para que os discentes apresentassem relações entre a temática da letra da música e aquela do livro Quarto de Despejo. Em seguida, os alunos e alunas construíram narrativas orais com relatos de vida, citando o verso da música que consideraram mais expressivo para expressar suas memórias e emoções. Esses versos foram representados em expressão artística pelos alunos, com o auxílio da professora de Artes.

9. Reflexões finais

Com esse artigo, procuramos compartilhar brevemente as experiências vividas por alunos e professores da EJA em um CIEP, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Nessas práticas pedagógicas, nosso *ensinar aprender ensinar* parte do pressuposto que as habilidades e os conteúdos a serem aprendidos por nossos alunos devem ser significativo para as suas vidas e devem contemplar as suas vivências.

Entendemos que as identidades são constantemente construídas, por meio da alteridade, da diferença e das representações sociais que assumimos sobre nós e sobre os outros. Desse modo, esperamos que o Projeto Carolinas, ao ressaltar questões étnico-raciais e socioeconômicas representativas para os sujeitos que moram em comunidades, possa apresentar uma literatura que reflita identificações entre os alunos e a obra. Desejamos que o Projeto Carolinas seja uma ferramenta que permita dar voz aos os educandos, a fim de que produzam suas próprias narrativas enquanto lugar de resistência e que reproduzam as próprias histórias como ponto de partida para novos caminhos, ao invés de resultado de determinismos sócio-históricos e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-212, out./dez., 2010.

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras*: em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017.

CARVALHO JUNIOR, Renato Alves de. *SÚFẸLẸ̀BÍ*: sopros cotidianos e infância no terreiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. 155f.

COSTA, Débora Amaral. *Negociação de identidades e formação de novas representações sociais em narrativas de migração*: uma proposta metodológica. Débora Amaral da Costa; Telma Cristina de Almeida Silva Pereira, orientadora; Konstanze Jungbluth, coorientadora. Niterói, 2018. 280 f.

_____. *Identities of Migration*: A Narrative-based Approach to de Studies of Social Representation. Berlin: Peter Lang, 2020.

EVARISTO, Conceição. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. *Releitura*, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, nº 23, novembro de 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação com prática da liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOTA, Solange Freitas da. O ato de ler na Educação de Jovens e Adultos. In: SILVA, J.L. da, PEREIRA, P.C. *Educação de Jovens e Adultos reflexões a partir da prática*. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MUNANGA, Kabengele, GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Coleção Para Entender)

PEREIRA, Pedro Carlos, SANTOS, Rafael dos. Territorialidade, negritude e cultura imaterial no Brasil: possibilidades de abordagem. In: SILVA, J.L. da, PEREIRA, P.C. *Educação de Jovens e Adultos reflexões a partir da prática*. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

SLENES, Robert W. “Eu venho de longe, eu venho cavando”: jongueiros

cumba na senzala centro-africana. In: LARA, S.H.; PACHECO, G. *Memória do jongo*: as gravações históricas de Stanley J. Stein. Vassouras, 1949. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas-SP: CECULT, 2007. p. 109-56

CARTOGRAFIA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: TRAÇANDO LINHAS

Daniela Jaqueline Tôrres Barreto (UFNT e UEMASUL)
danielatorres@mail.uft.edu.br
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFNT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Este estudo, busca traçar discussões acerca da Cartografia como método de pesquisa com base nos pressupostos de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Será explanado do que trata a abordagem Cartográfica, e conceitos como o de Rizoma, Linhas (duras, flexíveis e de fuga) serão também primordiais para este estudo. Dessa maneira, a metodologia tradicional é composta por regras definidas previamente, um método a ser aplicado, já a Cartografia como metodologia segue um caminho oposto, o cartógrafo precisa vivenciar, experimentar o processo do pesquisar. Assim, o método cartográfico leva em conta todo o processo pelo qual a pesquisa passa até chegar ao final; segue por caminhos cheios de curvas, de agenciamentos, de encontros, de experimentações, de devires, de linhas de fuga, não cabendo interpretações e representações. Para tanto conta-se com autores como Deleuze e Guattari (1995), Oliveira, Costa e Silva (2020ª; 2020b), Passos, Kastrup e Escóssia (2015), Kastrup (2015), Lemos e Oliveira (2017), Costa e Amorim (2019) entre outros que serão apresentados no decorrer desta pesquisa. O método cartografia é relevante para os planos de pesquisas, pois uma de suas principais características é a complexidade, a partir dela surgem novos olhares, perceptos, saberes, uma realidade complexa e não dual.

Palavras-chave:
Cartografia. Rizoma. Metodologia da pesquisa.

ABSTRACT

This study seeks to outline discussions about Cartography as a research method based on the assumptions of Gilles Deleuze and Félix Guattari. What the Cartographic approach is about will be explained, and concepts such as Rhizome, Lines (hard, flexible and fugitive) will also be essential for this study. In this way, the traditional methodology is composed of previously defined rules, a method to be applied, while Cartography as a methodology follows an opposite path, the cartographer needs to experience the research process. Thus, the cartographic method takes into account the entire process that the research goes through until reaching the end; it follows paths full of curves, agencies, encounters, experiments, becoming, lines of flight, not allowing for interpretations and representations. For this, authors such as Deleuze and Guattari (1995), Oliveira, Costa e Silva (2020a, 2020b), Passos, Kastrup and Escóssia (2015), Kastrup (2015), Lemos and Oliveira (2017), Costa and Amorim (2019) among others that will be presented during this research. The cartography method is relevant to the research plans, because one of its main characteristics is complexity, from it arises new looks, perceptions, knowledge, a complex and non-dual reality.

Keywords:
Cartography. Rhizome. Research methodology.

1. Introdução

A escolha metodológica, a preocupação com o método a ser seguido, qual método mais adequado para a pesquisa são questionamentos feitos por todo pesquisador, pois são aspectos primordiais para a construção e andamento da pesquisa. Desse modo, Gilles Deleuze e Félix Guattari nos apresentam um modelo de pensamento rizomático que nos remete ao princípio da Cartografia como uma outra possibilidade metodológica de investigação.

Acerca da Cartografia como método de pesquisa explanaremos do que trata a abordagem Cartográfica, para isso abordaremos conceitos como o de Rizoma e de Linhas (duras, flexíveis e de fuga), que serão imprescindíveis para a compreensão deste território que está sendo construído, e de territórios que serão encontrados em pesquisas, desterritorializados e reterritorializados. Esse método suscita o novo, o movimento, o criar linhas de fuga, é um método da metamorfose e não do estagnar, do pronto e acabado, da rigidez, sempre há possibilidades de retorno, de retornar o novo e nunca o mesmo.

A Cartografia como metodologia segue um caminho oposto à metodologia tradicional, formada por regras previamente estabelecidas, o cartografar leva em conta todo o processo pelo qual a pesquisa passa até chegar ao final. É uma metodologia que gera possibilidades de agenciamento, de experimentações, de devires na pesquisa, na investigação.

Para isso, adotamos estudos como Deleuze e Guattari (1995), Oliveira; Costa e Silva (2020a e 2020b), Passos, Kastrup e Escóssia (2015), Kastrup (2015), entre outros, que contribuirão no decorrer desta pesquisa. Dando continuidade, apresentaremos a Cartografia: outros caminhos para a pesquisa.

2. Cartografia: outros caminhos para a pesquisa

A Cartografia como proposta metodológica, o termo cartografia será embasado nos caminhares de Deleuze e Guattari, é um método do acompanhar processos e não do representar.

Em uma pesquisa/ investigação que segue “(...) numa perspectiva

construtivista, não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa" (KASTRUP, 2015, p. 33). A primeira etapa da pesquisa já começa com a produção de dados, fugindo, assim, de uma simples coleta de dados. Como ainda ressalta Kastrup (2015), esse processo de produção continua nas etapas seguintes da pesquisa (análise dos dados, produção textual, publicação dos dados), ou seja, a construção da pesquisa ocorre desde o primeiro momento em que o pesquisador-cartógrafo chega ao campo ou se depara com o objeto de estudo.

Desse modo, a Cartografia vem sendo pensada como divergência e "(...) contestação ao pensamento continuísta/causal do campo da história, do sentido oculto/obscuro a ser desvelado no campo da linguística, do inconsciente psicanalítico e da filosofia hermenêutica/interpretativa" (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a, p. 14). Indo contra os pensamentos lineares, privilegiando o percurso da pesquisa e não apenas seu fim, não a convém traços rígidos que precisam ser seguidos, sem desvios, ou novos tracejados.

Kirst, Giacomel, Ribeiro *et al*. (2003, p. 92) mencionam que "o termo 'cartografia' utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre 'territórios' e dar conta de um 'espaço'. (...) faz referência à ideia de 'mapa'". Com isso, pensando a cartografia como o terreno/ mapa que é dinâmico e busca intensidades, e não como a topologia quantitativa em que o terreno é visto de forma estática, sendo o mapa "(...) disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor no mundo cartografado" (KIRST; GIACOMEL; RIBEIRO *et al*, 2003, p. 92). Além disso,

> [...] a cartografia está associada ao pensamento pós-estruturalista e é uma perspectiva metodológica recente que pode ser compreendida como metodologia, método ou procedimento metodológico, dependendo do uso, da intenção de quem pesquisa e da dimensão que ela ocupa no processo. (ROSÁRIO; COCA, 2018, p. 35)

Nesse sentido, a cartografia é relevante para os campos de pesquisas, pois uma de suas principais características é a complexidade[61], a partir dela surgem novos olhares, perceptos, saberes, uma realidade comple-

[61] "[...] o entendimento da palavra **complexidade** aqui não se dá como sinônimo de algo difícil, incompreensível ou inacessível, mas de algo que requer reflexões múltiplas e alagmáticas para poder ser experienciado, algo que não se reduz a unidades simplistas de explicação, reflexão ou vivência" (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a, p. 16) (grifo nosso).

xa e não dual (Cf. OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a). Dessa forma, Deleuze e Guattari (1995) nos mostram um novo pensar, um novo caminho metodológico a ser trilhado, que foge do dual e se aproxima do complexo, do criativo.

Em uma pesquisa deve haver "linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10). As linhas e as velocidades formam um *agenciamento*, a pesquisa é devir agenciamento, devir multiplicidade, é um *corpo sem órgãos*[62]. Para Oliveira e Paraíso (2012, p. 161) o "pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder".

O pesquisador-cartógrafo "(...) precisa garantir a possibilidade de existência de experimentações, de inquietações e de reconstruções de pontos de vista proprietários e dos territórios existenciais solidificados a eles relacionados" (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a, p. 16). Assim, a cartografia é vivenciada, passa pelas experimentações, pelo caos e se reconstrói, não com o mesmo, mas com o novo, novas percepções, novos olhares, novas perspectivas. Além disso,

> Experimentar a cartografia é vivenciar as potências do pensamento diante do fazer, do enfrentar; é criar inflexões de acordo com os terrenos múltiplos que o indivíduo encontra, desdobrando-se por esferas que oferecem material para a produção de sentidos, relações, construções e composições diversas. (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a, p. 17)

O cartografar leva em conta o processo pelo qual a investigação passa, e esse percurso é sempre em movimento (não é uma linha reta, são curvas), também esse percurso é transitório, sujeito a mutações, a múltiplas entradas. Nesse sentido, Oliveira, Costa e Silva (2020a) ressaltam que "a cartografia é, então, uma possibilidade de errância em relação a qualquer outro tipo de investigação que implique a dissolução do ponto de vista do observador". Esse método segue por caminhos cheios de curvas, de agenciamentos, de encontros, de experimentações, de devires, de linhas de fuga, não cabendo interpretações e representações. Ressaltam Oliveira e Paraíso (2012) que

> O objeto cartográfico é a dissolução da forma e a instauração da velocidade. Primeiro, porque um objeto a ser cartografado não é, assim, algo fixo (um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências darepresentação): ele é como alguma coisa que se estende sobre umasu-

[62] Termo muito utilizado por Deleuze e Guattari em suas obras, mas primeiramente nos deparamos com esse termo no livro *Mil platôs 1* (1995).

> perfície, geográfico, geológico e que pode tomar emprestado um grande número de modos de existir. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 165)

O cartografar nos leva a gerar problemas, ao ato de criar; nessa perspectiva, "o sentido da cartografia é, então, a conexão de redes, o acompanhamento de percursos e a implicação em processos de produção" (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a, p. 18). Logo, a cartografia é rizomática, seu processo é cheio de metamorfoses, um caminhar por entre as sensações, pois, "quando cartografamos, erramos ou flanamos por signos e por ideias, por sentidos e por significações, por acontecimentos e por atributos" (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a, p. 20). Cartografando, buscamos multiplicidade, experimentações, devires.

Todas as experimentações, todos os agenciamentos e todos os devires decorridos do flanar, da errância cartográfica (Cf. OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020b) é um cartografar, um traçar novos caminhos de multiplicidades:

> A cartografia é um caminho para a educação e para a pesquisa que implica a dissolução do ponto de vista do observador, postura indiscutivelmente válida e relevante em praticamente todos os territórios de pesquisa, campos de estudos, reflexão, análise, produção artística, filosófica ou mesmo científica que buscam novos olhares e novas formas de relação entre pesquisador/pesquisa/objeto. (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020b, p. 7-8)

Como mencionado, a cartografia é o múltiplo, traça linhas que se entrecruzam, redes, possibilitando as experimentações e agenciamentos transdisciplinares. Também "uma cartografia faz advir o desassossego, agitadora de interações violentas com o pensamento e formadora de novos mundos" (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 166) e propõe a

> [...] criação de conexões e significação ao longo do desenvolvimento, mapeando pensamentos, técnicas, situações, pessoas, lugares, enfim, fazendo acoplamentos que constroem um panorama no campo do pensamento e no campo visual, produzindo práticas, técnicas e teorias. (LEMOS; OLIVEIRA, 2017, p. 42)

É vivenciada em um processo, sem conclusões definitivas, mas que possibilita novos questionamentos, novas investigações, gerando novas conexões. Ao mesmo tempo que é construção também suscita desconstrução, o riscar e apagar, refazer, desfazer, é sair da estagnação, da estabilidade contínua e quebrar, movimentar, buscar a metaestabilidade, o espaço do pensar, criativo:

> [...] a cartografia também pode ser entendida como método de pesquisa, auxiliando o pesquisador a traçar seu caminho enquanto apreende e é a-

> preendido pelas circunstâncias. Como em um mapa a ser desenhado, o pesquisador pode seguir um percurso sem um final claramente definido, e as ações e reações dessa paisagem se conectam e criam novos significados para a investigação. (LEMOS; OLIVEIRA, 2017, p. 45)

Uma pesquisa cartográfica está voltada a processos e não necessariamente aos resultados. É uma construção de conexões, o meio pelo qual interliga os aspectos da pesquisa, traçando mapas. Nesse tipo de pesquisa "não há uma hierarquia, mas sim subdivisões que podem ser tão importantes quanto qualquer outra" (LEMOS; OLIVEIRA, 2017, p. 46); ainda "a cartografia torna-se a própria expressão do percurso: *mapas, danças, desenhos*. Percurso que nunca é dado, seja por sucessões estáticas, por fases pré-fixadas ou por palavras de ordem" (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 166, grifo dos autores). É rizomática, sem centro, sem início nem fim, por isso foge das metodologias tradicionais, buscando acompanhar os percursos, o pesquisador-cartógrafo participa efetivamente mapeando os fluxos, traçando as conexões em sua pesquisa.

Seguindo pela cartografia, ela nos "(...) convoca a uma decisão metodológica, ou melhor, a uma atitude (*ethos*da pesquisa) que opera não por unificação/totalização, mas por 'subtração do único', como na fórmula do n-1. Menos o Uno" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10). É um plano de composição, gerando processos de produção, rizomas. Ela sendo mapa não é um decalque, não apresenta apenas um sentido, também não é composto de uma única entrada "são múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10). Lemos e Oliveira (2017, p. 47) ainda acrescentam que "o mapa é a materialização, a representação de imagens, e a cartografia é responsável pela criação dessas imagens, ou seja, o processo". A cartografia por se apresentar como mapa, mapa móvel, que não é estático, mas antes metaestável, com suas potências, fluxos, sem centro.Com isso, entendemos que

> A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos*em *hódos-metá*. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10)

Essa reversão metodológica (*hódos-metá)* propõe uma experimentação no pesquisar, um cartografar, traçar linhas, construir, sem o aprisionamento de direção predeterminada, engessada, sem linhas de fuga. E

> [...] para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá*da pesquisa. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 13)

A pesquisa cartográfica como o rizoma não deve seguir ordens de hierarquia, deve antes traçar linhas que se encontram, se cruzam, se entrelaçam, formadas por conexões que são estabelecidas no decorrer da pesquisa. Logo, "uma cartografia em educação segue e traça linhas que compõem seus mais diversos espaços, objetos, corpos; anima-se e constitui-se no traçado de linhas" (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 167).

Seguindo por esse caminho, "a cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos" (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). Essemétodo deixa de lado o caminhar para chegar a metas predeterminadas para um que, experimentando o percurso, traça suas metas.

Passos e Barros (2015) afirmam que toda pesquisa é intervenção, sendo assim, a intervenção "(...) sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência" (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17-18). Esse plano da experiência é o delinear da cartografia como método de investigação, que acompanha o sujeito, objeto e conhecimento como efeitos do percurso da pesquisa. Nesse sentido, o processo do pesquisar deve ser um mergulho no modo de fazer, na própria experiência do pesquisar, pois

> [...] a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o 'caminho' metodológico (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18)

A pesquisa nesse viés, não está ancorada no que supõe saber antes em relação à realidade a pesquisar, mas se volta a experienciar a pesquisa, sem se prender a pressupostos anteriores, é o conhecer com. O pesquisador "cartógrafo e objeto nascem juntos e percorrem a vida de modo inseparável na criação de problemas" (KIRST; GIACOMEL; RIBEIRO; *et al*., 2003, p. 96). Durante a investigação/a pesquisa o cartógrafo não se distancia do objeto, mas antes afirma-se a partir do encontro com o objeto, eles compõem juntos, aumentando a sua potência devido ao encontro.

Ao utilizar o método cartográfico na investigação, o pesquisador-cartógrafo segue por um caminho reflexivo, tanto no sentido de reflexo, quanto no sentido de refletir. Dessa forma,

> A distinção de um pesquisador cartógrafo é que este é intervisto, vendo-se refletido no objeto. Tratar-se-ia de um jogo de espelhos de inúmeras imagens onde desejo/formação/memória do pesquisador criam reflexos do objeto. (KIRST; GIACOMEL; RIBEIRO *et al*., 2003, p. 97)

Os autores acrescentam que "a produção do objeto de pesquisa poderia ser vista como expressão possível das sensações, percepções e *afectos* do cartógrafo" (KIRST *et al*., 2003, p. 97). É importante evidenciarmos que a cartografia não é produzida com percepções e sensações, devaneios, mas antes, "(...) certos cuidados devem ser observados - como a coerência conceitual, a força argumentativa, o sentido de utilidade dentro da comunidade científica e a produção de diferença; enfim, o rigor científico" (idem). O pesquisador-cartógrafo não busca o estático, nem avança em busca de verdades absolutas, mas se nutre do pensar desejante, é experimentador de erros e acertos que o conhecimento impõe, acertos inclusive vindos dos erros, errar também é experimentar caminhos.

Além disso, a cartografia "não está ligada, portanto, à vontade racional fixa, unívoca e representacional, mas ao inconsciente, que se estende por sobre tudo, para além da história que conhecemos em direção às origens do humano" (KIRST *et al*., 2003, p. 99).

> [A cartografia] se configura, como uma máquina de tipo exopoiético, pois produz mundos, redes de significações. Também pode ser considerada como máquina autopoiética, pois se produz através de uma dobra, ou seja, como efeito da subjetividade que registra o mundo. Desdobramentos e redobramentos, gerados pela pesquisa, podem aproximá-la de seu papel no engendramento das subjetividades (KIRST; GIACOMEL; RIBEIRO *et al*., 2003, p. 99)

Desse modo, o método cartográfico é traçar linhas, percursos, caminhar experimentando, composto por fluxos, redes, rizomas, para continuarmos percorrendo por esse método alguns conceitos são primordiais, como o de rizoma que veremos a seguir.

3. Rizoma: fluxos de intensidades

O termo rizoma nos é apresentado por Deleuze e Guattari (1995). Os autores não nos lançam apenas um conceito de um termo, mas nos apresentam um modelo de como pensar, um modo como cognitivamente

caminhamos. Um rizoma é diferente de uma raiz ou radícula, ele tem raízes emaranhadas, interligadas em várias direções, de forma horizontal, e não vertical como, por exemplo, a raiz, "o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14), podendo criar ramificações em pontos diversos e se transformar em bulbos e tubérculos, e criar mais ramificações, não implicando ser necessariamente um sistema instável, mas que pode ser modificado.

A cartografia é "(...) um dos princípios do rizoma, que apresenta as seguintes características (que são nomeadas'princípios'): conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante e cartografia" (ROSÁRIO; COCA, 2018, p. 36). Entender o rizoma é também entender os aspectos cartográficos, a pesquisa seguindo esses princípios é traçada por linhas rizomáticas, que se alastram por toda direção criando conexões (diferentes possibilidades de conexão), sem ter pontos fixos de início e fim, mas se concentra no centro. Seguindo por esses caminhos "os resultados se configuram nesse 'caos'de linhas que vão se compondo na trajetória investigativa e que oferecem, assim, um mapa para a leitura dos vieses encontrados para a problemática" (*Idibidem*).

O rizoma é constituído por linhas, duras, flexíveis e de fuga, por territórios, ainda, "qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14). Fugindo, assim, de uma lógica dual, binária, de uma ciência arbórea ou ciência-raiz, é a multiplicidade suscitada pelo rizoma que quebra com esse pensamento, nos levando ao devir, as relações. Sendo por meio das linhas, dos agenciamentos, das rupturas que o rizoma percorrer, e essas "rupturas que atravessam também as pesquisas, às vezes são esperadas, outras imprevisíveis, chamadas de linhas de fuga, podem operar na condução de novas criações" (ROSÁRIO; COCA, 2018, p. 36).

O rizoma nos remete a cartografia, ao traçar caminhos por terrenos em movimento, observando, registrando e como um trem em movimento o que era antes, já não é mais o mesmo. Sendo então, o meio o que mais interessa por que é onde passa a velocidade, as potências, os fluxos.

A língua faz bulbo, é rizomórfica, evolutiva, se transforma, escorre e percorre por fluxos, linhas. "Um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimen-

sões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). Ela é vista em sua multiplicidade se desvinculando do uno, o rizoma não tem pontos ou posições, mas é constituído por linhas. Além disso,

> [...] um rizoma, ou multiplicidade, não se deixa sobrecodificar, nem jamais dispõe de dimensão suplementar ao número de suas linhas, quer dizer, à multiplicidade de números ligados a estas linhas. Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16)

Deleuze e Guattari (1995, p. 17) mencionam que todo e qualquer rizoma "(...) compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar". O rizoma com suas linhas segmentares pode ser quebrado, rompido pelas linhas de fuga desterritorializantes, faz parte do rizoma, e também pode retomar conforme outras linhas.

Dessa maneira, Deleuze e Guattari (1995, p. 20) acrescentam que "um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo". Pois seguiria um modelo arbóreo, de raiz, teria princípios de *decalque*, de reprodução, por isso, não caberia esse tipo de modelo ao rizoma, porque ele não é decalque, e, sim mapa. O rizoma faz mapa, e "se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21). O mapa cria conexões, traz aberturas, proporciona experimentações, compõe junto. E, "quando falamos em 'mapa movente', significa que o planejamento da pesquisa está sujeito a permanente alteração, tendo em conta que não se trata de um planejamento de modo cartesiano" (ROSÁRIO; COCA, 2018, p. 38).

O mapa é aberto, maleável, em todas as suas dimensões tem pontos conectáveis, podendo ser montado, desmontado, modificado, por esse motivo

> [...] ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21)

O rizoma/mapa tem múltiplas entradas, rejeitando o decalque que

sempre volta ao mesmo sem abertura para a diferença, para o criar, o decalque pode até ser projetado sobre o mapa, mas não necessariamente conseguirá reproduzir o mapa, mas, às vezes um sistema arbóreo pode começar a brotar, produzir traços, linhas, hastes de rizoma.O decalque castra, engessa, lhe coloca em moldes, não há desejo e produtividade, só no rizoma que temos impulsos produtivos e o desejo movente. O "ser rizomorfo é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou, melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24).

O cartografar feito pelo pesquisador-cartógrafo passa pela observação minuciosa do território que será investigado, explorando os caminhos que se multiplicam em busca de especificidades, de diferenças, explora as formas que reincidem e as que não reincidem, e assim fazem a descrição cuidadosa do território/ambiente que vive em transformação, preservando o rigor científico (Cf. ROSÁRIO; COCA, 2018). O pesquisador-cartógrafo está entrelaçado na pesquisa.

Ele "(...) é um pesquisador com o corpo vibrátil, ou seja, que pode ser afetado pelas sensibilidades coletivas e pelos movimentos sociais" (ROLNIK, 1989; 2006, *apud* ROSÁRIO; COCA, 2018, p. 38). O pesquisador-cartógrafo afeta e é afetado por seu objeto de estudo, "o *eu*-pesquisador também é inseparável do que pesquisa, portanto, é uma realidade tão efêmera quanto sempre em devir" (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 190, grifo dos autores). O pesquisador também compõe com sua pesquisa, se entrelaçam, devém pesquisa, formam juntos rizoma, mapa.

Dessa maneira, "o que se busca na cartografia é construir um conhecimento *com* os participantes e não o conhecimento a partir deles" (ROSÁRIO; COCA, 2018, p. 39). Construir junto, pois assim criando conexões as potências se intensificam, criam, se ramificam por todos os lados proporcionando mais encontros, agenciamentos, trocas, devires. Dessa forma, "seguindo os princípios do rizoma, a cartografia tem muitas entradas, pode ser realizada considerando diversos percursos e direções que vão se organizando à medida que a pesquisa avança" (ROSÁRIO; COCA, 2018, p. 42).

Desse modo, a cartografia sendo um dos princípios do rizoma, este por sua vez formador de mapas, mapas esses constituídos por fluxos, intensidades, por linhas, a seguir veremos, brevemente, quais são essas linhas.

4. *Linhas: composições múltiplas*

O trabalho com a cartografia é um trabalho sobre linhas, rizomas, mapas, sendo as linhas múltiplas na cartografia, suscitando novos pensares e fugindo de amarras.

> Somos cortados por linhas, em todas as direções e em todos os lados. As linhas estão presentes em todos os estratos de vida, em tudo o que habitamos, por onde circulamos, onde trabalhamos, brincamos, amamos e experimentamos afetos. Nossa casa é dividida por linhas conforme a apresentação dos cômodos; as ruas, conforme a disposição da cidade; as empresas, de acordo com a natureza dos trabalhos e assim por diante. (COSTA; AMORIM, 2019, p. 914-15)

Os elementos, as coisas, as pessoas, os sentimentos, os acontecimentos são compostos por linhas, que cada uma comporta uma cartografia, assim, no cartografar interessa, em cada item mencionado anteriormente, as linhas que compõem eles, que compõem com eles, que criam, que se entrelaçam, que fogem.

Nesse sentido, "a linha torna-se, pois, a possibilidade nascedoura de uma confluência, de uma dobra. Como atravessadora do fora–dentro, a linha risca o vir a ser da dobra, arriscando-se uma mudança de qualidade ou mesmo de direção" (COSTA; AMORIM, 2019, p. 915). Temos linhas que se entrelaçam, engendrando, formando tramas, redes, gerando conexões. Deleuze e Guattari falam de três tipos de linhas,

> [...] as *linhas de segmentaridade dura* ou de corte molar; as *linhas de segmentação maleável* ou de fissura molecular; e as *linhas de fuga*. As duas primeiras são as linhas de territorialização, estratificação, significação, as que tentam definir, dar uma rota segura, uma essência estática a um território. Já as últimas, as linhas de fuga ou de ruptura são linhas de desterritorialização pelas quais um pensamento foge sem parar, uma linha pela qual se foge (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 167) (grifo dos autores)

As linhas mencionadas pelos autores são: as linhas duras, molares, as linhas flexíveis, moleculares, e as linhas de fuga, então, o "cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação; bailar por entre territórios; abrir-se; engajar-se; indicar vazamentos" (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 167). É desenhar, traçar, romper, criar novos caminhos para a educação.

O pesquisador-cartógrafo no seu caminhar pela cartografia entende que "a escrita cartográfica é situada no eixo de uma economia de afectos e perceptos que embaralham os códigos das palavras e fazem dos seus sentidos ações e paixões, afecções de um corpo" (OLIVEIRA; PA-

RAÍSO, 2012, p. 175). Ela desdobra-se "(...) e tece afectos e perceptos, entrelaça temas e relações em fragmentos esparsos, em blocos dispersos, em desassociações de ideias" (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 175). A escrita vai ganhando espaço a partir do surgir pelo desvio, do aflorar do caos.

Desse modo, vamos fazer um breve percurso por entre as três linhas mencionadas por Deleuze e Guattari, a primeira delas será as linhas duras.

4.1. As linhas duras

Costa e Amorim (2019) mencionam que no meio em que vivemos somos em primeiro plano, segmentados de forma binária, dual, então ou somos

> [...] homens ou somos mulheres; ou somos adultos ou somos crianças; ou somos funcionários ou somos gestores; ou somos pacientes ou somos médicos; ou somos estudantes ou somos professores; ou somos artistas ou somos amadores; ou somos vítimas ou somos agressores. (COSTA; AMORIM, 2019, p. 916)

Essa classificação em que somos enquadrados acaba nos segmentando, anulando todas as outras possibilidades, como se o ser não fosseou não pudesse ser ao mesmo tempo, por exemplo, professora, aluna, filha, esposa, mulher, dentre outras.

Essa segmentação dual, como se fossemos colocados em potes ou caixinhas onde cada um fica em seu compartimento, acaba por ocultar, mascarar, aprisionar a multiplicidade inerente a nós, seres. Também ocorre na pesquisa essa mesma segmentação binária, que são as linhas duras, fragmentadas, sem pensar nas outras linhas que estão ali compondo, nas conexões, nas possibilidades criativas. Essa visão binária castra nossos pensamentos, nossos seres, nossa aprendizagem, nossa criatividade, nossas pesquisas.

As linhas binárias, denominadas por Deleuze de linhas duras "(...) demarcam identidades, deveres, hábitos, convenções, opiniões cristalizadas, enfim, representam os modos mais seguros e violentos de existência" (COSTA; AMORIM, 2019, p. 918). São linhas que trazem essa visão dual, bom ou mal, desenvolvido ou sem ser desenvolvido, burro ou inteligente, e assim sucessivamente, essas linhas "impedem a irrupção do novo porque o que está em jogo é a reprodução de territórios e a manu-

tenção deles" (*Idibidem*). São linhas de reprodução e não de produção, "as linhas duras (ou molares) são composições (e componentes) de segmentaridades rígidas" (*idem*), seguem uma tendência arborescente, não produzem encontros e interações.

Portanto, após esse breve percurso por linhas duras, rígidas, passaremos a discorrer um pouco sobre as linhas flexíveis.

4.2. As linhas flexíveis

As linhas duras que compõem territórios enrijecidos precisam ser desterritorializados, com isso, nós temos apresentadas por Deleuze dois outros tipos de linhas, que são as linhas flexíveis e as linhas de fuga, também entendidas, respectivamente, como linhas moleculares e de voo.

Dessa maneira, "as linhas flexíveis produzem pequenas rachaduras nos territórios mais endurecidos, causando pequenas mutações no já estabelecido, no que está marcado ou prometido às repetições sintomáticas" (COSTA; AMORIM, 2019, p. 921). Essas linhas causam desvios, mudanças e movimento nos territórios, e "nessa molecularidade flexível, os vetores do movimento mudam constantemente à medida que encontra outros movimentos e com eles agência, como um choque de partículas" (COSTA; AMORIM, 2019, p. 921). Os territórios são relacionados por encontros e não por identidades, compreendendo que pode ser produzido, conectado.

No cartografar por essas linhas temos "um amontoado de conexões múltiplas em uma movimentação infinita, sendo a todo tempo (e em todo espaço) afetantes e afetadas" (COSTA; AMORIM, 2019, p. 921). Sendo assim, nas linhas flexíveis acontecem rupturas, foge-se de pontos definidos, e de formas rígidas e engessadas, busca-se traçar fluxos.

Dessa forma, após essa sucinta caminhada por entre as linhas flexíveis, passaremos a comentar um pouco sobre as linhas de fuga.

4.3. Linhas de fuga

A linha de fuga, ou de voo, traz o desejo, a criação, a ruptura, a fuga, indo em direção oposta a categorização, a classificação, entre outros, compreendendo como a sua verdade: limites flutuantes, imprevisíveis, encontros, conexões, transformações.

> A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16)

As linhas de fuga são linhas de desterritorialização, de ruptura; "os agenciamentos (em uma pesquisa, em uma cartografia, em uma vida) são potências de transformações existenciais, na medida em que conseguem produzir linhas de voo (ou de fuga)" (COSTA; AMORIM, 2019, p. 923). Essas linhas não são pontos fixos de início e destinos predeterminados, mas antes desenham, traçam, fogem (uma fuga do desejo, da liberdade criativa, do não aprisionamento em termos predefinidos).

> Embora constituam movimentos diferentes, as três linhas não podem ser pensadas separadamente – elas hora coexistem, hora se alternam, hora se misturam, hora se excluem. Ninguém ou nenhum território é composto apenas por uma linha – por mais duro que seja, sempre haverá linhas flexíveis rompendo com a dureza e linhas de fuga forçando novas configurações. (COSTA; AMORIM 2019, p. 925-6)

As linhas duras são as linhas da identidade, da identificação, do sistema binário, as linhas flexíveis são as da produção, e as de fuga são o voo que fazemos a partir das rupturas. Desse modo,

> [...] a cartografia ativa linhas de fuga do objeto, porque o que está em jogo nos processos do conhecer são os devires oriundos do mundo vistos a partir da singularidade do sujeito e na abertura de lugares que possam romper com os sentidos conhecidos. (KIRST; GIACOMEL; RIBEIRO; et al, 2003, p. 100)

O cartografar é seguir por movimentos, por fluxos, por intensidades, por essências individuadoras que se conectam, produzem rupturas, desvios, voos, surgindo a partir daí novos movimentos, novos encontros, novos agenciamentos.

Portanto, após essa sucinta caminhada por entre as linhas territorializantes e desterritorializantes, passaremos as reflexões.

5. Reflexões

As reflexões aqui tratadas não são prontas, acabadas, mas antes são reflexões em movimento, possibilitando retornos, diferenciações, novas construções.

Dessa maneira, "não há cartografia – existencial, estética, educacional, desejante, política, afetiva (...) – que não trabalhe com linhas, com os três tipos de linhas. As linhas constituem e desmancham territórios o tempo todo" (COSTA; AMORIM,2019, p. 928). A cartografia é rizomática, constituída por linhas, linhas que constroem territórios e desconstroem territórios, e esses territórios não são estáveis, são metaestáveis, com fluxos, fissuras e fugas.

Até aqui fomos pintando quadros, desenhando, colorindo, refletindo, criando, construindo, mas quadros, pinturas, desenhos, não são rígidos, arbóreos, enraizados; são antes uma criação por afetos, agenciamentos, por fluxos, por linhas que se cruzam, entrelaçam, são antes pinturas fluidas que correm, escorrem e percorrem, podem ser refeitas, transformadas, quebradas. Assim como nossas linhas aqui traçadas, como novelos de linhas que podem construir um lindo casaco, mas também posso desmanchar e fazer uma camisa, um sobretudo, um vestido, é um tecer criativo, livre.

É a escrita que movimenta a pesquisa, o traçar, rasgar, não a pesquisa que move a escrita, pois se assim fosse, seria uma escrita morta, fria, sem vida, mas ao contrário, sendo a escrita fluxo, vida, intensidade, a pesquisa vai se desenhando, sendo formada pelo processo do bordar linhas, podendo a qualquer instante fugir e retornar de um modo diferente, sendo como ela é um fluxo de sangue, de vida, um fluxo de água, viva, maleável.

Nessa perspectiva, "(...) a cartografia constitui um método que assume uma perspectiva construtivista do conhecimento, evitando tanto o objetivismo quanto o subjetivismo" (KASTRUP, 2015, p. 49). Na pesquisa cartográfica o conhecimento é produzido, não resultando de representações ou de interpretações subjetivas, o conhecimento não é domínio, mas, "(...) o conhecimento surge como composição" (*idibidem*). Logo, o método cartográfico estabelece o conhecimento como "(...) um trabalho de invenção, tal como indica a etimologia latina do termo *invenire*– compor com restos arqueológicos. A invenção se dá através do cartógrafo, mas não por ele, pois não há agente da invenção" (idem, p. 49-50). A construção do conhecimento é um processo, um processo laborioso e que deve ser vivenciado, e não esquecido focando apenas no resultado obtido.

Portanto, a cartografia é um método em que a pesquisa é pesquisa-intervenção, ontogenética geradora de conhecimento. Ela é o acompanhamento das linhas que a compõem, é uma rede que se trama por linhas

horizontais, verticais e sobretudo transversais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Luciano Bedin da; AMORIM, Alexandre Sobral Loureiro. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v. 14, n. 3, p. 912-33, set./dez. 2019. Disponível em:https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8045.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs* – capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). *Pistas do método da cartografia*: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51

KIRST, Patrícia Gomes; GIACOMEL, Angélica Elisa; RIBEIRO, Carlos José Simões; COSTA, Luís Artur; ANDREOLI, Giovani Souza. Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, T.M. G.; KIRST, P.G. (Orgs). *Cartografias e Devires*: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 91-101

LEMOS, Cássio Fernandes; OLIVEIRA, Andréia Machado. Mapemento, Processo, Conexões: a cartografia como metodologia de pesquisa. *Paralelo 31*, ed. 8 de jul. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/13299-45975-2-PB%20(2).pdf.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. *Arte-cartografia*. João Pessoa: Ideia, 2020a.

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

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. *Conjectura*: Filos. Educ., v. 19, n. 3, p. 185-98, Caxias do Sul, set./dez. 2014. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2156.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em edu-

cação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 159-78, set./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/ article/view/8642843.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: ____.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs). *Pistas do método da cartografia*: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p 17-31

_____; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia*: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROSÁRIO, Nísia Martins do; COCA, Adriana Pierre. A cartografia como um mapa movente para a pesquisa em comunicação. *Comunicação & Inovação*, v. 19, n. 41, p. 34-48, PPGCOM/USCS. set-dez, 2018. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/5481.

"CHAMA A CHOQUE QUE RESOLVE": MENORES INTERNOS E PUNIÇÃO EM REDE[63]

Amanda da Silva Duarte (UFMS)
amandasduarte0@gmail.com
Elaine de Moraes Santos (UFMS)
proflainemoraes2@gmail.com
Bernardina Fátima Antunes de Freitas (UFMS)
fatimabernardina5@gmail.com

RESUMO

No âmbito das discussões polêmicas no Brasil, a punição vem sendo caracterizada, regularmente, enquanto única alternativa possível para quem se desvia das normas instauradas. Nessa medida, entram em embate ditos como "bandido bom é bandido morto" e aqueles em defesa da garantia de direitos básicos a qualquer grupo da sociedade – a exemplo da população carcerária. Com as práticas divisoras (FOUCAULT, 1995), o sujeito é objetivado em relação aos outros, como ocorre na separação entre jovens reclusos e os denominados "cidadãos de bem" – o que favorece a emergência de categorizações que excluem corpos específicos, sobretudo os classificados como perigosos. Dadas as condições de possibilidade, neste exercício analítico, nosso objetivo geral é o de problematizar o modo como os internos da Unidade Educacional de Internação (UNEI) Laranja Doce de Dourados são designados em reportagem publicada na página do *Facebook* do jornal Campo Grande News, em 2020. Para tanto, acionamos a Análise do Discurso de linha francesa, perpassada pelo método arqueogenealógico de Michel Foucault. Enquanto resultado, consideramos que, mesmo com o advento da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), discursos de ordem punitiva a respeito dos menores internos continuam sendo regulares nas manifestações dos internautas.

Palavras-chave:
Adjetivação do Sujeito. Práticas discursivas. Designação linguístico-discursiva.

ABSTRACT

In the context of polemic discussions in Brazil, the punishment has been regularly characterized as the only possible alternative to those who break the instituted rules. In this way, sayings such as "a good criminal is a dead criminal" as well as those sayings defending the guarantee of fundamental rights to any group in society – for instance, the prison population – come into conflict. With the divisive practices (FOUCAULT, 1995), the subject is objectified in relation to others, as occurs in the separation between young offenders and the people called "good citizens" – which favors the emergence of categorizations that exclude specific bodies, especially those labeled as dangerous. Under the given conditions of possibility, in this analytical exercise, our aim is to problematize

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

the way in which the inmate of Young Offender Institution (Unidade Educacional de Internação – UNEI, in Brazil) called Laranja Doce of Dourados city are nominalized on a news published on Facebook page of the Campo Grande News, in 2020. To this end, we mobilize the Discourse Analysis of French line, through the archeogenealogical method by Michel Foucault. As a result, we consider that, even with the advent of the 1998's Federal Constitution and of Child and Adolescent Statute Law (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, in Brazil), the discourses of punishment about young inmates continue to be regular in the internet users manifestations.

Keywords:
Discursive Practices. Linguistic-discursive designation. Subject Qualification Modes.

1. Considerações iniciais

Em uma entrevista concedida por Michel Foucault, em janeiro de 1975, o filósofo francês discute a gestão dos ilegalismos a partir de *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Na obra, o estudioso esclarece que a prisão vem de várias partes, pois "(...) houve uma 'invenção' (...) de toda uma técnica de vigilância, de controle, de identificação dos indivíduos, de esquadrinhamento de seus gestos, de sua atividade, de sua eficácia" (FOUCAULT, 2006, p. 47). Trata-se de um espaço de enclausuramento que se marca, sobretudo, no corpo dos presos, mas que também é determinante no de quem já não está mais retido.

Seja na historicidade dos fenômenos ligados ao enclausuramento de que aborda o autor, seja nos vocativos emergentes em dizibilidades acerca dessa conjuntura, em nossos tempos, as relações de poder em torno de expressões como "aquele delinquente" e/ou as associações possíveis entre a constituição discursiva de espaços e as práticas de violência têm mobilizado pesquisas desenvolvidas no Grupo "Corpo, Sujeito e(m) Discursividades (político)midiáticas (SuDiC– CNPq/ UFMS)".

Dada a emergência e a circulação de discursos de ordem repressiva na contemporaneidade, reunimos inquietações das autoras com o objetivo de problematizar, neste exercício analítico, o modo como os menores da Unidade Educacional de Internação (UNEI) Laranja Doce de Dourados são discursivizados em postagem de um portal de notícias de Mato Grosso do Sul no *Facebook*.

Dos comentários relativos ao conteúdo da publicação, retomamos o período composto: "Chama a choque que resolve". O enunciado, que intitula nosso estudo, versa sobre a contenção dos rebelados, em uma espécie de reestabelecimento da ordem. No interior da formulação, entretanto, a solução apresentada no comentário convoca a presença de mais

sujeitos-corpos à zona de confronto – o Batalhão de Choque da Polícia Militar. Então, o presente recorte insurge no entrecruzamento entre saberes e poderes direcionados a sujeitos em situação de vulnerabilidade.

No cumprimento do propósito assumido e em face às redes (punitivas) que tecem a formação de dizeres sobre menores internos em nossa sociedade, acionamos, como pressupostos teórico-metodológicos, a Análise do Discurso de linha francesa, perpassada pela arqueogenealogia foucaultiana. Sob esse escopo, o percurso textual do artigo inicia com o tratamento do estatuto linguístico-discursivo da *designação*. Em seguida, pensando na relação singular que reverbera a emergência de dizeres no digital, são traçadas suas condições de aparecimento na publicação. Por fim, as análises são sistematizadas na organização de três Sequências Enunciativas (SEs) que compõem o *corpus* recortado .

2. Breve arqueologia da designação

A prática de designar, no livro *As palavras e as coisas:* uma arqueologia das ciências humanas, também é delineada por Michel Foucault (1999), em investigação a respeito do conhecimento empírico, em suas variadas formas, desde o século XVI. Segundo o filósofo francês, o estudo "(...) mostra a coerência que existiu, durante toda a idade clássica, entre a teoria da representação e as linguagens, das ordens naturais, da riqueza e do valor" (FOUCAULT, 1999, p. XX). A referida configuração, no entanto, foi alterada no século XIX. Isso porque a teoria da representação não é mais fundamental na ordem de tudo que existe. No contexto, a linguagem deixa de ser concebida como ligação entre a representação e os seres, tornando-se uma figura histórica. Quando a historicidade passa a definir *as coisas*, começa-se a pesquisar a produção e o organismo em lugar das trocas, moedas e taxonomias, como ocorria anteriormente (Cf. FOUCAULT, 1999).

Detendo-nos na discussão sobre o estatuto da linguagem na idade clássica, destacamos a afirmação de Foucault (1999) de que as reflexões eram pautadas em um quadrilátero composto pelas teorias da proposição, da articulação, da designação e da derivação. Apesar de se imbricarem e de se oporem mutuamente, interessa, para nosso objeto, a função da designação, tanto quanto o seu funcionamento.

Convém ressaltar que, na experiência clássica, "(...) a palavra designa, o que quer dizer que, em sua natureza, é nome. Nome próprio, pois

que aponta para tal representação e mais nenhuma" (FOUCAULT, 1999, p. 135). Como traço principal, o nome deveria possuir uma generalidade, obtida por meio de duas articulações: a horizontal e a vertical (Cf. FOUCAULT, 1999).

Na primeira, conforme a análise foucaultiana, os indivíduos são agrupados a partir de determinadas identidades e formam conjuntos amplos com base nas referidas características, partindo-se do singular para o geral. A segunda, por sua vez, separa *aquilo* que possui existência independente do que não subsiste de modo autônomo (Cf. FOUCAULT, 1999). Na lógica de tal postulado, aliada à articulação horizontal, a vertical, como um construto, parte da substância para chegar à (ideia de) qualidade.

No período, segundo Foucault (1999), concebia-se que a função representativa da linguagem era sustentada pela nomeação, ainda que em sua forma mais primitiva. A teoria é responsável pela tradicional crença de que a linguagem e as coisas possuem certa relação, atribuindo aos signos uma dimensão de natureza dêitica no que se refere ao objeto designado.

Conceber a função representativa implica duas reflexões complementares: uma, sobre a linguagem de ação, associada à arbitrariedade da designação; outra, sobre o estudo das raízes, que busca justificar a relação entre o nome e aquilo que é por ele designado (Cf. FOUCAULT, 1999). Relações de substituição, no primeiro caso, e de manutenção/poder no segundo.

Em outras palavras, a linguagem de ação é mobilizada pela natureza. Segundo o filósofo francês, a animalidade do homem faz com que sejam produzidos múltiplos gestos que, apenas em sua materialização, não são signos, mas podem se converter em um, na medida em que são acionados como substitutos do pensamento (Cf. FOUCAULT, 1999). De tal forma, um assobio não é linguagem se for emitido involuntariamente, mas adentra a essa categoria quando passa a representar "perigo", por exemplo.

O estudioso reforça, no entanto, serem elementos que, via de regra, não têm "(...) nenhuma identidade de conteúdo com o que eles designam (...) não exprimem a natureza daquilo que designam, pois não são a sua imagem" (FOUCAULT, 1999, p. 149). Produzindo, aqui, uma associação metafórica, podemos falar da existência de um corpo que fala o que não é, exatamente, o objeto sobre o qual se fala.

Já a teoria das raízes diz respeito às "(...) palavras rudimentares que se encontram, idênticas, num grande número de línguas – em todas talvez; foram impostas pela natureza como gritos involuntários e utilizados espontaneamente pela linguagem de ação" (FOUCAULT, 1999, p. 151). A partir da maneira e instintiva que manifestavam, por analogia ou afinidade, os homens passaram a designar *as coisas*. A semelhança entre a raiz e o alvo da designação, entretanto, só assume *valor de signo verbal* sob a convenção e a regulação da língua, ambas realizadas pelos homens (Cf. FOUCAULT, 1999).

A designação, portanto, articulada entre a linguagem de ação e o estudo das raízes – e da unidade de sentido que elas mantêm ao longo da história – marca a *experiência clássica da linguagem*. Trata-se, para Foucault (1999), de uma época em que estavam instaurados os seguintes postulados teóricos: a reversibilidade da análise gramatical, que se alternava entre a ciência das palavras e a sua própria prescrição; o nominalismo e a crítica da linguagem, realizada, principalmente, em relação ao estatuto abstrato e geral de algumas palavras; da linguagem transparente, cuja utopia reside na associação entre nomes e *coisas* com base na tradução do pensamento.

Assim, na perspectiva do filósofo, "(...) a tarefa fundamental do 'discurso' clássico consiste em *atribuir um nome às coisas* e *com esse nome nomear o seu ser*" (FOUCAULT, 1999, p. 169 – grifos do autor). Logo, quando se constituía a língua bem-formulada, calcada na representação, a ciência passava a existir (Cf. FOUCAULT, 1999).

Conforme afirmamos anteriormente, desde o prefácio do livro, Foucault (1999) alerta que, em sua descontinuidade, embora pareça ordenada no presente, a *epistémê* ocidental passou por alterações com o despontar da modernidade, no século XIX. Recorrendo às palavras do arqueologista, "(...) é a nosso solo silencioso e ingenuamente imóvel que restituímos suas rupturas, sua instabilidade, suas falhas; e é ele que se inquieta novamente sob nossos passos" (FOUCAULT, 1999, p. XXII). O retorno às discussões sobre a centralidade da designação na Idade Clássica se faz necessário, em suma, para entendermos seus múltiplos funcionamentos no decorrer da história.

Já na conferência "O que é um autor?", proferida no Collège de France em 1969, o professor aborda a temática do apagamento do escritor, mostrando o que ela possibilita descobrir. Além do projeto que estava sendo apresentado, dois aspectos específicos podem nos auxiliar a tra-

çar a designação no presente. O primeiro deles é a escrita contemporânea, que não se associa mais à expressão, pois "(...) ela se basta a si mesma, e, por consequência, não está obrigada à forma da interioridade; ela se identifica com sua própria exterioridade desdobrada" (FOUCAULT, 2011, p. 268). De tal maneira, os efeitos produzidos pelo significante se sobrepõem ao significado, contrapondo-se, nesse caso, à teoria da representação.

Além disso, o segundo elemento por nós destacado é a especificidade do nome de autor. Enquanto substantivo próprio, ele evoca uma descrição, porém não se resume a um elemento comum do discurso (Cf. FOUCAULT, 2011). A explicação, conforme o estudioso, origina-se da função nominal de classificar, reagrupar, opor, relacionar, filiar textos com base em quem ele nomeia, transformando o dito em algo que não é cotidiano.

Em contrapartida, a designação possui uma ligação com o que é nomeado e é um constituinte do discurso, podendo ser substituída por um pronome, por exemplo. Em tal linha, "(...) se eu me apercebo (...) de que Pierre Dupont não tem olhos azuis, ou não nasceu em Paris, ou não é médico etc..não é menos verdade que esse nome, Pierre Dupont, continuará sempre a se referir à mesma pessoa" (FOUCAULT, 2011, p. 272). Assim, ela pode ser cruzada pela autoria, mas diz respeito a um eixo específico da discursivização, exercendo a atribuição de indicar, apontar para o objeto ou para o sujeito.

Na conceituação proposta por Guimarães (2003), sob perspectiva dos estudos enunciativos, o autor afirma que elas significam um nome a partir de sua relação com outros, em um movimento linguístico e histórico. Nessa medida, as designações, ao integrarem as relações sociais, também as constroem. Em relação aos comentários sobre os menores internos, a discussão é produtiva porque pode determinar a formação de estigmas sociais ou de práticas valorizadas a partir de dizeres que classificam, excluem e marginalizam os jovens.

3. "Como eles não saíram das celas"...

De acordo com Graeff Filho (2021), a Unidade Educacional de Internação Laranja Doce foi instalada em 2002, na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Conforme a descrição arquitetônica do estudioso, o espaço possui muros altos, guaritas de observação e arame farpado ao

longo do ambiente. Já na entrada, a porta de ferro conta com trancas e dá acesso a um corredor no qual está presente uma recepção (Cf. GRAEFF FILHO, 2021).

Ainda segundo o autor, o complexo poderia receber apenas 20 jovens do sexo masculino em sua inauguração, mas foi reformado "(...) e, atualmente, tem capacidade para abrigar 44 adolescentes, porém esse número geralmente é maior e, nesse caso, colchões são postos no chão para que os adolescentes se acomodem" (GRAEFF FILHO, 2021, p. 200). Além da superlotação, Graeff Filho (2021) discorre que a construção se assemelha a dos presídios, apesar de possuir prescrições distintas.

Ao abordar o nascimento das prisões, Foucault (2014) traça as alterações nos modos de sanção aos indivíduos ao longo da história, passando pela exposição pública da punição, com os chamados suplícios, pelas formas de utilização do tempo dos sujeitos aprisionados e pelo advento da economia dos castigos. Na perspectiva do estudioso, entre os séculos XVIII e XIX, houve a supressão dos espetáculos públicos de punição e a intensificação da economia dos direitos suspensos, já que a própria condenação passou a se inscrever como algo negativo perante os olhos da sociedade ou os olhos sociais.

Na linha do pensamento foucaultiano do século XX, ao voltarmos ao presente, a fim de traçarmos as condições de possibilidade dos enunciados que serão analisados, resgatamos a notícia do jornal Campo Grande *News*, reproduzida em sua página no *Facebook*, em 16 de fevereiro de 2020. Destacamos que, ao clicar no *link* publicizado, também é possível acessar a plataforma *on-line* do periódico.

No título, os dizeres "Adolescentes fazem rebelião em Unei após descoberta de plano de fuga" ressoam, fazendo circular práticas atribuídas aos internos da Unidade Educacional de Internação Laranja Doce. Quanto aos engajamentos, até a data da finalização deste texto, havia 142 reações, 63 comentários e 14 compartilhamentos, como é possível visualizar em:

Figura I: *Print* da publicação no Facebook.

Fonte: https://www.facebook.com/cgrnews/posts/2754853204583514.
Acesso em: 27 nov. 2021.

Nas linhas finas que acompanham o título, temos que "O motim, organizado por jovens internos na Unidade Educacional de Internação, durou até a madrugada de hoje". Quanto à imagem que acompanha a publicação, foi reproduzida a foto de um corredor, com grades ao fundo, no qual há colchões em chamas. No que se refere aos termos mobilizados no *Facebook*, os internautas têm contato com as designações "jovens internos da Unidade Educacional de Internação" e "Adolescentes" para nomear os jovens, e "motim" e "rebelião" para a prática imputada a eles.

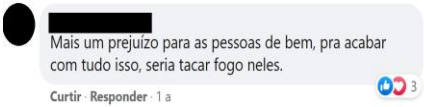
4. Comentar, designar, punir

Para problematizar os efeitos de poder em embate nos comentários da postagem, nós nos filiamos, como foi mencionado anteriormente, à arqueogenealogia foucaultiana. Segundo Braga e Meneghel (2017, p. 73), o método "(...) consiste em descrever e interpretar os fatos de discursos na trama da língua com a história, considerando que o discurso não move a história, mas é movido por ela e por seus dispositivos". É um trabalho que assume a historicidade de ditos que se fazem transparentes em nossa sociedade.

Com Foucault (2018), entendemos que, diferentemente das análises linguísticas, o *corpus* discursivo é indefinido, uma vez que não é possível delimitar o conjunto de discursos formulados a respeito de um determinado objeto. Cientes disso, selecionamos, para a análise, 3 Sequências Enunciativas, dentre os 63 comentários realizados na publicação feita pelo Campo Grande *News* no *Facebook*. As SEs escolhidas são repre-

sentativas do funcionamento das designações que apontam para os menores internos da UNEI Laranja Doce, e a postagem, por sua vez, compõe um *arquivo* maior de discursos formulados e possíveis a respeito dos jovens que são privados de sua liberdade. Na primeira, temos o enunciado:

Figura II: Sequência Enunciativa I.



Fonte: *print* realizado pelas autoras.

No comentário, entre os sentidos possíveis, os efeitos de punição e condenação dos menores decorrem na defesa de que houve um prejuízo para alguns sujeitos – as tais pessoas de bem – e que, para não ocorrer um novo dano, seria necessário "tacar fogo" nos jovens internos. Para além de avaliar o conteúdo da postagem, portanto, o enunciado também funciona, em "pra acabar com tudo isso", com valor proposicional, na medida em que remete à aniquilação ou ao ataque físico direcionado aos menores como uma forma de fazer com que um acontecimento semelhante não voltasse a ocorrer.

Ainda na SE I, o determinante "de bem" presente no sintagma "pessoas de bem", figura de modo genérico, sem que seja determinado, de fato, a que tipo de sujeitos se referiria a expressão. Formula-se, então, uma contraposição que é instaurada no nível do próprio enunciado, dado que, por classificar, a designação separa esse grupo definido dos demais. Além disso, a mobilização da preposição "de", sem o artigo definido, não demarca quais grupos se enquadrariam em tal categoria, criando um efeito de origem – "são de bem" –, não de adjetivação/qualificação – "são do bem".

Então, ao fazer referência "às pessoas de bem", o enunciado instaura uma divisão entre elas e as que seriam, por oposição, "pessoas do mal". As últimas, pelas condições de possibilidade do engajamento, podem equivaler aos menores da UNEI, uma vez que eles são alocados como os agentes da "rebelião" que causou os supostos prejuízos. Ainda, por sua própria localização espacial, a qual os priva de liberdade, os jovens já são marcados pelos jogos de poder que sustentam o aprisionamento, a separação e a punição.

Nessa linha, a condição de encarceramento dos jovens é o que os diferencia da situação em que os internautas se encontram, e é o critério utilizado para sustentar a tradicional distinção entre bem e mal. A respeito, de acordo com Foucault (2006), a partir do século XIX, a figura do delinquente começa a ser formada e passa a justificar o valor do internamento em cada momento da história. O problema é que, nas *massas populares*, buscou-se constituir "(...) um pequeno núcleo de pessoas que seriam, por assim dizer, os titulares privilegiados e exclusivos dos comportamentos ilegais. Pessoas rejeitadas, desprezadas e temidas por todo mundo" (FOUCAULT, 2006, p. 47). Então, as práticas puníveis ou com uma carga negativa seriam atribuídas a corpos específicos, como se os demais estivessem livres delas.

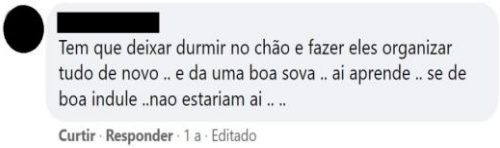
Entre as estratégias de formação desses indivíduos indesejáveis na sociedade, a eleição dos sujeitos responsáveis pelo prejuízo possibilita, em consonância ao método arqueogenealógico que acionamos, a emergência de um enunciado e não de outro, afinal, as pessoas livres, designadas como "de bem", teriam o direito, pela exclusão ou pela aniquilação, de se purificarem do pretenso mal que os internos a causam.

Cabe ressaltarmos, a partir do que trouxemos, que, no Brasil, existem prescrições legais quanto à lesão corporal ou ao homicídio, as quais determinam ou não a prisão de alguém. Sugestões como a de "tacar fogo", no entanto, não seriam enquadradas como característica da maldade ou da delinquência na concepção punitivista, porque, regularmente, circulam sob o rótulo de justiça proveniente da parcela "bondosa/de bem" da sociedade.

Por fim, o "prejuízo" pode ser associado à queima do patrimônio público, do qual provêm as verbas para a manutenção da instituição. Assim, a preservação de recursos econômicos, quando associada a vidas reclusas, é mais importante do que a própria existência e as reivindicações dos adolescentes internados na UNEI.

Na Sequência Enunciativa II, por sua vez, há o seguinte comentário:

Figura III**:** Sequência Enunciativa II.



Fe: *print* realizado pelas autoras.

A SE II configura uma profusão de dizeres de punição corporal e trabalho forçado. Em uma relação direta entre as condutas humana e o espaço ocupado pelos sujeitos, o enunciado-afirmação sustenta que, se fossem de boa índole, os internos não "...não estariam aí...". Discursivamente, o advérbio de lugar "aí" assume, em sua natureza dêitica, a separação entre a instância de um enunciador-internauta que emerge no comentário, e o lugar outro, de onde chegam os informes acerca da publicação noticiosa. No aí/lá, divisor de territórios sociais, entra em jogo uma espécie de livre-arbítrio quando se pensa que os adolescentes reclusos adotaram práticas e, por suas escolhas, residiria a justificativa de sua morada provisória: estão em uma UNEI.

Como no primeiro exemplo que analisamos, neste, novamente, são sugeridos uma série de atos-castigos que deveriam ser executados em represália à rebelião: como vimos no trecho: os internos devem "(...) dormir no chão", "organizar tudo de novo" e levar "uma boa sova". Ainda, nas medidas listadas, podemos produzir sentidos sobre o objetivo de cada ação enumerada: fazer com que os adolescentes aprendam "a lição".

Não há, no entanto, a referência ao alvo da aprendizagem, o que pode produzir o efeito de que os jovens devem ser ensinados, no mínimo, a obedecer, a não se revoltarem e a não realizarem uma nova tentativa de fuga. Além disso, a partir do enunciado, entende-se que apenas por meio da aplicação de práticas punitivas é que se pode formar sujeito de boa índole, a qual está condicionada à perspectiva de bondade do internauta que enuncia e das pessoas que se identificam com o comentário.

No caso em questão, o paradoxo instaurado está no nível da formação do sujeito em privação de liberdade: para que seja de boa índole, ele deve ser exposto à violência, mas não pode cometer um ato considerado violento ou inaceitável, pois foi essa a razão de seu aprisionamento. Via de regra, a violação é convertida em uma ferramenta pedagógica a ser utilizada no processo corretivo/educativo, e, na mesma medida, não pode ser mobilizada pelos menores que estão sendo discursivizados.

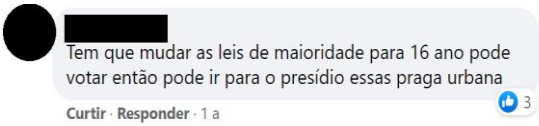
Conforme Foucault (2014), nas primeiras décadas do século XIX, as críticas às prisões se deviam à noção de que elas não eram punitivas o suficiente, ancoradas nos argumentos de que os detentos tinham acesso a condições de vida melhores do que a de muitos operários. Para o filósofo francês, o referido questionamento nos leva para um "(...) postulado que jamais foi efetivamente levantado: é justo que o condenado sofra mais que os outros homens?" (FOUCAULT, 2014, p. 21). Por outro lado, da-

das as condições de aparecimento da publicação, em uma relação parafrástica, pode-se dizer que a resposta do usuário é negativa no caso da pergunta: “é justo que o condenado sofra menos que os outros homens?”.

Ainda, o que o estudioso descreveu como o afrouxamento da severidade penal está associado à alteração da ação punitiva ao longo da história: não mais o corpo, a carne e o sangue devem ser vistos para que o sujeito seja punido, e sim a alma que deve ser castigada (Cf. FOUCAULT, 2014). Nessa perspectiva, a precariedade é justificável, uma vez que, pela privação de subsídios básicos para a existência, os jovens estariam sendo ensinados. O problema é que a falta, o sofrimento, a humilhação atingem uma dimensão que não se resume à biológica.

Na lógica implementada pelo comentário, se o estado de aprisionamento já não basta mais, uma nova forma de castigo é forjada, mesclando tanto o ataque ao corpo dos menores, quanto à própria integridade humana. Assim, a designação “boa indule” funciona de modo classificatório, indicando quem e como deve ser punido. Como terceira e última SE, selecionamos o seguinte comentário:

Figura IV: Sequência Enunciativa III.



Fonte: *print* realizado pelas autoras.

Na SE III, o enunciado se organiza em torno da discursividade sobre a maioridade penal, categorizando-a como a alternativa mais viável para solucionar a questão dos menores internos. No comentário, emerge a posição discursiva assumida por sujeitos favoráveis à aprovação da diminuição da idade para que os indivíduos passem a ser imputáveis.

O engajamento incide, justamente, sobre uma proposta de alteração no Título III do Código Penal (Cf. BRASIL, 1940), o qual determina quem são os agentes inimputáveis no país. Conforme está disposto na prescrição, os menores de 18 anos são submetidos às normas estabelecidas em legislação própria, caso cometam infração penal (BRASIL, 1984), a exemplo dos internos da UNEI.

Para defender a mencionada opinião, no comentário, é realizada uma equivalência entre o ato de votar em eleições e a possibilidade de

responder penalmente por práticas que são consideradas um crime. Analogamente, o estatuto distinto entre as prisões e as UNEIs é demarcado quando se propõe uma alteração na lei, como se a internação dos adolescentes não fosse o suficiente para que eles sejam punidos.

Em cada face da engrenagem que seguimos descrevendo, vemos o quanto o dever de cidadão em relação à proteção de crianças e adolescentes, preconizado no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (Cf. BRASIL, 1988), é suprimido, corroborando sentidos acerca de quais seriam os únicos corpos-demanda de qualquer ação punitiva: os dos internos. Assim, quando os jovens são indicados como danosos, produz-se o efeito de que, além de não merecerem proteção, os sujeitos que os culpabilizam passam a estar isentos de sua responsabilidade.

Para Foucault (2018), ao realizarmos uma análise sobre a prisão, não há sentido em nos limitarmos nos discursos produzidos sobre ela, pois existe, também, aqueles que são oriundos dela, como

> [...] as decisões, os regulamentos que são elementos constituintes da prisão, o funcionamento mesmo da prisão, que possui suas estratégias, seus discursos não formulados, suas astúcias que finalmente não são de ninguém, mas que são no entanto vividas, assegurando o funcionamento e a permanência da instituição. (FOUCAULT, 2018, p. 214-15)

Todos os elementos ponderados, discursivos ou não, estabelecem conexões estratégicas com outras discursividades em circulação na sociedade e funcionam enquanto modo de realizar a manutenção desse espaço. Na lição decorrente, que ele separa os sujeitos designados pelo traço da nocividade, indicando que devem ser modificados, reformulados ou exterminados para o convívio com outros sujeitos – a exemplo da intensificação de ditos como “bandido bom é bandido morto” no cenário político brasileiro.

Por fim, no último elemento do comentário, os jovens são designados como “praga urbana”. A denominação estigmatiza os menores internos de forma direta, definindo-os enquanto algo/alguém que causa um dano às cidades, vulnerabilizando ainda mais esse grupo. Em tal direção, o presídio é definido enquanto espacialidade de descarte ou de separação dos sujeitos que são indicados por meio de tal classificação.

5. *Considerações finais*

Ao longo do recorte de análise estabelecido, buscamos problematizar, à luz da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso francesa, mais afinada aos pressupostos foucaultianos, o modo como os internos da Unidade Educacional de Internação (UNEI) Laranja Doce de Dourados são discursivizados em uma publicação do jornal Campo Grande News, em sua página do *Facebook*, no ano de 2020.

Dentre os enunciados regulares, a partir das condições de possibilidade descritas, entendemos que há, no mínimo, três modos de designar os jovens noticiados: a) em relação ao que não são, como no caso da menção às "pessoas de bem"; b) em relação aos comportamentos e às virtudes que não possuem, como na mobilização da "boa índole"; e, por fim, c) na classificação direta, a exemplo da formulação "praga urbana".

As análises nos permitem problematizar como efeitos de poder das manifestações intensificam discursos punitivos direcionados aos menores internos da UNEI Laranja Doce de Dourados-MS. No âmbito do desenvolvimento do exercício analítico, entendemos que a matéria sobre a rebelião desencadeou a circulação de dizeres de ódio direcionados aos adolescentes aos quais a publicação faz referência.

Para finalizar, retomamos a discussão realizada por Oliveira (2017, p. 306) acerca do aprisionamento de jovens, a fim de que permaneçam ecoando em nós reflexões em torno da nocividade do punitivismo: "(...) diante de qualquer reforma, (...) do reforço do aparato policial, (...) sempre haverá o incontível, o indomesticável que saltará diante dos seus olhos".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Sandro; MENEGHEL, Patricia da Silva. A designação da singularidade no ressoar do jogo entre a estrutura e o acontecimento. *Revista da Anpoll*, n. 42, p. 71-85. Florianópolis, jan./jun. 2017. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/ view/1030.

BRASIL. *Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.* Código penal. Brasília-DF: Presidência da República. Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. *Lei Nº 7.209, de 11 de julho de 1984.* Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L7209.htm#art26. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília-DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica:* para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-49

_____. *As palavras e as coisas:* uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Michel Foucault:* Entrevistas Roger Pol-Droit. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.

_____. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Trad. de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 264-98

_____. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *Microfísica do poder.* 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. *Letras*, n. 26, p. 53-62, jun. 2003.

GRAEFF FILHO, Joe. *Execução da medida socieducativa e a proteção integral a adolescentes internos no contexto de Dourados – Mato Grosso do Sul*. Bauru: Spessotto, 2021.

OLIVEIRA, Salete. Aprisionamentos de jovens, revoltas, fugas e o indomesticável?. In: RAGO, M.; GALLO, S. (Orgs). *Michel Foucault e as insurreições*: É inútil revoltar-se? São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017. p. 303-10

CIGANOS: FILHOS DO VENTO, TRANSEUNTES ERRANTES NA ECOLOGIA DA LÍNGUA

Mônica Cristina Soares Barretto (UFF)
monica_moreno_estrela@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por principal objetivo analisar o trânsito da língua em território cigano católico no Estado do Rio de Janeiro e sua manutenção, sobretudo pelo fenômeno *de modus dicendi* que se caracteriza pela forma de expressão natural de um povo. Através dessa perspectiva, a dimensão espiritual da língua é analisada, alicerçada na cultura pelo prisma da devoção à Santa Cigana: Santa Sara Kali. Nesse contexto, foi utilizado um texto produzido por um cigano como *corpus theoricus* a fim de holisticamente vislumbrar a língua cigana na sua amplitude espiritual, no que tange à vivência no trato real dos falantes do romani. O pressuposto para fundamentação teórica foi ancorado na Ecolinguística, na técnica da Análise do Discurso Ecológica (A-DE) e nos conceitos espirituais, para que, como experimento se pudesse ter uma vivência acerca da estrutura da língua sobre suas inter-relações no meio ambiente espiritual, na intimidade, pela fé. As informações que englobam o *corpus* foram extraídas de *sites*, redes sociais e visitas de campo com falantes reais da língua, tendo em vista a escassa bibliografia sobre nosso *corpus* e sendo respeitado o mistério que envolve a língua cigana, que é mantida como protetiva por seus usuários. Os resultados alcançados ressaltaram a característica animista das comunidades ciganas católicas, o que promove a curiosidade em prosseguir com reticências a serem preenchidas por novas pesquisas.

Palavras-chave:
Católico. Cigano. Ecolinguística.

ABSTRACT

The main objective of this paper is to analyze the dynamics of language in a Romani Catholic territory in the state of Rio de Janeiro and its maintenance, mainly considering the *modus dicendi* phenomenon, characterized as a natural means of expression of a people. Considering that, the spiritual dimension of language is approached, built upon the devotion to the Romani Saint Sarah. In this context, a text produced by a Romani was used as *corpus theoricus* as to analyze the spiritualty established between Romani language and life. Our discussion is based on the theoretical framework of Ecolinguistics, on the techniques proposed by Ecological Discourse Analysis and on spiritual concepts so we could have a grasp on the structure of language in spiritual, intimate and religious contexts. Our *corpus* consists of data taken from *websites*, social media and *in loco* visits to Romani speakers, considering the scarcity of bibliography about it, also respecting the mysterious atmosphere envolved with Romani language, carefully kept by its speakers. Our results show the animist characteristics of Roman Catholic Romani communities, which raises curiosity over which paths to take regarding future research.

Palavras-chave:
Catholic. Romani. Ecolinguistics.

1. *Introdução: Os filhos da liberdade*

Debater sobre os ciganos é o mesmo que fazer uma viagem às cegas em busca de respostas, caminhar por territórios não transitados, desvendar mistérios e seguir sem direção – uma viagem colorida, mesmo em dias nublados, porque a alma cigana reflete as cores da vida.

Esse povo tão sublime traz, na ancestralidade, a força para caminhar. Sua tradição milenar o ampara na longa caminhada, mesmo quando tudo parece solitário. Ele era avesso ao controle da sociedade, que o rechaçava pelo simples fato de serem ciganos. Vê-los entrar em determinado território era motivo de medo e repulsa, por isso não podiam instalar-se por muito tempo em qualquer lugar.

Este artigo retrata os caminhos traçados pelo povo cigano católico desde sua origem até a sua chegada ao Estado do Rio de Janeiro, sua história na diáspora, sua religiosidade nos caminhos da fé, guiado pela Santa do povo cigano e os percursos traçados da sua língua, abordando as questões do segredo e proteção que ela exerce na cultura cigana.

Ao longo de toda a história, o povo cigano teve contato com os mais variados povos em diferentes territórios, porque sofria com os constantes deslocamentos (diáspora). Tradicionalmente, acreditava-se que o faziam por vontade, mas estudos posteriores comprovam que o constante trânsito era condição indispensável para a sobrevivência. O preconceito era seu substantivo, a Igreja intensificava a visão depreciativa da sociedade, pois era alheia às leis impostas, como sinalizou Teixeira (2008). Sua origem permanece contestável, visto que não havia registro do seu trânsito em cada território transitado. Para muitos estudiosos, sua procedência vem da Índia, numa região conhecida por Pujari, conforme Vaz (2005). Raros são os registros sobre os ciganos, haja vista tratar-se de um povo ágrafo.

Hoje, a maioria dos especialistas como Mota (1986), Hancock (1995), Couto (2002) acredita que os ciganos sejam originários da Índia e que, ao deixarem esse país, entre os séculos X e XI, devido aos sucessivos conflitos armados com as tropas islâmicas, dividiram-se em: *rom*, *sinti* e *calon*. (Cf. COUTO, 2013, p. 215).

A língua, para as comunidades ciganas, é algo sagrado e de proteção, pois era por meio dessa ferramenta de comunicação que a população cigana se reconhecia. Vale registrar que a sua língua se modificou ao longo de todo o trânsito no contato com várias outras comunidades de fa-

la através da interação comunicativa. A motivação para o presente é preencher as lacunas dessa língua tão pouco estudada e desvendada. Diante do modo de viver cigano, que é natural, o alicerce para tal estudo se valeu pelo viés da Ecolinguística (Cf. COUTO, 2007), da Análise do Discurso Ecológica (ADE) e dos conceitos espirituais da língua, para trazer a lume o meio ambiente na sua concepção holística.

No Brasil, a referência nessa área é o professor da Universidade de Brasília Hildo Honório do Couto, que nasceu em uma área rural e viveu em contato com a terra, desenvolvendo desse modo sua teoria também amparada nas leituras do grande pai desta disciplina: Einar Haugen (1972), que a nomeou inicialmente de *ecology of language* e *language ecology* respectivamente. O autor ressalta que foi Haugen quem conceituou a disciplina pela primeira vez e também escreveu sobre ela, ao estudar uma comunidade de fala da Ilha Faroe, na Dinamarca, se consolidando dessa maneira como o pai da Ecolinguística.

Diante de todo exposto, percebeu-se, após contato, o modo como a língua cigana transita nos múltiplos territórios e se mantém viva, contextualizando seu uso na dimensão cultural e principalmente no meio ambiente espiritual como experiência identitária, para enfim decifrar os mistérios desta língua enigmática e pouco estudada na área dos estudos de linguagem, dando visibilidade ao povo cigano, que carrega um estigma tão pesado até os dias de hoje: o preconceito.

2. A gênese cigana

Nossa breve viagem se inicia falando do imaginário que a sociedade carrega sobre o povo cigano, tendo em vista que, desde sempre, este foi um povo perseguido por todos e pela Igreja, que os via como malignos diante de Deus, já que o cigano celebra a vida de forma diferenciada, ou seja, em toda a sua manifestação, sempre aliada ao elemento natureza. Contudo, por causa da sua cultura, os ciganos são incompreendidos e vistos como uma ameaça. Vaz cita que a cultura cigana é polêmica por se tratar de uma tradição espelhada em festas de natureza religiosa e também pelo ofício destinado às mulheres da comunidade cigana. A elas coube a missão de ver o futuro, sendo essa uma característica da sua cultura.

Vale ressaltar que essa prática era muito abominada pela Igreja, que não tolerava e as perseguia cruelmente, por acreditarem que essa prá-

tica, ia contra os seus princípios (Cf. TEIXEIRA, 2008). Como pode se observar, o povo cigano teve os seus direitos negados, ficando invisível em sua maioria, por não ter direito à saúde, habitação e à educação. É conveniente citar que ele foi obrigado a caminhar em diáspora, o que veio a ocasionar as mais variadas línguas, principalmente, por causa do contato com vernáculos locais. Contudo, mesmo em meio a tantas adversidades, o povo lutou para preservar sua cultura através da língua e da fé, perpetuando sua tradição.

Sabe-se, por meio de estudiosos da língua e pelos antropólogos, que os ciganos são originários da Índia. Chega-se a essa constatação por serem reconhecidos em sua fala traços do sânscrito (a língua que tinha como característica o segredo sobre ela). Os ciganos caminharam em direção ao Oriente e depois em várias direções e se subdividiram em três grandes grupos: o *rom* (migrou para as Américas), o *sinti* (migrou para a Alemanha, Itália e França) e o *calon* (migrou para Portugal e Espanha), deixando sua marca em cada território.

No Brasil, os primeiros ciganos chegaram no séc. XVIII, deportados de Portugal, a cabo de duras leis. Desde sua chegada, ocuparam territórios depreciativos, como apontado por Rodrigo Teixeira (2008), áreas abandonadas e insalubres, que, com o passar do tempo, se tornariam um polo de comércio popular. Vale registrar que os ciganos que outrora chegaram depreciados, por meio do seu talento com o ofício do comércio ascenderam socialmente e usufruíram do prestígio da época, frequentando a alta sociedade e foram aceitos até no reinado. Outro ponto relevante a ser citado é o fato de o Brasil ser o segundo país do mundo com o maior número de população cigana em seu território. Ficaram invisíveis e alheios às políticas públicas, além de não serem mencionados na formação do povo brasileiro, sendo omitidos de toda a nossa história, como aponta Teixeira.

Figura 1: Ciganos no mundo.

Fonte: Pellegrini (2015).

3. Amor de salvação: A língua cigana

Para o povo cigano, sua língua representa sua identidade, sendo guardada para sua proteção, pois, por séculos, o cigano teve sua vida dizimada e perseguida e a língua era vista como salvação. O seu uso é evidenciado em diversos contextos culturais, porém várias foram as tentativas de proibição, para que o cigano se perdesse e, assim, fosse amputada sua tradição ao perder sua língua. Diante do exposto, os conceitos de Halliday (1976) sobre a antilíngua são pertinentes, ao se tratar de ciganos, visto que essa maneira de comunicação é tida como a língua paralela, criada por uma determinada comunidade linguística como segredo aos que não pertencem a ela. Tal situação justifica a dificuldade encontrada em discutir sobre a língua com falantes reais, pelo fato de, entre os ciganos, a comunicação ser feita no intuito de se proteger e manter-se fora do território, através da língua vernácula do território em que residem.

> A antilíngua é criada conscientemente para ser o símbolo de uma oposição à língua da sociedade maior. Portanto, frequentemente ela é artificial, não tem uma história, por assim dizer, natural. A antilíngua não é língua materna de ninguém. Ela é muito dinâmica, está sempre se transformando para se adaptar a novas circunstâncias e, às vezes, até mesmo a modismos. As formas específicas de antilíngua têm a mesma forma da língua envolvente em subjacência. Praticamente todos os termos das antilínguas elencados abaixo têm como referência o equivalente na língua contra a qual se opõem. A antilíngua é uma língua parcial. Ela nunca preencheu todas as necessidades comunicativas de seus usuários. (COUTO, 2010, p. 99)

As comunidades ciganas, à custa de tanta perseguição, buscaram uma maneira de perpetuar sua natureza e costumes. Encontraram-na através da sua língua, que, para todos, é sagrada e minimizadora dos prejuízos causados pela diáspora. Vislumbramos que, no percurso da história, a língua foi e é o elo entre irmãos, seja pela abreviatura da solidão ou da saudade de um povo. Ela sempre esteve presente na união e fortalecimento de um povo e os ciganos a tem como néctar em momentos de desesperança, alimentando cada dor do coração (Cf. BARRETTO, 2020).

Atualmente, vale ressaltar que a língua cigana sofreu modificações perceptíveis, segundo Moureau (2010), causadas pelos inúmeros contatos, pela repressão linguística e pelo processo de bilinguismo. Dessa forma, foi perdido muito da língua original, contudo, a língua hoje é protegida por instituições que tentam minimizar as perdas e evitar sua morte, por meio de políticas de defesa em congressos e jornadas. Como já foi mencionado, os ciganos se distinguem em três grandes grupos:

• O*rom*: Fala a língua romani;

É dividido em vários subgrupos;

Migrou no séc. XIX para as Américas.

• O*sinti*: Fala a língua *sintó:*

É encontrado na Alemanha, Itália e França.

• O*calon*: Fala a língua *caló:*

É tido como cigano ibérico, vive em Portugal, Espanha e Europa;

Foi deportado ou migrou para a América do Sul. (Cf. BARRETTO, 2020)

4. A fé que acaricia

O caminho que agora se inicia é o caminho da fé cigana, caminho que minimiza as dores em Santa Sara, a santa cigana. O povo cigano é devoto da santa que, em igual proporção, foi perseguida e sobreviveu pela fé, após estar à deriva, aportando no vilarejo de *Saint Marie-de-la-Mer*, no sul da França. Ela prometeu propagar sua fé, servindo ao Evangelho até os seus últimos dias na Terra e o fez com louvor usando, como na tradição cigana, um lenço em sua cabeça. Para os ciganos, o imaginário da fé perpassa todos os adjetivos humanos, pois é na fé que encontram o alento, a calmaria, a paz e o encontro com o que há de mais supremo: O Criador.

A cada ano, no mês de maio, há uma peregrinação até onde hoje é uma Igreja, como menciona Paiva (2015). Nesse momento, os fiéis começam a procissão em vigília e depois apontam ao mar para o ritual da fertilidade, pois acredita-se que Santa Sara é Santa das mulheres que almejam ter filhos. Vale destacar que, no Brasil, a Santa Cigana é Nossa Senhora Aparecida, a Santa negra como a santa cigana, que é reverenciada por toda a comunidade através das orações invocadas em momentos de dor, desalento, de chegada, de despedida e de alegria. A Santa adorada é lembrada em todos os momentos, com linguagem íntima.

Entre as comunidades ciganas há uma curiosa maneira de propagar a sua fé, eternamente trazida de geração a geração e transportada aos mais jovens são as chamadas *slavas*. Estas ocorrem no dia do santo escolhido como protetor de cada criança da comunidade, que é escolhido pe-

los pais através de algum sinal (sonho, promessa ou graça alcançada), e este santo a acompanha por toda a vida. Todo ano, os pais prestam homenagens ao santo escolhido e, ao partirem, quem prossegue com a *slava* é o filho que o fará até o final da sua vida. Nesta cerimônia, convidam-se os amigos mais íntimos para se juntarem à mesa, onde serão servidas iguarias como pão, vinho, frutas e outros alimentos (Cf. BARRETTO, 2020).

Existe uma Pastoral, criada em 2005 pelo Papa João Paulo II, no intuito de atender às necessidades das comunidades nômades ao redor do mundo, através da sua cultura, sem que estes povos sejam discriminados por suas tradições: a Pastoral dos Migrantes. Nela, a Igreja orienta aos seus membros para se aproximar dos povos nômades sem preconceito, mas pelo que outrora era tão perseguida pelas instituições religiosas do mundo todo. A grande tem uma luta contra o preconceito que ela mesma promoveu à custa de muitas vidas inocentes.

Para os ciganos, a religiosidade é um traço identitário, compartilhado principalmente pelo animismo, que se constitui na crença de que a natureza também faz parte do mundo espiritual. A Igreja tem à sua frente um desafio muito longo para que seja estabelecida a plena comunhão entre ciganos e não ciganos: vencer o preconceito que muitos ainda cultivam por este povo. (BARRETTO, 2020, p. 37)

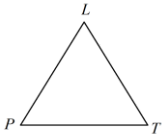
5. O trilhar metodológico: Caminhos trilhados

5.1. A ecologia da língua

O viés da análise se baseou nos conceitos da Ecolinguística, que é uma ótica nova de se discutir a língua. Temos, no Brasil, como vemos, um representante dessa teoria, o professor Hildo Honório do Couto, que é o grande difusor dessa disciplina e a conceitua como o estudo das relações e inter-relações entre a língua e o meio ambiente. Em relação aos estudos de Couto (2007), as interações linguísticas funcionam de acordo com os mesmos princípios de interações, entre povo, língua e território, desse modo, foi criada a noção tripartite ou assim chamada de Ecossistema Fundamental da Língua, que afirma que, para que haja uma língua, é necessário haver pessoas (povo) num determinado lugar (território) que a utilize, sendo essa a base da Ecolinguística.

Vejamos esta ilustração sobre o Ecossistema Fundamental da Língua:

Figura 2: O ecossistema fundamental da língua.



Fonte: Couto (2007, p. 90).

É válido ressaltar que nesses processos existem características como interação, diversidade, abertura, holismo, adaptação, caráter dinâmico (evolução), visão de longo prazo, dentre outras. Nessa perspectiva, Couto (2007) afirma que o objeto é observado suas inter-relações que há no interior do ecossistema. Depois dessa primeira análise, a interação é objeto de contemplação nos estudos, ou seja, a base da língua na forma das suas interações verbais, constituídas no interior do ecossistema linguístico.

5.2. Abrindo a análise ecológica

A comunidade cigana, por muito tempo, caminhou em vários territórios e consequentemente conviveu com as mais diferentes comunidades linguísticas, havendo assim sua interação e também sua relação com os mais variados ambientes. Dentro desse panorama, debater os conceitos da Análise do Discurso Ecológica (ADE), pautados nas leituras de Albuquerque (2018), foi imprescindível para utilização do arcabouço metodológico: o fenômeno do *modus dicendi*, por se tratar do modo de se expressar de um povo. Esse meio propiciou a observação de elementos culturais e espirituais através da devoção a Santa Sara Kali, através da contextualização da linguagem e sua identidade.

É conveniente afirmar que os conceitos da ADE suprem a dimensão espiritual debatida e o tem como parte do ecossistema linguístico, pois os ciganos, ao se conectarem com o Supremo, vislumbram um encontro com o sobrenatural por meio da oração. Há uma interação profunda entre os membros que são tomados por uma força superior.

A ADE põe em primeiro plano a questão da vida na face da terra, a ecolo-

> gia, que é parte da biologia. Vale lembrar que não negamos questões ideológicas, políticas, psicanalíticas, entre outras, apenas não as consideramos fundamentais e fazemos usos de tais questões somente quando necessário para uma análise mais completa. Assim, se é para falar em ideologia, que seja a ideologia ecológica ou da vida. (ALBUQUERQUE, 2018, p. 43-4)

5.3. Corpus Theoretical: Dialogando com o supremo

Convém ressaltar, que para experimento, o uso de uma oração produzida pelos falantes da língua cigana foi assertivo, por essa ser muito utilizada pelos interlocutores em contextos de intimidade espiritual no dialogar com o Supremo, haja vista a comunicação ser íntima e única. A oração é de autor desconhecido e foi criada em 1712, ano da beatificação de Santa Sara como a única Santa oficial dos ciganos.

Figura 3: Homenagem à Santa Sara.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

5.4. Os caminhos alcançados

Para conduzir essa investigação, a etnografia foi escolhida com base nas leituras de Mattos (2001), o que trouxe um olhar diferenciado para o contato direto e prolongado com o povo e sua cultura, cuja interação constitui um objeto de estudo. Nesses encontros, o olhar *in loco* mostrou sua história, intrínseca aos que não compõem a comunidade. Vale citar que foram encontros com largas conversas sobre os caminhos, dores, dissabores, amores e estradas recheadas de tanta esperança na fé em Santa Sara.

> Um estudo etnográfico produz um conhecimento que nos aproxima das visões de mundo do povo estudado e nos oferece uma análise qualitativa sobre as categorias, bem como estruturas sociais, interpretações que se confrontem com a construção interna dos significados e não tanto como uma procura por parte do pesquisador, mas de uma coerência do discurso

> teórico e as mais diferentes impressões pessoais sobre o objeto de estudo. (BARRETTO, 2020, p. 56)

Após o primeiro momento, os conceitos da Linguística de Corpus (LC), ramificação da Linguística, foram primordiais, pois esses se valem da coleta e análise de dados por textos produzidos por falantes reais. Diante desse contexto, o material utilizado, foi produzido por um falante real (*modus dicendi)* para vivenciar a realidade cigana em ambiente espiritual, pois a oração escolhida é bem difundida entre os ciganos católicos universalmente.

5.5. Alcançando o céu de Santa Sara

Desde o início dos tempos, o homem busca sentido em sua vida, busca acreditar em uma forma superior que o rege, governa e guarda. A maneira encontrada de chegar aos céus se dá pela oração, que é uma reza direcionada a quem se tem fé conectada pela súplica e outros propósitos.

A comunidade cigana, com tantas adversidades, precisou encontrar-se na fé em Santa Sara para minimizar as dores do caminho, a solidão da estrada, as duras repressões e rechaços ao longo de toda a sua história silenciosa. Todos os ciganos se conectam em oração, por ser esta a forma de minimizar a longa estrada ainda a caminhar. Pensando nessas questões tão intrínsecas, a oração escolhida, representa o povo que a difundi com muita frequência em seus ritos, pela identificação com o sofrimento representado por ela.

Para obter comunhão com o Divino, a oração sintetiza e exemplifica a alma cigana. Abaixo, segue o primeiro fragmento:

> "Tu, Sara Kali, que estás no céu, olhe para nós,
> teus filhos, que estamos aqui na terra...
> Nos cubra com sua misericórdia e amor.
> Que o seu manto nos envolva a todos neste momento,
> tirando de nós todas as tristezas, as doenças, as invejas, as mágoas."

O imaginário que se tem sobre Santa Sara é de que ela é um portal entre o meio ambiente natural com o meio ambiente espiritual principalmente pelas preces enviadas para se conectarem com o Supremo e há, neste fragmento, também segundo os conceitos da Ecolinguística, a marcação do território (T) no qual os ciganos estão inseridos, pois a Terra aqui apresentada é o espaço por eles habitado, ou o seu território, longínquo do lugar onde a Santa reside.

Agora, segue outro fragmento para nossa análise:

> "Tu que sofreste em vida, sabe o que cada um de nós está passando, nos dê força para superarmos todas as provações e as dificuldades, que envolvidos por seu amor, sairemos ilesos de tudo isto."

Percebe-se aí uma identificação com seu sofrimento e sua dor. Esse fato conforta e faz com que os ciganos não se sintam sozinhos nesta grande estrada da vida. Saber que alguém ouve sua história de dor, de alegria, de superação, traz a chamada paz.

As comunidades ciganas encontram no espiritual sua libertação. Nesse momento, a sua essência é revelada, sem máscaras, sem rótulos, sem preconceito e com o diálogo com o mundo sobrenatural. Segundo Elza Couto (2015), a vida é o principal fundamento da ADE e se estende na dimensão espiritual.

> "Segure em minha mão, e como uma mãe bondosa que olha para uma criança, nos leve para os caminhos que devemos trilhar e nunca nos deixe cair, nos caminhos que nos levará para longe de ti. Santa Sara que eu seja digno do seu amor e de sua proteção, abençoe minha vida, a de minha família, a de meus amigos e de meus inimigos, para que assim meus inimigos possam se distanciar de mim, e não mais me direcionar nenhum mal. Permita que eu beije suas mãos e o seu coração, que eu seja seu filho abençoado para todo o sempre. Amém!"

Vale registrar que a oração é um elo entre indivíduos, pois acalma, aproxima as pessoas e afasta o sofrimento que as acompanha ao longo do caminho. Em vista disso, a dor dá lugar à perfeita comunhão, ao se ter a convicção de que se é ouvido.

> Na ADE, temos a interação e, nesta oração, a encontramos, pois há uma interação profunda entre povo-povo (relação entre pessoas numa mesma sintonia). Atentemos ao fato de que, em relação à análise das orações, podemos perceber que o meio ambiente espiritual está intrinsecamente embutido e faz parte do universo cigano no que tange ao contato com as várias expressões linguísticas na formação do ecossistema. A fim de analisarmos o seu discurso nesse ecossistema propriamente dito, nos valemos dos conceitos ecológicos que moveram e movem as comunidades ciganas historicamente ao longo dos séculos. (BARRETTO, 2020, p. 66)

Figura 3: Imagem de Santa Sara em capela de Cabo Frio-RJ.

Fonte: Simone Barretto, em fevereiro de 2020.

6. Considerações finais: Caminhos a serem desbravados

Debater sobre o povo cigano é entrar por um caminho repleto de mistério, de incontáveis histórias que até hoje aguçam a curiosidade pelas constantes mudanças de cenário que os andarilhos da terra (os ciganos) tiveram que trilhar. Incerta é sua origem, que não tem registro dada sua condição de povo ágrafo. Muitas vezes o imaginário recriou sua história e contou-se vários capítulos destes coadjuvantes da vida, que têm, na resistência, o seu caminho.

> Povo sem país, sem passado escrito, mas com uma identidade bem definida, apesar de estereotipada. Sua história é viva no contar, no movimento, no lugar que se passa. (BARRETTO, 2020, p. 76)

É conveniente citar que o constante movimento trouxe para sua história um novo capítulo a cada dia, trazendo nuances instigadoras que motivam qualquer desbravador de solos nunca antes percorridos a caminhar, visto que a riqueza do *corpus* aliada aos conceitos do meio ambiente da Ecolinguística e da ADE foram imprescindíveis para a análise das relações e inter-relações entre língua e seu meio ambiente, pois nos permitiu uma visão holística do nosso objeto.

Eleger uma oração muito difundida entre os ciganos no meio ambiente espiritual criou uma porta de ligação entre o meio ambiente mate-

rial e o meio ambiente espiritual e fez com que um povo oculto aos nossos olhos se mostrasse pluralmente para que sobrevivessem através da fé. A alegria na caminhada colorida dissipa lágrimas lançadas e manifesta a cultura tão ímpar desse povo que, por onde passa, deixa, pelo caminho, suas tradições alicerçadas nas suas raízes milenares.

Para finalizar o artigo, vale registrar a saga cigana, que vai além dos territórios transitados pela ecologia da língua e é encontrada nas estradas da vida, no caminho que sempre foi companhia em dias quentes e em noites solitárias, fazendo a ilustração da alma cigana, que brilha mesmo quando tudo está às escuras, pois o sorriso e a alegria transbordam e trazem a força necessária para prosseguir na caminhada de sobrevivência diária. É essa força que aguça a curiosidade que trará novos curiosos e novas pesquisas nos estudos de linguagem para engrossarem a escassa bibliografia cigana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Davi Borges de. *Ensaios de ecolinguística teórica e aplicada*. Brasília: Anderson Nowogrodzki da Silva Editor, 2018.

ANDRADE JÚNIOR, Lourival. Os ciganos e os processos de exclusão. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 33, n. 66, p. 95-112, dezembro de 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci _arttext&pid=S0102-01882013000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 de junho de 2020.

BARRETTO, Mônica Cristina Soares. *Aos ciganos, as estradas da língua*: uma viagem ecolinguística. Dissertação (Mestrado em estudos de linguagem) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2020. 85p.

COUTO, Elza Kioko Nakayaki Nenoki do; ALBUQUERQUE, Davi Borges de. Análise do discurso ecológica: fundamentação teórico-metodológica. *Revista de Estudos da Linguage*, v. 23, n. 2, p. 485-509, Belo Horizonte, 2015.

COUTO, Elza Kioko Nakayaki Nenoki do. O meio ambiente dos ciganos de Aparecida de Goiânia-GO. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 14, n. 1, p. 213-36, Brasília, 2013.

_____. Revisitando a Análise do Discurso Ecológica (ADE). *Via Literae Revista de Linguística e Teoria Literária*. v. 7, n. 1, p. 117-29, Aná-

polis, jan./jun. 2015.

COUTO, Hildo Honório do. *Anticrioulo*: manifestação linguística de resistência cultural. Brasília-DF: Thesaurus, 2002a. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Anticrioulo.html?id=gUpVIcClTpYC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em 04 de junho de 2020.

_____. *Ecolinguística*. Faculdades Planalto, Brasília, 2002b. Disponível em: http://www.ecoling.unb.br/images/3_Ecolingustica.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2020.

_____. Ecossistema cultural. *Ecolinguística*: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem, v. 04, n. 01, p. 12-26, 2018.

_____. Linguística Ecossistêmica. *Ecolinguística*: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem, v. 01, n. 01, p. 47-81, 2015.

_____. O que vem a ser ecolinguística, afinal? *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 14, n. 1, p. 275-313, 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/22250/20296. Acesso em: 04 de junho de 2020.

COUTO, Hildo Honório; COUTO, Elza Kioko Nakayaki Nenoki do. A Questão do Segredo nas Antilínguas: Uma visão ecolinguística. *Confluência*. n. 39/40, p. 92-110, 2º semestre de 2010/1º semestre de 2011.

_____; _____. Por uma Análise do Discurso Ecológica. *Ecolinguística*: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem, v. 01, n. 01, p. 82-104, 2015.

HALLIDAY, M. A. K. Anti-languages. *American Anthropologist*. v. 78, n. 3, p. 570-84, 1976.

MOONEN, Frans. *Anticiganismo*: os Ciganos na Europa e no Brasil. 3. ed. digital revista e atualizada. Recife, 2011.

_____. *Os estudos ciganos no Brasil*: 1885-2010, [s.a.] Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmestudosciganos2011.pdf. Acesso em: 03 de julho de 2020.

_____. *Políticas ciganas no Brasil e na Europa*: Subsídios para encontros e congressos ciganos no Brasil. Recife, 2012.

MOUREAU, Géraldine Chantal. *Influência do calão cigano nas línguas portuguesa e castelhana em contextos de comunicação de massa*. Disser-

tação (Mestrado em Estudos Ibéricos), Covilhã, 2010.

PAIVA, Asséde. Santa Sara ou Sara e Astartéia. Benficanet, 2015. Disponível em: http://www.benficanet.com/ciganiada/santa-sara-ou-sara-e-astarteia.php. Acesso em 04 de junho de 2020.

PELLEGRINI, Luis. *O povo andarilho.* 511. ed., 2015. Disponível em: https://www.revistaplaneta.com.br/o-povo-andarilho/. Acesso em: 21 de junho de 2020.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. *História dos ciganos no Brasil*. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

VAZ, Ademir Divino. José, Tereza, Zélia... e sua comunidade um território cigano. *Revista Trilhos* – Revista da Faculdade do Sudeste Goiano, v. 3, n. 3, p. 95-109, Pires do Rio, 2005. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/215/o/Vaz_ademir_divino_territorio_cigano.pdf. Acesso em 04 de junho de 2020.

Outra fonte:

PAPA recebe ciganos e pede fim de preconceito. BOL Notícias. 2015. Disponível em: https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/internacional/2015/10/26/papa-recebeciganos-e-pede-fim-de-preconceito.htm. Acesso em 04 de junho de 2020.

CONHECENDO O *FRONT MATTER* NO DICIONÁRIO BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS: PROPOSTA DE ATIVIDADE SOB A PERSPECTIVA DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira (UFMS)
gisellevascon76@gmail.com
Luciene Cristina Paredes Müller (UFMS)
lucristina_@hotmail.com
Joseane Aparecida de Souza Francisco (UFMS)
profjoseaneletras@gmail.com

RESUMO

Os estudos em Lexicografia Pedagógica surgiram a partir da observação de professores que constataram que dicionários monolíngues, destinados aos falantes de língua materna, não atendiam aos anseios e necessidades de um aprendiz de língua estrangeira. Diretrizes e parâmetros foram delineados para que os dicionários fossem elaborados atendendo aos diferentes níveis de conhecimento do aprendiz. Observa-se, contudo, que a utilização do dicionário é feita, em muitos casos, apenas com a procura de significados e grafia de palavras. Para que o aprendiz possa tirar o maior proveito da obra lexicográfica, é necessário que ele conheça como a obra funciona, para que serve e o que se pode esperar dela. Este trabalho apresenta uma análise descritiva sobre o *Front Matter* de dicionários bilíngues Português/Inglês com o objetivo de verificar como esse componente se apresenta nas obras e se contribui para uma utilização didática dos dicionários selecionados. Após a análise, o trabalho apresenta uma sugestão de atividade com o intuito de levar o consulente a conhecer e, posteriormente, a explorar esse componente podendo assim, contribuir para a autonomia do aprendiz nas consultas à obra lexicográfica.

Palavras-chave:
***Front Matter*. Letramento lexicográfico. Lexicografia pedagógica.**

ABSTRACT

The studies in Pedagogical Lexicography emerged from the teachers' observation who found that monolingual dictionaries, offered to speakers of mother language, didn't meet the wishes and needs of a foreign language learner. Guidelines and parameter we redelineated for that the dictionaries we reelaborated attending the different levels of knowledge of the learner. It's observed, however, that dictionaries are usually used only for the search for meanings and spelling of words. In order for the learner to take full advantage of the lexicographical book, it is necessary that he knows how the dictionary works, what it is for and what can be expected from it. This paper shows a descriptive analysis of the Front Matter of Portuguese/English bilingual dictionary, in order to verify how this component presents itself and whether it contributes to a didactic use of the selected. After the analysis, this paper shows a suggestion of activity in order to make the consultant know and, later, explore this component, thus contributing to the laerner's autonomy on consulting the dictionary.

Keywords:
Front Matter. Lexicographical literacy. Pedagogical lexicography.

1. Introdução

O dicionário é uma ferramenta didática imprescindível nas primeiras fases do aprendizado de uma língua estrangeira. Além de oferecer vasta informação lexical, disponibiliza ao usuário informações gramaticais em cada verbete. O professor de língua materna ou estrangeira considera que o dicionário é um valioso material didático nas dúvidas sobre ortografia e significado das palavras, porém a consulta à obra lexicográfica é limitada e ocorre em situações esporádicas. Dessa forma, todo o potencial do dicionário não é aproveitado tanto pelo aluno quanto pelo professor. E isso ocorre porque tanto o professor quanto o aluno desconhecem a enorme utilidade pedagógica e as inúmeras informações que a obra oferece. Mostrar ao aluno como manusear o dicionário, o que ele contém e para que serve é um passo inicial para que o aprendiz possa desenvolver habilidades quanto ao manuseio da obra, motivar o aluno a realizar pesquisas lexicográficas com mais frequência e estimular a autonomia em seus estudos.

O presente artigo tem como objetivo identificar como o componente *Front Matter* está registrado em dicionários bilíngues português/inglês, analisando esse componente com base nos aspectos ‘perfil do usuário’, ‘objetivo’, ‘tipos de palavras’ e ‘orientações quanto aos recursos da obra’ definidos por Borba e Bugueño Miranda (2012) e sugerir atividade para que o consulente conheça esse componente. O *Front Matter* está localizado na parte introdutória do dicionário, antes da macroestrutura, é composto por informações básicas sobre a organização do dicionário e instruções de como usá-lo e sua função é servir de mediador entre o usuário e o dicionário, proporcionando um aproveitamento melhor e maior da obra pelo consulente.

A pesquisa baseou-se nos estudos de Garcia (2006) e Vargas (2018) sobre a Lexicografia Pedagógica, nas pesquisas de Welker (2004) e Borba e Bugueño Miranda (2012) para a análise dos dicionários e em Kriger (2012, 2018), que ofereceu suporte para a elaboração da atividade didática.

2. *A Lexicografia Pedagógica*

O ensino de uma língua materna ou estrangeira tem por finalidade desenvolver no aprendiz sua competência linguística preparando-o para lidar com a língua em diversas situações de uso de forma autônoma. Para alcançar esse objetivo, os professores de línguas devem estimular o aluno a utilizar esse instrumento de comunicação e de acesso a conhecimentos disponibilizando recursos que possibilitem a sua autoaprendizagem linguística para que o aprendiz possa por si mesmo, buscar novos conhecimentos e ampliar os que já possuem.

Entre os materiais didáticos disponíveis, o dicionário é uma obra auxiliar na tarefa de ensino e aprendizagem de línguas e cujo valor didático pode ser mensurado a partir de como é utilizado por professores e aprendizes. Saber utilizar o dicionário é uma das condições para usufruir toda potencialidade que essa obra tem a oferecer. Para Aragonés (2005), o dicionário é, sem dúvida, o recurso cujo valor didático tem sido apontado e referenciado por professores e lexicógrafos. Ainda segundo a autora

> Para que os alunos possam obter o máximo proveito desta obra de consulta é imprescindível que utilize em cada momento o dicionário mais adequado para satisfazer suas necessidades formativas e informativas sabendo manejá-lo e tendo destreza na hora de consultá-lo. (PRADO ARAGONÉS, 2005, p. 19) (tradução nossa)

A preocupação quanto ao uso do dicionário, direcionado às necessidades e ao nível de conhecimento do aprendiz, surgiu com a observação de um grupo de professores que percebeu que o dicionário de língua materna, utilizado por aprendizes de língua estrangeira, não atendia às necessidades desse aprendiz. Os dicionários monolíngues eram utilizados tanto por falantes nativos quanto por aprendizes de língua estrangeira. Em geral apresentavam informações limitadas e de difícil compreensão. Para o aprendiz de língua estrangeira, utilizar esse tipo de dicionário tornava-se um desafio uma vez que a obra não estava adaptada ao seu nível de conhecimento da língua. Além disso, os dicionários eram considerados um livro para consultas rápidas e ocasionais, geralmente sobre definições ou verificação de ortografia.

Os primeiros esboços de um dicionário pedagógico surgiram no início do século XX com estudos consideráveis acerca do léxico por pesquisadores que passaram a considerar o dicionário, segundo Zavaglia e Nadin (2018, p. 1922), como um “expediente pedagógico no ensino de uma língua estrangeira”. Esses esboços eram constituídos de listas de pa-

lavras consideradas essenciais ou básicas para a comunicação e o aprendizado de uma língua. Mesmo sendo difícil reconhecer essas unidades léxicas básicas, uma vez que a necessidade léxica pode variar conforme o consulente, essa simplificação do léxico tinha como finalidade ser útil ao aprendiz de uma língua. Segundo Molina Garcia

> Era preciso facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera extrayendo del léxico global aquellas unidades que pudieran ser consideradas esenciales para la comunicación diaria. Los primeros esfuerzos por conseguir estas listas de vocabulario dieron como fruto unos repertorios léxicos que pueden ser considerados el germen de los primeros diccionarios pedagógico (2006, p. 15)

Posteriormente, ao longo do século XX, os primeiros dicionários monolíngues para estudantes de língua inglesa foram elaborados e se tornaram inicialmente o principal objeto para a formulação de princípios que regem as investigações da Lexicografia Pedagógica. Hartmann (2001), conforme cita Vargas (2018, p. 1938), afirma que "na intersecção entre o ensino de língua e o fazer de dicionário" surgiu a Lexicografia Pedagógica, uma vertente da Lexicografia, que vem se firmando como disciplina autônoma, com várias pesquisas e estudos em torno da utilização do dicionário com fins pedagógicos.

O principal aspecto que norteia os estudos da Lexicografia Pedagógica é a necessidade linguística do usuário do dicionário. Há de convir que essa necessidade não é a mesma para todos os consulentes. Ela varia conforme o nível de aprendizagem da língua e, dependendo do tipo de atividade que o aprendiz irá realizar, seja de codificação ou decodificação, a informação a ser buscada na obra lexicográfica será igualmente diferente. Além de propor ajustes da informação lexicográfica à necessidade linguística do aluno, Garcia (2006) aponta outros dois aspectos importantes nas pesquisas da Lexicografia Pedagógica: a realização de inovações com o intuito de melhorar a compreensão da informação lexicográfica (significados, aspectos gramaticais, etc.) pelo consulente e o desenvolvimento de habilidades de referência pelo usuário que irão proporcionar um uso adequado da obra:

> Es imprescindible realizar algunas innovaciones lexicográficas, pues sin ellas resulta imposible satisfacer dichas necesidades, [...] y, en tercer lugar, es una labor conjunta del lexicógrafo y el profesor desarrollarlas habilidades de referencia del usuario para que éste sea capaz de sacar el máximo provecho a una herramienta con múltiples posibilidades pedagógicas (GARCIA, 2006, p. 18)

Para que o aprendiz possa tirar o máximo proveito dos dados con-

tidos na obra lexicográfica é preciso que haja um trabalho conjunto dos lexicógrafos, com a elaboração de dicionários que contenham informações lexicográficas ao nível de conhecimento do consulente–aprendiz e guias de uso para que as informações possam ser localizadas com facilidade e, o empenho dos professores em sala de aula, desenvolvendo atividades que permitam ao aprendiz compreender a estrutura e as informações que a obra oferece.

O desenvolvimento de habilidades de referência (GARCIA, 2006, p. 18), que irá auxiliar o consulente-aprendiz a perceber dados linguísticos em seu processo de aprendizagem, é também chamado de letramento lexicográfico. Segundo Krieger e Müller (2018),

> Diferentemente do que se costuma julgar, é comum que o aluno não seja um usuário habilitado a consultar as informações que o dicionário oferece. Daí por que o necessário processo de identificação das regras lexicográficas tradicionais tem sido chamado, por vezes, de letramento lexicográfico. (KRIEGER; MÜLLER, 2018, p. 1960)

O processo de letramento lexicográfico auxilia o aprendiz a compreender a estrutura e os dados que a obra lexicográfica apresenta e a encontrar com facilidade as informações das quais necessita.

3. Partes constitutivas do dicionário

O dicionário é composto por componentes canônicos que são indispensáveis em sua elaboração. São eles: a macroestrutura, a microestrutura e a medioestrutura. Cada um deles é responsável por desempenhar uma determinada função, ao mesmo tempo em que se comunicam entre si, apresentando uma dependência mútua, ou seja, as informação presentes nas páginas iniciais e finais do dicionário estão conectadas com a parte interna da obra e vice-versa.

A macroestrutura é o conjunto de unidades léxicas chamadas de lema, palavra-entrada ou entrada presente nos dicionários. Para compor a macroestrutura, o lexicógrafo precisa definir quais unidades léxicas são adequadas e necessárias na composição de um determinado dicionário e, em se tratando de um dicionário escolar, quais devem atender às necessidades do aprendiz. Assim, a tipologia do dicionário irá variar conforme o público a que se destina. Os tipos mais correntes de dicionários são os monolíngues, cujas “palavras de uma língua são definidas por meio da mesma língua” e o bilíngues, “que apresentam os significados das palavras de uma língua em outras línguas” (FAULSTICH; VILARINHO,

2016, p. 15-16)

A microestrutura é composta pelas informações sobre cada lema, entrada ou palavra-entrada. Cada lema, junto com as informações a ela relacionadas, como o significado, classe gramatical entre outros aspectos, formam o verbete. Segundo De Grandi e Nadin (2020),

> A microestrutura pode ser composta por informações gramaticais de pronúncia, de etimologia, de definições, no caso de um dicionário monolíngue e, no caso de dicionários bilíngues, de equivalentes, além de outros elementos, como os exemplos de uso. Podem, também, haver outros tipos de informações na microestrutura como, por exemplo, sinônimos, antônimos, marcas de uso, regências, etc. (DE GRANDI; NADIN, 2020, p. 5059)

A medioestrutura está presente em todos os dicionários e se refere às informações cruzadas entre diferentes lemas que compõem a obra lexicográfica. O objetivo, segundo Nadin, "é facilitar a compreensão de algum lema ou remetê-lo a outro(s) com o(s) qual(is) possui algum tipo de relação" (2009, p. 134).

Além da macro, micro e medioestrutura, o dicionário também pode apresentar "outros elementos entre os quais podem constar: prefácio, introdução, lista de abreviaturas usadas no dicionário, informações sobre a pronúncia, resumo da gramática, lista de siglas (...)" (WELKER, 2004, p. 78-9). Esses elementos compõem o *Front Matter*, o *Middle Matter* e o *Back Matter*, que juntos formam o *Outsider Matter*. Esses componentes não estão presentes em todos os dicionários e sua inserção depende da função do dicionário, das necessidades do público-alvo ou ainda segundo as escolhas do lexicógrafo.

O *Front Matter* está localizado na parte introdutória do dicionário, antes da macroestrutura. É composto por "informações básicas sobre a organização do dicionário, bem como as orientações de uso" (NADIN, 2009, p. 132). A sua função é servir de mediador entre o usuário e o dicionário, proporcionando um aproveitamento melhor e maior da obra pelo consulente.

O *Middle Matter* é o conjunto de informações localizado em meio à macroestrutura. Tem por objetivo "facilitar a compreensão de algum lema ou acrescentar informações que, por alguma razão, não caberiam na microestrutura" (NADIN, 2009, p. 134). As informações adicionais aparecem, por exemplo, em forma de imagens, tabelas com ilustrações.

O *Back Matter* está localizado no final do dicionário e refere-se a

informações sob a forma de apêndices. São conjugações verbais, mapas, compêndios gramaticais, lista com os países e suas respectivas capitais, numerais, adjetivos pátrios, etc.

O *Outsider Matter*, somado à macro micro e medioestrutura, forma a megaestrutura,e as partes que compõem o dicionário formam um sistema de ligação essencial para o aprendiz, visto que, durante a consulta, podem surgir necessidades de informações que vão além das apresentadas nos níveis macro e micro estrutural. Considerando que as partes do dicionário dialogam entre si e que o conhecimento de cada uma delas é importante na relação dicionário/aprendiz, iremos analisar o *Front Matter*, componente que desempenha a função de manual de instrução e que, muitas vezes, não é considerado pelo usuário durante a consulta.

4. O Front Matter em dicionários escolares bilíngues Inglês/Português

Um dos principais parâmetros que diferenciam os diversos tipos de dicionários é o seu público alvo. Em se tratando de dicionários pedagógicos, além do tipo de usuário, a obra lexicográfica também tem a função de atender às necessidades do aprendiz em função da sua idade e de seu conhecimento linguístico.

Aragonés (2005, p. 19) cita que uma das principais tarefas do professor consiste em ensinar ao aprendiz a manusear o dicionário e, para que o aprendiz possa tirar o máximo proveito dessa obra, um passo inicial deve ser levado em conta: "ensinar o que é e como é constituído um dicionário" (GOMES, 2011, p. 146). Professores e aprendizes reconhecem o valor pedagógico da obra, porém é muito comum somente a busca pelo sentido de uma palavra ou a existência ou não de algum item lexical. Segundo Krieger, "tais hábitos de consulta rápida evidenciam que a potencialidade de informações que a lexicografia costuma oferecer não é devidamente aproveitada em inúmeras situações e propostas pedagógicas" (2012, p. 21).

De todos os componentes do dicionário, o *Front Matter* talvez seja o que menos recebe atenção por parte de professores e alunos. Isso se deve ao fato de que a obra lexicográfica é consultada de maneira intuitiva e decifrada e, segundo Nadin e Fuentes Morán, "sem excessiva preparação prévia" (2018, p. 11). Ainda segundo os autores "grande parte da qualidade formal de um dicionário radica na facilidade de uso, na facilidade com que o usuário encontra uma resposta satisfatória a suas neces-

sidades" (NADIN; FUENTES MORÁN, 2018, p. 11).

Entretanto, observa-se entre professores e alunos, experiências de consultas frustradas, atribuídas, em alguns casos, a erros quanto à interpretação de dados registrados no dicionário, reforçando o fato de que pouco se utiliza as instruções de uso presentes no *Front Matter*, uma vez que docentes e aprendizes não sabem como utilizá-lo.

O *Front Matter* é um componente que se faz presente em quase todos os dicionários e é por meio dele que o aprendiz pode adquirir certa consciência do "para que serve o dicionário", como ele funciona" e "o que pode se esperar dele". Para tanto, o *Front Matter* configura uma parte importante da obra a ser verificada e analisada pelo consulente pois apresenta informações sobre a organização do dicionário e instruções de como utilizá-lo.

Segundo Kriger (2012), a leitura das informações contidas nas páginas iniciais ajuda o professor a lidar com os dados no interior do dicionário, compreendendo, de maneira geral, a configuração dos verbetes e auxilia o aprendiz a entender algumas informações contidas na obra e a sanar possíveis dúvidas durante a consulta ao dicionário.

Visto como um gênero textual do prescrever e do instruir, com a finalidade de "orientar ou ensinar o leitor a fazer algo" (NADIN, FURNTES MORÁN, 2018, p. 10), o *Front Matter* será analisado de forma analítica e comparativa, em dicionários bilíngues, no par de línguas português e inglês, direcionados a aprendizes brasileiros, com o objetivo de identificar como esse componente registra suas informações sobre a obra e as instruções de como utilizá-la, desenvolvendo uma análise quanto ao seu potencial didático.

Para desenvolver a análise acerca do *Front Matter*, nos baseamos nas seguintes questões indicadas por Borba e Bugueño Miranda (2012, p. 35) que serão verificadas nos dicionários selecionados:

1- Para quem é?-delimitação do perfil de usuário almejado;
2- Para que serve? – apresentação dos objetivos a serem alcançados pela obra;
3- Que tipo de palavras contém? – informação sobre os critérios de seleção macroestrutural; e
4- Como se usa? – apresentação dos recursos disponíveis para compreensão e utilização da obra tais como instrução de uso, lista de abreviaturas e pronúncia.

Os dicionários selecionados para a análise são:

1- Michaelis Dicionário Escolar Inglês. São Paulo: Melhoramentos, 2001. (DM, 2001).
2- Dicionário Inglês/Português, Português/Inglês. Amadeu Marques. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009. (DAM, 2009).
3- Dicionário escolar português-inglês-português. Alfredo Scottini. Blumenau: Todo livro Editora, 2010. (DC, 2010)

O Dicionário Michaelis (DM, 2001) foi publicado no ano em que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incluiu dicionários em seu processo seletivo de obras didáticas para as escolas públicas ressaltando, assim, a função pedagógica que a obra lexicográfica podia exercer no ensino de línguas.

O Dicionário Amadeu Marques (DAM, 2009) e o Dicionário Scottini (DS, 2010) foram publicados após o ano de 2006, ano em que o PNLD realizou inovações em seu processo seletivo. Ao considerar três categorias de dicionários, que definiam o tipo da obra compatível com o nível de aprendizagem e com as diferentes fases do Ensino Fundamental, o PNLD passou a relacionar a proposta lexicográfica com as necessidades linguísticas de cada aprendiz:

> O PNLD passa então a exigir que toda obra seja estruturada em moldes que atendam a necessidades dos usuários previstos, oferecendo informações compatíveis com suas capacidades cognitivas e considerando as etapas de aprendizado do Ensino Fundamental. (KRIGER; MÜLLER , 2012, p. 1955)

Os dicionários selecionados para a análise, conforme as categorias instituídas pelo PNLD 2006, são do tipo 3 que exige uma proposta lexicográfica adequada para alunos das séries finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental, com uma quantia mínima de 19.000 e máxima de 35.000 verbetes.

A seguir, registramos as análises feitas nos dicionários selecionados.

4.1. Perfil do usuário

A primeira questão a ser analisada no *Front Matter*,das obras em questão, diz respeito ao perfil do usuário.Em DM, a delimitação sobre para quem a obra é destinada está registrada no prefácio e, é dirigida a "brasileiros que estudam a língua inglesa e se preocupam em falar e es-

crevê-la corretamente" (2001, p. VII).

DAM indica o perfil do usuário em uma seção composta por perguntas e respostas e é destinado "ao estudante brasileiro de língua inglesa" além de:

> Atender aos tradutores, às secretárias, ao menino que quer saber o significado de uma palavra que apareceu no vídeo game, ao executivo que precisa responder a um e-mail, enfim, vai ser útil a todos os brasileiros que lidam com a língua inglesa. (MARQUES, 2009, p. 6)

Em DS, está registrado na introdução, sendo a obra indicada "não semente a estudantes, mas a todos os interessados em ter boa noção ou mesmo aprofundar seus conhecimentos da língua inglesa contemporânea" (SCOTTINI, 2010, p. 3).

Welker (2008, p. 14) aponta em seus estudos que "todos os falantes são eternos aprendizes" e dessa forma, os dicionários escolares podem ser direcionados a todo aquele que necessita de informações linguísticas oferecidas pelo dicionário. O autor exemplifica que "tradutores, que não são mais aprendizes no sentido normal do termo, precisam tanto de informações gramaticais, colocacionais e outras sobre a língua estrangeira quanto os aprendizes" (WELKER, 2008, p. 14). Em todos os dicionários analisados, observa-se o direcionamento da obra para todo e qualquer falante-aprendiz de uma língua.

4.2. Objetivo(s) da obra

O segundo aspecto analisado foi o registro do(s) objetivo(s) de cada obra. DM aponta como objetivo da obra "oferecer aos estudantes um valioso instrumento para aperfeiçoar os conhecimentos da língua inglesa" (2001, p. VII). DAM "foi criado para apoiar o estudante brasileiro da língua inglesa, para servir como um tira-dúvidas à sua disposição, um professor de prontidão" (MARQUES, 2009, p. 5).

DS (2010) mostra ao leitor de maneira bem clara qual o objetivo da obra: "este minidicionário (...) tem o objetivo de servir de fonte de consulta prática e simples" (SCOTTINI, 2010, p. 3).

Ainda que a obra seja direcionada para um público composto de estudantes, tradutores, e demais usuários que necessitam consultar a obra, em DM (2001) e DAM (2009) percebe-se que o objetivo é atender prioritariamente os estudantes, fato esse que não é verificado em DS (2010).

4.3. Seleção macroestrutural

A seleção macroestrutural se refere à informações a respeito das unidades léxicas registradas nos dicionários. Em DM (2001), essa informação consta no prefácio da obra que conta com "mais de 167.000 verbetes" e "abrange tanto o inglês americano quanto o inglês britânico" (SCOTTINI, 2001, p. VII).

DAM (2009, p. 5) conta com "cerca de 45.000 entradas" sendo registradas tanto no inglês americano quanto no britânico. Essa obra explica também como o usuário consegue diferenciar se a palavra é de uso americano ou britânico. Em DS (2010) não foram encontradas informações acerca da seleção macroestrutural da obra.

4.4. Recursos disponíveis para compreensão e utilização da obra

Esse item irá analisar a lista de abreviações presentes na obra, informações sobre a pronúncia dos itens lexicais e as instruções de uso.

4.4.1. Lista de abreviações

Segundo Welker (2004, p. 80) "as listas de abreviaturas e/ou siglas usadas no dicionário são imprescindíveis", pois auxiliam o consulente a compreender as informações registradas em cada palavra-entrada.

Em todos os dicionários selecionados foram entradas as listas de abreviaturas.

4.4.2. Informações sobre a pronúncia

Os dicionários bilíngues costumam registrar explicações sobre símbolos fonéticos e, em alguns casos, apresentando exemplos. Explicações de símbolos fonéticos em inglês e em português foram encontradas em DM (2001) que também apresenta exemplos de maneira simples, clara e didática e observações sobre como a transcrição fonética está registrada e como identificar a diferença entre a pronúncia americana e inglesa. DAM (2009) também apresenta lista de símbolos fonéticos com explicações sobre os símbolos, pronúncia e acentuação de palavras inglesas. Em DS (2010) não foram encontradas listas de símbolos fonéticos, pois essa informação não consta na microestrutura da obra.

4.4.3. Instruções de uso

Consideradas "muito recomendáveis ou mesmo indispensáveis" por Welker (2004, p. 80), as instruções sobre como usar o dicionário é classificada por Nadin e Fuentes Morán (2018) como um gênero textual discursivo essencial em obras lexicográficas.

O DM (2001) traz informações sobre a organização do dicionário de forma sucinta e clara.

DAM (2009) também apresenta as explicações sobre a organização da obra em "Guia de uso do seu dicionário" com explicações sobre as informações registradas no dicionário apontando exemplos de verbetes. No entanto, apesar de bem detalhado, o texto é longo, compreende seis páginas. Welker assinala que uma das sugestões de Thorndike (1991) para melhorar dicionários escolares é "apresentar ilustrações gráficas e exemplos ilustrativos" (2008, p. 28) que poderiam auxiliar o aluno a compreender a obra e a encontrar a informação do qual necessita com rapidez e eficácia. Igualmente Nadin e Fuentes Morán (2018) assinalam que

> A vantagem de proporcionar as indicações lexicográficas com esse tipo de configuração (figura, gráfico, imagem ou outros tipos de ilustrações) radica não somente em sua legibilidade, mas no fato de que é útil para a consulta prévia ao uso do dicionário e também para resolver dúvidas que se apresentam já quando se está consultando a obra. (NADIN; FUENTES; MORÁN, 2018, p. 19)

O registro das instruções de uso em DM (2001) e DAM (2009) mais textualizadas, sem o apoio gráfico, podem dificultar a consulta diminuindo o potencial instrutivo e didático da obra (Cf. NADIN, FUENTES MORÁN, 2018).

DS (2010) não apresenta nenhuma informação ou explicação sobre o manuseio da obra.

Na sequência, mostraremos uma sugestão de atividade sobre os textos que compõem o *Front Matter* como uma forma de levar o aprendiz a conhecer esse componente da obra lexicográfica.

5. Sugestão de atividade sobre o Front Matter

Segundo Gomes (2011, p. 147), um dos aspectos que devem ser

considerados pelo professor ao elaborar a metodologia de trabalho para o uso do dicionário são as "estratégias e atividades específicas para o uso da obra" (2011, p. 147). A sugestão de atividade a seguir, foi baseada nos aspectos analisados no presente trabalho e indicados por Borba e Bugueño Miranda (2012, p. 35), e tem o intuito de direcionar o consulente a conhecer as informações presentes neste componente e assim, possa realizar sua consulta de modo eficaz, satisfatório e com autonomia.

Conhecendo o *Front Matter*.

O dicionário é uma obra onde podemos consultar palavras, elementos culturais e aspectos gramaticais. A primeira parte de um dicionário é importante, pois auxilia no uso dessa obra. Observe as páginas iniciais e marque as opções dos itens presentes em seu dicionário.

a) ( ) Público a que se destina e o objetivodo dicionário.

b) ( )Tipos de palavras podem ser encontradas.

c) ( ) Explicação sobre os elementos que compõem o dicionário e como utilizá-los.

d) ( ) Lista com símbolos fonéticos do inglês.

e) ( ) Lista das abreviaturas e siglas utilizadas no interior dos verbetes.

6. Considerações finais

A subutilização do dicionário em sala de aula e o desconhecimento do potencial de informações que a obra oferece ainda são frequentes e, em se tratando dos dados registrados no *Front Matter*, o desconhecimento pode ser maior.

Este texto apresentou uma breve análise dos componentes do *Front Matter*, baseada nos aspectos indicados por Borba e Bugueño Miranda (2012) e teve por objetivo verificar se as obras selecionadas (dicionários escolares) apresentam características direcionadas para um usuário aprendiz, auxiliando-o em suas consultas.

Os três dicionários selecionados para análise contêm partes preliminares, informando características básicas sobre a obra como o público alvo, objetivos e lista de abreviaturas. Entretanto, outros componentes do *Front Matter* como lista de símbolos fonéticos e guia de uso da obra va-

riam de forma notória entre os dicionários. Sobre as instruções de uso do dicionário, enquanto DAM (2009) utiliza apresentações textualizadas longas, DM (2001) opta por textos sucintos, porém em ambos não foram utilizados gráficos ou imagens que poderiam torná-lo atrativo e de fácil consulta. Por outro lado, DS (2010) não oferece ao consulente esse tipo de apoio sobre a obra, demonstrando escasso valor didático desse componente e reforçando a crença de que o dicionário é uma obra já conhecida do público e, portanto, não necessita de instrução para seu manuseio.

Evidentemente, o dicionário é "um lugar privilegiado de lições sobre a língua, mas também, sobre a linguagem" (KRIEGER, 2012, p. 10) e consequentemente, constitui-se em uma ferramenta de grande valor didático-pedagógico no ensino de línguas. Facilitar a aprendizagem de seu uso deve ser uma missão tanto de docentes quanto de lexicógrafos, para que aprendizes se sintam motivados a consultá-los por si mesmos, tornando-se autônomos e buscando conhecimentos para melhorar sua competência léxica e comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Laura campos de; BUGUEÑO MIRANDA, Félix Valentin. Análise de cinco dicionários semasiológicos de língua espanhola: a correlação entre Front Matter e a macro e a Microestrutura. *Extensio Docier*, v. 9, n. 14, p. 32-43, Rio Grande do Sul, 2012.

DE GRANDI, Lígia; NADIN, Odair Luiz. O dicionário em sala de aula: orientações para a formação lexicográfica de professores de línguas à luz da Lexicografia Pedagógica. *Fórum Linguistic*, v. 17, n. 3, p. 5054-72, Florianópolis, jul.-set. 2020.

FAULSTICH, Enilde; VILARINHO, Michelle M. de Oliveira. Lexicografia Bilíngue: versatilidade e complexidade. In: NADIN, O.L.; ZAVAGLIA, C. (Orgs). *Estudos do léxico em contextos bilíngues*. Campinas: Mercado das letras, 2016.

GARCIA, Molina. *Fraseologia Bilíngue*: un enfoque lexicográfico-pedagógico. Granada: Comares, 2006.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, O.L. de S.; BAGNO, M. (Org.). *Dicionários escolares*: políticas, formas & usos. São Paulo: Parábola, 2011, p. 141-154.

KRIEGER, Maria da Graça. *Dicionário em sala de aula*: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

_____; MÜLLER, Alexandra Feldekircher. Lexicografia Pedagógica: uma proposição prática exemplificada. *Domínios da Lingu@gem*, vol. 12, n. 4, p. 1950-72, Uberlândia, out.-dez. 2018.

NADIN, Odair Luiz. Dicionários escolares bilíngues de língua espanhola: reflexões sobre obras direcionados ao aprendiz brasileiro. *Revista de letras*, v. 11, n. 11, p. 126-44, Paraná, 2009.

NADIN, Odair Luiz; FUENTES MORÁN, Maria Teresa. Aprender a usar o dicionário: reflexões sobre as instruções de uso em dicionários de espanhol para aprendizes brasileiros. In: ALVES, I.M.; GANANÇA, J.H.L. (Orgs). *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*. São Paulo: FFLCH/USP, v. VIII, 2018.

PRADO ARAGONÉS, J. El uso del dicionário para laenseñanza de lalengua: consideraciones metodológicas. *Káñina, Rev. Artes Y letras*, Univ. Costa Rica V. XXXIX (Especial), p. 19-28, 2005.

VARGAS, Mariana Daré. Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro. *Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 4, p. 1934-49, Uberlândia, out.-dez. 2018.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários-uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. Lexicografia pedagógica: definições, história, peculiaridades. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P. (Org.). *Lexicografia pedagógica*: pesquisas e perspectivas. Santa Catarina: UFSC/NUT, 2008.

ZAVAGLIA, Claudia; NADIN, Odair Luiz. Lexicografia Pedagógica. *Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 4, p. 1921-33, Uberlândia, out-dez. 2018.

Dicionários:

Michaelis Dicionário Escolar Inglês. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

Dicionário Inglês/Português, Português/Inglês. Amadeu Marques. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

Dicionário escolar português-inglês-português. Alfredo Scottini. Blumenau: Todo livro, 2010.

CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS DE MULHER NEGRA PELO MODO DE VESTIR-SE E (COM)PORTAR-SE NA SOCIEDADE BRASILEIRA SEISCENTISTA E SETECENTISTA

Graciethe da Silva de Souza (UESB)
graciethe@live.com
Liliana de Almeida Nascimento Ferraz (UESB)
lilianananascimento@msn.com
Jorge Viana Santos (UESB)
viana.jorge.viana@uesb.edu.br

RESUMO

A colonização portuguesa, no início do século XVI, obrigou homens, mulheres e crianças negros a se deslocarem da África para as terras em processo de colonização, mais tarde chamadas Brasil. Os africanos abandonaram – por imposição – suas línguas, seus valores, costumes e religiões. Durante o período que se estabeleceu, a escravidão moldou a vida cotidiana no Brasil, bem como os modos de viver e de pensar, as relações de poder, principalmente no que diz respeito ao domínio, exercido pelos senhores, e à obediência, exercida pelos escravizados (FRAGA, 2018). Nota-se, nesse contexto, que a mulher escravizada, portanto negra, constituía-se um importante sustentáculo de tal sistema. Entretanto, os estudos sobre escravidão não fazem uma distinção de gênero em suas abordagens (MACHADO, 2018): a categoria *mulher escrava/mulher negra*, enquanto objeto de estudo, quase não aparece na historiografia tradicional. À vista disso, neste trabalho[64], objetiva-se analisar, enunciativamente, a constituição de sentidos de *mulher escrava/mulher negra* no que diz respeito à maneira como deveriam se vestir e se (com)portar no Brasil seiscentista e setecentista. Para tanto, selecionamos como *corpus*, três Cartas Régias, datadas, respectivamente de, 1696, 1703 e 1709. Para alcançar o objetivo proposto, mobilizamos como aporte teórico-metodológico a Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002; 2011; 2018), sobretudo, os mecanismos de reescrituração e articulação e os conceitos de temporalidade e político.

Palavras-chave:
Escravidão. Gênero. Raça/cor.

ABSTRACT

Portuguese colonization, at the beginning of the 16th century, forced black men, women, and children to move from Africa to lands undergoing colonization, later called Brazil. Africans abandoned – by imposition – their languages, values, customs,

[64] Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa temático *Sentidos de Escravidão, Trabalho e Liberdade* e foi realizado foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Código de Financiamento 001) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB (Projetos APP0007/2016 e APP0014/2016).

and religions. During the period that was established, slavery shaped everyday life in Brazil, as well as the ways of living and thinking, the power relations, especially about domination, exercised by the masters, and obedience, exercised by the enslaved (FRAGA, 2018). In this context, enslaved women, therefore black, constituted an important support of such a system. However, studies on slavery do not make a gender distinction in their approaches (MACHADO, 2018): the category slave woman/black woman, as an object of study, hardly appears in traditional historiography. In view of that, in this work, the objective is to analyze, enunciatively, the constitution of meanings of slave women/black women with regard to the way they should dress and (be) behave in 17th and 18th century Brazil. Therefore, we selected as corpus, three Cartas Régias, dated, respectively, 1696, 1703 and 1709. To achieve the proposed objective, we mobilized the Semantics of Event (GUIMARÃES, 2002; 2011; 2018) as a theoretical and methodological support. the mechanisms of rewriting and articulation and the concepts of temporality and politics.

Keywords:
Genre. Slavery. Race/color.

1. Introdução

Com o advento da colonização portuguesa no início do século XVI, os primeiros quatro séculos de Brasil foram regidos – socioeconômica e politicamente – por um sistema escravocrata juridicamente regulamentado, cujo sustentáculo foi formado por povos negros africanos a partir da diáspora. A escravidão, do pondo de vista da História/Historiografia, obrigou homens, mulheres e crianças negros a se deslocarem da África para as terras em processo de colonização, entre elas o Brasil.

Desse modo, os africanos abandonaram, forçosamente, suas línguas, seus valores, costumes e religiões. Enquanto perdurou juridicamente regulamentada, a escravidão moldou a vida cotidiana no Brasil, bem como os modos de viver e de pensar, as relações de poder, principalmente no que diz respeito ao domínio, exercido pelos senhores, e à obediência, exercida pelos escravizados (Cf. FRAGA, 2018).

Dado tal contexto, observa-se que a mulher escravizada, portanto negra, constituía-se um importante sustentáculo desse sistema. Entretanto, os estudos sobre escravidão não fazem uma distinção de gênero em suas abordagens (Cf. MACHADO, 2018): a categoria mulher escrava/mulher negra, enquanto objeto de estudo, quase não aparece na historiografia tradicional. À vista disso, neste trabalho, objetiva-se analisar, enunciativamente, a constituição de sentidos de mulher escrava/mulher negra no que diz respeito à maneira como deveriam se vestir e se (com)portar no Brasil seiscentista e setecentista.

A fim de alcançar tal objetivo, selecionamos como *corpus* três Cartas Régias, datadas, respectivamente de, 1696, 1703 e 1709. Para tanto, mobilizamos como aporte teórico-metodológico de análise a Semântica do Acontecimento (Cf. GUIMARÃES, 2002; 2011; 2018), sobretudo, os mecanismos de reescrituração e articulação e os conceitos de temporalidade e político.

A Semântica do Acontecimento é "uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer" (GUIMARÃES, 2002, p. 7). Nesse sentido, selecionamos enunciados dentre o *corpus* pré-estabelecido, os quais analisamos a partir de alguns procedimentos próprios da Semântica do Acontecimento, entre eles a Reescrituração e Articulação.

Conforme Guimarães (2009), a reescrituração "(...) consiste em se redizer o que já foi dito. Ou seja, uma expressão linguística reporta-se a uma outra por algum procedimento que as relaciona no texto integrado pelos enunciados em que ambas estão" (GUIMARÃES, 2009, p. 53). No que diz respeito à articulação, esta se configura em um "procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade" (GUIMARÃES, 2009, p. 51).

Para a análise dos enunciados, foram considerados, também, os conceitos de temporalidade e político. Nesse sentido, a temporalidade do acontecimento enunciativo, para Guimarães (2002)

> [...] constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal dos fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememorações de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro. É nessa medida que o acontecimento é diferença na sua própria ordem: o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação. (GUIMARÃES, 2002, p. 17)

Não se trata, portanto, de tempo cronológico, mas linguístico, enunciativo. No que diz respeito ao político na linguagem, o autor afirma que o próprio espaço de enunciação se configura como um espaço político e, nesse sentido, o acontecimento de enunciação é materialmente afetado, uma vez que o político é caracterizado por apresentar contradição de uma normatividade, a qual institui uma divisão desigual do real, bem como a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos (GUI-

MARÃES, 2002). Nas palavras do autor,

> Deste modo, o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento. Mais importante ainda para mim é que deste ponto de vista o político é incontornável porque o homem fala. O homem está sempre a assumir a palavra, por mais que esta lhe seja negada. (GUIMARÃES, 2002, p. 22)

Por fim, consideramos também o conceito de Domínio Semântico de Determinação, definido por Guimarães (2007) por "(...) aquilo que acontece" no enunciado ou no texto (GUIMARÃES, 2007). Para a construção do DSD uma palavra específica – a mesma tomada como ponto de entrada nas análises – é tomada como ponto de partida para, a partir daí, "(...) relacioná-la a outras no *corpus* buscando as relações de determinação que organizam as relações" (GUIMARÃES, 2007, p. 95).

Feitas tais considerações, na sequência, encontram-se a análise do *corpus* selecionado com base na teoria e método apresentados nesta seção. Por último, seguem-se, as considerações finais.

2. *Sentidos de mulher negra em cartas régias no brasil seiscentista e setecentista*

No Brasil, utilizou-se de diversos documentos para compor a legislação; entre estes, está a Carta Régia, um documento diplomático e normativo de valor jurídico, que, de acordo com Lara (2000a), era dirigido a uma autoridade ou pessoa determinada, constituindo-se ordem real, uma vez que manifestava a vontade da coroa portuguesa. Dado o seu caráter jurídico, consideramos este documento – a Carta Régia – como um importante lugar para se pensar sentidos de *mulher negra* naquele período, isto é, séculos XVII e XVIII, por regra, no Brasil, escravizada. Conforme sinalizaram Ferraz *et al*. (2020), em outro trabalho, as cartas régias

> [...] mais que uma ordem real, registravam as mais diversas nuanças da complexa relação entre o monarca e seus súditos, revelando um jogo político entre as diversas instâncias do governo real. Semanticamente, essas cartas se constituem em cenas enunciativas por caracterizar o acesso à palavra de quem diz e para quem se diz [...]. (FERRAZ *et al*., 2020, p. 3738)

Para este artigo, considerando o limite metodológico, selecionamos como *corpus* três Cartas Régias, datadas, respectivamente, de 1696, 1703 e 1709. Em termos de metodologia, apresentaremos as cartas da seguinte forma, na análise: EXCERTO 1: Carta Régia de 20 de fevereiro de

1696; Excerto 2: Carta Régia de 23 de setembro de 1703 e Excerto 3: Carta Régia de 23 de fevereiro de 1709. A fim de uma melhor operacionalização, em cada excerto, os enunciados que serão analisados estarão destacados com itálico. Assim, para analisar, enunciativamente, a constituição de sentidos de *mulher escrava/mulher negra* no que diz respeito à maneira como deveriam se vestir e se (com)portar no Brasil seiscentista e setecentista, que é o objetivo proposto, mobilizamos como aporte teórico-metodológico a Semântica do Acontecimento (Cf. GUIMARÃES, 2002; 2011; 2018), sobretudo, os mecanismos de reescrituração e articulação e os conceitos de temporalidade e político. Ao final da análise, apresentamos um DSD esquematizando as relações de sentidos presentes nos recortes.

É tomada como ponto de partida, para a análise, a expressão *escrava*, que, em tais enunciados, por meio de reescrituras e articulações foi possível considerar o funcionamento da temporalidade indicando memoráveis e/ou projeção de futuridade de *mulher negra* em tempo-espaços diversos – na escravidão, enquanto sistema jurídico e fora dela.

Passemos aos excertos e respectivas análises,

EXCERTO 1: Carta Régia de 20 de fevereiro de 1696

> Governador e capitão-geral do Estado do Brasil, amigo. Eu el-rei vos envio muito saudar. Mandando-se ver e considerar o que me representastes por carta vossa de 24 de junho do ano passado em ordem do *luxo de que usam no vestir as escravas desse Estado*; e desejando *evitar os excessos e o ruim exemplo que dele se segue à modéstia e compostura das senhoras das mesmas escravas e da sua família, e outros prejuízos igualmente graves*; fui servido resolver que *as escravas de todo esse Estado do Brasil, em nenhuma das capitanias dele, possam usar de vestido algum de seda, nem se sirvam de cambraias ou holandas, com rendas ou sem elas, para nenhum uso, nem também de guarnição alguma de ouro ou prata nos vestidos*. E esta proibição mandareis publicar por editais, para que venha à notícia de todos, *impondo aos senhores e às escravas aquelas penas que lhe parecerem adequadas e eficazes para a sua observação*. E esta carta mandareis registrar nos livros da secretaria desse Estado e nos da Câmara dessa cidade. Escrita em Lisboa, a 20 de fevereiro de 1696. Rei. (LARA, 2000a, p. 208) (grifos nossos)

Consideremos os enunciados a seguir, extraídos do excerto1: E1[65]: luxo de que usam no vestir as *escravas* desse Estado; E2: evitar os excessos e o ruim exemplo que dele se segue à modéstia e compostura das senhoras das mesmas *escravas* e da sua família, e outros prejuízos igualmente graves; E3: as *escravas* de todo esse Estado do Brasil, em ne-

[65] Lê-se E1 como Enunciado 1, E2 como Enunciado 2 e assim sucessivamente.

nhuma das capitanias dele, possam usar de vestido algum de seda, nem se sirvam de cambraias ou holandas, com rendas ou sem elas, para nenhum uso, nem também de guarnição alguma de ouro ou prata nos vestidos; e E4: impondo aos senhores e às *escravas* aquelas penas que lhe parecerem adequadas e eficazes para a sua observação. Nota-se, nos enunciados destacados que *escravas* possui três reescrituras por substituição, em todos os casos estão produzindo sentido por sinonímia.

Em E1, observa-se que as relações de contiguidade em torno de *escravas* apontam sentidos de que precisa haver uma clara distinção na vestimenta das escravas, no Brasil, conforme se nota na articulação de escravas com luxo que usam no vestir. Em E2, quando evitar os excessos e o ruim exemplo, bem como outros prejuízos igualmente graves se articulam à escravas, observamos os sentidos de é E1 são ampliados. Assim, precisa-se que *escravas* usem roupas mais modestas, distintas das usadas por suas senhoras, portanto, sem luxo, além disso, precisam-se evitar gastos/prejuízos e manter o exemplo. Segue-se funcionamento semelhante em E3, articula-se a escravas, para proibir o uso, as expressões *vestido algum de seda, nem se sirvam de cambraias ou holandas, com rendas ou sem elas, para nenhum uso, nem também de guarnição alguma de ouro ou prata nos vestidos*. Conforme se nota, os advérbios e/ou locuções adverbiais de negação *nem, nenhum, nem também*, ratificam tais os sentidos de tal proibição.

Por fim, em E4, a articulação de escravas a impondo e a penas que lhe parecerem adequadas e eficazes para a sua observação, produz o sentido de que descumpridas as ordens em torno da vestimenta das escravas, estas, bem como os seus senhores estariam sujeitos às penalidades. Aqui, em E3 senhores e escravas estão colocados em relação de semelhança no que diz respeito às penalidades que sofreriam, caso descumprissem as ordens reais. Nesse ponto, pode-se recortar memoráveis do contexto da escravidão brasileira de que a não observância de alguma ordem, escravizados e escravizadas eram punidos, muitas vezes com a própria vida. Portanto, não há igualdade no que diz respeito a essas penalidades, há, na verdade, um conflito político, próprio da linguagem (GUIMARÃES, 2002), que, sendo assim, aparece no texto oficial para marcar uma aparente igualdade. O que acontecia, de fato, é que, "embora o Conselho Ultramarino tenha sugerido medidas contra o luxo de *mulatas e mais escravos*, o rei penalizou as escravas que usassem sedas e adornos de ouro" (LARA, 2000b, p. 181 – grifos da autora). Assim, de acordo com Lara (2000b), "a identificação entre homens e mulheres, brancos e negros, li-

vre e escravos, subjacente aos vários enunciados coloniais e do Conselho Ultramarino, parece desaparecer das determinações reais, que incidiam sempre sobre as *escravas*" (LARA, 2000b, p. 181 – grifos da autora).

Era necessário, à época, de acordo com Lara (2000b), manter a função simbólica dos trajes, uma vez que estes funcionavam como signo de distinção social, sobretudo entre brancos e negros. Assim, "(...) mais que a condição social *tout court*, temos aqui a ideia de que o 'luxo' era atributo exclusivo dos brancos e que 'os negros e mulatos das Conquistas', fossem livres, libertos ou escravos, não podiam dele se utilizar sem causar 'inconveniências' (LARA, 2000b, p. 181 – grifos da autora).

Passemos ao excerto 2:

> EXCERTO 2: Carta Régia de 23 de setembro de 1703
>
> Dom Álvaro da Silveira de Albuquerque. Eu el-rei vos envio muito saudar. Havendo visto a conta que me deu o reverendo bispo dessa capitania sobre a soltura com que as mulheres costumam andar de noite, e ser preciso o mandar-se *proibir às escravas vestirem sedas*, me pareceu ordenar-vos façais com que guarde a ordenação pelo que toca à primeira parte. E como a experiência tenha mostrado que *dos trajes de que usam as escravas se seguem muitas ofensas contra nosso senhor,vos ordeno não consintais que as escravas usem de nenhuma maneira de sedas, nem de telas, nem de ouro para que assim se lhes tire a ocasião de poderem incitar para os pecados com os adornos custosos de que se vestem*. Escrita em Lisboa a 23 de setembro de 1763. Rei. O Conde de Alvor. (LARA, 2000a, p. 221-2) (grifos nossos)

Neste excerto, vamos considerar para análise os seguintes enunciados: E1: proibir às escravas vestirem sedas; E2: dos trajes de que usam as escravas se seguem muitas ofensas contra nosso senhor; e E3: vos ordeno não consintais que as escravas usem de nenhuma maneira de sedas, nem de telas, nem de ouro para que assim se lhes tire a ocasião de poderem incitar para os pecados com os adornos custosos de que se vestem.

No E1, escravas se encontra articulada a proibir e vestirem sedas, essa proibição é justificada pelo E2, quando este tem a reescritura de escravas, articulada a dos trajes que usam e seguem muitas ofensas a nosso senhor. É a religião, aqui, especificamente o cristianismo, que intervém nos modos de vestir e no comportamento das escravas, garantindo-se, assim, a ordem social, desde a divisão social e reconhecimento de seus lugares naquela sociedade, como também dos dogmas religiosos. Nesse sentido, observa-se que a escravidão moldou e estabeleceu as relações de poder entre senhores e escravizados e marcou "(...) de maneira profunda a vida cotidiana no Brasil: modos de viver e de pensar, relações de poder,

etiquetas de mando e obediência" (FRAGA, 2018, p. 370).

Em E3, a reescritura de escravas articulada a vos ordeno não consintais e a usem de nenhuma maneira de sedas, nem de telas, nem de ouro para que assim se lhes tire a ocasião de poderem incitar para os pecados com os adornos custosos de que se vestem ratifica os sentidos de E2. De acordo com Lara (2000b, p. 183), "roupas, tecidos e adornos eram lidos como símbolo da presença ou ausência de riqueza e poder" do mesmo modo, esses signos também refletiam comportamentos e costumes, sejam eles louváveis ou escandalosos, as vestes (de)marcavam o lugar do domínio e/ou da submissão. Os trajes e a cor da pele, bem como outros traços físicos se incorporou à linguagem visual das hierarquias sociais (Cf. LARA, 2000b). Assim, "o que era luxo e poder, em um corpo branco, podia tornar-se luxúria e submissão, se usado sobre uma pele mais escura" (LARA, 2000b, p. 183).

Por fim, passemos ao excerto3:

> EXCERTO 3: Carta Régia de 23 de fevereiro de 1709
>
> Luís César de Meneses, amigo etc. Havendo visto a representação que me fizeram os oficiais da Câmara dessa cidade sobre a *soltura com que as escravas e escravos costumam viver e trajar na minhas Conquistas ultramarinas, andando de noite e incitando com os seus trajes lascivos aos homens,* me pareceu ordenar-vos façais com que se guarde a Ordenação pelo que toca aos que andam de noite, e como a experiência tinha mostrado que *dos trajes que usam as escravas se seguem muitas ofensas contra nosso senhor*vos ordeno *não consintais que as escravas usem de nenhuma maneira de sedas, nem de telas, nem de ouro, para que assim se lhes tire a ocasião de poderem incitar para os pecados com os adornos custosos de que se vestem,* e esta minha lei fareis executar em todas as capitanias da vossa jurisdição, mandando-a para este efeito publicar e registrar nos livros da Relação desse Estado, Secretaria e mais partes necessárias. Escrita em Lisboa, a 23 de fevereiro de 1709. Rei. (LARA, 2000a, p. 229-230) (grifos nossos)

Dividimos o excerto3 da seguinte forma: E1: soltura com que as escravas e escravos costumam viver e trajar na minhas Conquistas ultramarinas, andando de noite e incitando com os seus trajes lascivos aos homens; E2: dos trajes que usam as escravas se seguem muitas ofensas contra nosso senhor; E3: não consintais que as escravas usem de nenhuma maneira de sedas, nem de telas, nem de ouro, para que assim se lhes tire a ocasião de poderem incitar para os pecados com os adornos custosos de que se vestem.

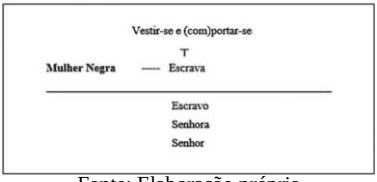
No E1, o termo *escravas,* ao se articular diretamente com *escra-*

vos, produz sentido de que ambos os gêneros estão na mesma condição de cumprir os deveres ditados pela autoridade monárquica. Contudo, na articulação de escravas com soltura, costuma viver, andando de noite e depois com incitando com os seus trajes lascivos aos homens, nota-se que esse dever recai somente sobre o gênero feminino, isto é, a *escrava*. Reitera-se, aqui, a importância de a Historiografia ou demais pesquisas que estudam a escravidão, abordar a questão de gênero, pois há peculiaridades próprias, marcadas no gênero. Vê-se, também, o funcionamento do embate político no E1, por trás da aparente igualdade, há o conflito marcado no mesmo enunciado, isto é, *escravos* e *escravas* estão utilizando trajes inapropriados nas Conquistas Ultramarinas, dada as suas condições, entretanto, são elas – mulheres e escravas – que provocam a lascividade aos homens. São elas que, com os *trajes que usam*, ofendem *nosso senhor*, de acordo com a reescritura *escravas* e as expressões a ela articuladas em E2, quais sejam: dos trajes que usam e seguem muitas ofensas contra nosso senhor.

Em E3, a reescritura escravas se articula a não consintais e a usem de nenhuma maneira de sedas, nem de telas, nem de ouro, justificando tal proibição com a articulação com para que assim se lhes tire a ocasião de poderem incitar para os pecados com os adornos custosos de que se vestem. A escravidão, enquanto sistema legal, foi justificada, por muito tempo, pelos desígnios divinos – cristão –, isto é, funcionava como "um corretivo para os vícios e a ignorância dos negros" (COSTA, 1982, p. 14). Ratifica-se tal funcionamento em E3, cuidava-se para que tudo se mantivesse sob a ordem real, em nome do cristianismo e para o próprio bem dos escravizados. No corpo negro, sobretudo, no corpo negro feminino, qualquer adorno diferente dos trapos e farrapos era considerado incitação ao pecado, incitação aos homens, aos brancos especialmente.

Conforme as análises empreendidas nos excertos 1, 2 e 3, os sentidos de mulher escrava/mulher negra podem assim ser esquematizados no seguinte DSD:

Quadro 1: DSD de mulher escrava/mulher negra.



Fonte: Elaboração própria

No DSD, *mulher negra* funciona como sinônimo de *escrava*. Os sentidos de *escrava/mulher negra*, nos enunciados analisados, são determinados pela maneira de vestir-se e se comportar na América Portuguesa do século XVII e XVIII. De acordo com a análise, depreende-se que *escrava/mulher negra* está em oposição aos sentidos de *escravo, senhora* e *senhor*, no que diz respeito aos seus direitos e deveres no universo do sistema escravista brasileiro. As relações de poder estão marcadas, portanto, no gênero e no *status* social.

3. Considerações finais

De modo geral, a análise mostrou um embate de sentidos no universo da escravidão brasileira, marcado por dois polos: de um lado estão o senhor e a senhora, concretizando a dominação; noutro, o escravo e a escrava, sob o cativeiro e consequente submissão. Do ponto de vista, aqui analisado, considerando os excertos selecionados, o conflito era marcado "com pedaços de pano e enfeites, em busca de identidades e diferenças, de afastamentos e aproximações. Um espaço minado e escorregadio, em que estavam imbricadas questões morais, raciais, de gênero e, sobretudo, culturais" (LARA, 2000b, p. 183). Ainda, de acordo com Lara (2000b),

> Temos aqui uma outra linguagem visual, com sentidos radicalmente diferentes dos que encontramos em textos legislativos, nos relatos de padres e viajantes. Longe da simbologia senhorial do poder e da moral, as mulheres negras, escravas ou livres, também usavam enfeites e sedas por motivos – rituais ou profanos – que escapavam ao entendimento dos olhares brancos que as observavam. De certo modo, eram cegos para estas outras linguagens que também se faziam presentes no cenário urbano carioca e baiano, e que falavam da vida religiosa, dos amores, desejos e esperanças de homens e mulheres que, no Brasil e na escravidão, forjavam outras identidades. (LARA, 2000b, p. 185-6)

Embora separado e reformulado no espaço-tempo, o *modus operandi* da escravidão continua existindo e ditando o funcionamento social. São diversos e cotidianos os relatos de racismo, um racismo estrutural, tão bem elaborado e sistemático que escapa, muitas vezes, à percepção de quem o sofre e de quem o comete.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Emília Viotti. *A abolição*. 9. ed. São Paulo: UNESP, 2010.

(Edição original: 1982)

FERRAZ, Liliana de Almeida Nascimento; SOUZA, Graciethe da Silva de; RIBEIRO, Jaqueline Cunha; SANTOS, Jorge Viana. Vocativo em cartas régias portuguesas: uma análise semântico-enunciativa. *Revista Philologus*, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020, p. 3732-48.

FRAGA, Walter. Pós-abolição; o dia seguinte. In: SCHWARCZ, L.M.; GOMES, F. dos S. (Orgs). *Dicionário da escravidão e Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 370-7

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Domínio Semântico de Determinação. In: MOLLICA, M.C.; GUIMARÃES, E. (Orgs). *A palavra*: forma e sentido. Campinas: Pontes/RG, 2007, p. 79-96.

_____. *Análise de Texto*: Procedimentos, Análises, Ensino. Campinas-SP: RG, 2011.

_____. *Semântica, enunciação e sentido*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2018.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Mulher, corpo e maternidade. In: SCHWARCZ, L.M.; GOMES, F, dos S. (Orgs). *Dicionário da escravidão e Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 353-60

LARA, Silvia Hunold**.** Legislação sobre Escravos Africanos na América Portugueas. In: GALLEGO, J.A. (Coord.). *Nuevas Aportaciones a la Historia Jurídica de Iberoamérica*. Madrid: Fundación Histórica Tavera/Digibis/Fundación Hernando de Larramendi, 2000a.

LARA, Sílvia Hunold. Sedas, panos e balangandãs: o traje de senhoras e escravas nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador (século XVIII). In: SILVA, M.B.N. da. (Org.). *Brasil*: colonização e escravidão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000b. p. 177-91

CONTEÚDO MIDIÁTICO DO JORNALISMO INDEPENDENTE: UMA ANÁLISE DO *MÍDIA NINJA* DURANTE AS MANIFESTAÇÕES DE 2013

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)
drfortuna@hotmail.com
Augusto Vinícius Dias de Oliveira (UNIGRANRIO)
drfortuna@hotmail.com
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (UENF)
jacapili.jl@gmail.com
Dostoiewski Mariatt de O. Champangnatte (FacMais e UniAlfa)
prof.tico@gmail.com

RESUMO

Este trabalho, inscrito no GT "Educação e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação", visa a pesquisar a relação da imprensa alternativa e as manifestações de junho e julho de 2013 através da análise da cobertura jornalística realizada pelo *Mídia Ninja*, que utilizou a internet para transmitir em tempo real as manifestações. Para tanto, serão analisadas algumas gravações das transmissões do coletivo. O foco da investigação serão as matérias dos dias 11 de junho e 29 de julho. As transmissões foram escolhidas por serem uma das primeiras de junho e a última de julho. O trabalho objetiva ainda analisar a influência da *internet* na cobertura jornalística das manifestações, especificando, principalmente, o papel do jornalismo independente durante as manifestações. Busca ainda refletir sobre a disputa discursiva entre a televisão e a *internet*, procurando elementos para compreender a crise de representação da mídia tradicional e o papel das novas mídias interativas.

Palavras-chave:
Discurso. *Mídia Ninja*. Jornalismo independente.

RESUMEN

Este trabajo, inscrito en el GT "Educación y Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación", tiene como objetivo investigar la relación entre la prensa alternativa y las manifestaciones de junio y julio de 2013 a través del análisis de la cobertura periodística realizada por *Media Ninja*, que utilizó internet para transmitir las demostraciones en tiempo real. Para ello, se analizarán algunas grabaciones de las retransmisiones del colectivo. El foco de la investigación serán los artículos del 11 de junio y 29 de julio. Las transmisiones fueron elegidas porque son una de las primeras en junio y la última en julio. El trabajo también tiene como objetivo analizar la influencia de Internet en la cobertura periodística de las manifestaciones, concretando, principalmente, el papel del periodismo independiente durante las manifestaciones. También busca reflexionar sobre la disputa discursiva entre televisión e internet, buscando elementos para comprender la crisis de la representación de los medios tradicionales y el papel de los nuevos medios interactivos.

Palabras clave:
Discurso. *Media Ninja*. Periodismo independiente.

1. A ascensão da Internet como um novo meio de comunicação

A virtualidade do ciberespaço e a popularização dos meios de produção de conteúdo tornaram a internet o ambiente adequado para um novo modelo de mídia, mais participativo que outros meios midiáticos. Segundo Henry Jenkins (2009, p. 30), "em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados podem agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo.". Este conceito de mídia participativa concentra-se na ideia do interlocutor em constante interação e negociação de significados. De acordo com Araujo:

> A comunicação opera ao modo de um mercado, onde os sentidos sociais – bens simbólicos – são produzidos, circulam e são consumidos. As pessoas e comunidades discursivas que participam desse mercado negociam sua mercadoria – seu próprio modo de perceber, classificar e intervir sobre o mundo e a sociedade – em busca de poder simbólico, o poder de constituir a realidade. (ARAUJO, 2003, p. 170)

Na *internet*, a produção de conteúdo está em constante convergência, produtores e público estão em interação frequente, ressignificando a obra coletivamente. Assim, a interação on-line torna-se base de uma inteligência coletiva de informações que são utilizadas cotidianamente. Para Jenkins (2009, p. 32), "se o paradigma da revolução digital presumia que as novas mídias substituíram as antigas, o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas mídias irão interagir de formas cada vez mais complexas". Seguindo este conceito, produtos da mídia tradicional como o jornalismo ganham novas perspectivas na internet, transformando-se em uma obra em permanente expansão, com atualizações constantes e a interação com o público.

A ocupação de espaços públicos e o uso das novas mídias e das redes sociais para divulgação do movimento e publicização das imagens das manifestações e ocupações caracterizam os movimentos que tiveram início em junho de 2013 e a sua relação com o uso das mídias digitais. A *internet* e as tecnologias de comunicação, como os *smartphones*, foram utilizados como peças de convocação de novos participantes e denúncia dos abusos do Estado. Assim, diferentemente dos movimentos sociais pré-internet, eles formaram um coletivo diverso conectado pelo espaço

virtual.

> Está claro, o movimento social e cultural que o ciberespaço propaga, um movimento potente e cada vez mais vigoroso, não converge sobre um conteúdo particular, mas sobre uma forma de comunicação não midiática, interativa, comunitária, transversal, rizomática... (LÉVY, 2011, p. 134)

Por seu caráter político-ideológico e contestador do *status quo*, as mídias alternativas brasileiras estão próximas aos movimentos sociais. Segundo Peruzzo (2006), "entenda-se por comunicação alternativa uma comunicação livre, ou seja, que se pauta pela desvinculação de aparatos governamentais e empresariais de interesse comercial e/ou político-conservador". Assim, a mídia alternativa desloca a ordem do discurso, sendo o canal de setores vulneráveis da sociedade, subvertendo a ordem hegemônica de comunicação proposta pela mídia televisiva e os conglomerados de notícias.

A popularização da internet como meio de divulgação democratizou em certa medida o uso das imagens e das informações, pautando e sendo utilizada como fonte para matérias da grande mídia. Apesar disto, a *internet*, de maneira geral, tende a esvaziar as discussões, utilizando as imagens de maneira espetacular, ressignificando seu teor. Segundo Rene Huyghe (*Apud* SODRÉ, 1986, p. 144) "se a imagens, em nossos dias, suplantam o texto, e se a vida sensorial tende a tomar o lugar que ocupava a vida intelectual", estas (as imagens) acabam, muitas vezes, tendo como função as trocas rápidas de mensagens, reduzindo palavras a sílabas e sentimentos a figuras.

Nesse sentido, a produção das imagens das mídias alternativas se diferencia justamente por buscar abertura de discussão, apesar de utilizar a linguagem do espetáculo. Por isso, apesar de apresentarem uma proposta diferente da mídia hegemônica, podem ser cooptadas para este objetivo, reduzindo seus elementos divisórios e homogeneizando a discussão.

Os questionamentos à mídia hegemônica e à questão da popularização da *internet* estimularam o surgimento e difusão de novos coletivos jornalísticos independentes pela internet após junho de 2013. Jornais como o *Nexo Jornal*, *Jornalistas Livres* e o *The Intercept* Brasil – que nasce nos Estados Unidos, mas recebe uma versão nacional após 2013 –, além de outros veículos, surgem como alternativas aos grandes conglomerados jornalísticos brasileiros. Entre eles, o Mídia NINJA[66] (Narrativas Independentes, Jornalismo e Ação) se destacou na cobertura dos protes-

[66] No texto, apresentamos a grafia utilizada pelo próprio veículo.

tos de 2013.

O coletivo é liderado pelo jornalista Bruno Torturra e é uma divisão do Coletivo Fora do Eixo, surgido no final de 2005, que atuava em eventos culturais, sob o comando do produtor Pablo Capilé. Utilizando unicamente a internet como meio de comunicação e celulares como ferramenta, o coletivo jornalístico e seus colaboradores - que não têm formação específica em jornalismo – cobriram ao vivo os protestos de junho de 2013 fazendo uso das redes sociais, especificamente o *Facebook*. Segundo reportagem escrita por Camilla Costa, na BBC Brasil, o coletivo conseguiu cerca de 100 mil espectadores na noite de 18 de junho de 2013.

Diferentemente de outros veículos da mídia tradicional, que convergiram seu conteúdo para a internet, o Mídia NINJA nasce na própria internet e se alinha com o modo de produzir conteúdo *on-line*.

> O Jornalismo – assim como a ciência – apoiou-se historicamente na noção de imparcialidade como forma de ter credibilidade e legitimidade. Contudo, com uma nova lógica de troca de conteúdo e com novas possibilidades de audiência, mais do que buscar uma única "verdade" para os fatos, temos hoje uma multiplicidade de leituras e possibilidades, e isso é o que qualifica atualmente o conteúdo e é à base da troca de informação e credibilidade. (MÍDIA NINJA)

A rejeição à mídia tradicional entre os manifestantes contribuiu para que o coletivo ganhasse a confiança e o apoio dos militantes e manifestantes. O Mídia NINJA revelou uma nova perspectiva dos acontecimentos, declaradamente parcial e a favor das manifestações, uma característica incomum para um veículo jornalístico e para a população acostumada ao noticiário televisivo.

Esta visão jornalística engajou um público que compartilhava das perspectivas do Mídia NINJA. A virtualidade do meio de comunicação impulsionou o Mídia Ninja para um novo modo de interação com a notícia, com os internautas participando ativamente da transmissão, discutindo, observando, criticando e interagindo em tempo real com a transmissão da informação.

Entretanto, o imediatismo da cobertura dos autointitulados NINJAS, nas manifestações de junho de 2013 vai ao encontro da mídia veloz e quase superficial que são as redes sociais, em especial o *Facebook*. Agindo como contraponto da grande mídia, os NINJAS, nas manifestações, denunciaram excessos da polícia, com transmissões que duravam horas: sem textos, sem edições, sem análise política, apenas a descrição

da situação pelo repórter no primeiro momento e fotos no *Facebook* em seguida.

Embora tenha sido um contraponto à mídia hegemônica, não podemos deixar de refletir sobre a questão da imagem como espetáculo, potencializado pela velocidade a alcance da internet. De acordo com Llosa (2013):

> Uma das consequências de transformar o entretenimento e a diversão em valor supremo de uma época é que, no campo da informação, isso vai produzindo, imperceptivelmente, uma perturbação subliminar das prioridades: as notícias passam a ser importantes ou secundárias, sobretudo, e às vezes exclusivamente, não tanto por sua significação econômica, política, cultural e social, quanto por seu caráter novidadeiro, surpreendente, insólito, escandaloso e espetacular. (LLOSA, 2013, p. 47)

A superficialidade esvazia a notícia, tornando-a um recorte do momento, capaz de despertar diferentes emoções do interlocutor. Neste contexto, a notícia não passa de uma imagem esvaziada de sentidos para vender o espetáculo que ela representa – um simulacro da realidade, grandioso e inacessível, vivido virtualmente pelo receptor através dos meios de comunicação.

Assim, é possível observar a espetacularização da imagem como principal linguagem atualmente. Segundo Debord (1997, p. 191), "Nos pontos essenciais, ele [o indivíduo] obedecerá à linguagem do espetáculo, a única que conhece, aquela que lhe ensinaram a falar. Ele pode querer repudiar essa retórica, mas vai usar a sintaxe dessa linguagem". É possível considerar que a afirmação de Debord se relaciona às contradições narrativas entre as práticas dos grandes conglomerados jornalísticos e parte das mídias emergentes. Embora estas, muitas vezes, critiquem as chamadas mídias hegemônicas, não deixam de estar inseridas na "sociedade do espetáculo". Assim, as mídias alternativas também se utilizam do espetáculo como forma de comunicação, principalmente as que fazem uso das redes sociais como principal veículo.

Isso posto, cabe agora apresentar a análise das matérias selecionadas como *corpus* deste trabalho.

2. *Ninjas nas ruas e na Internet*

Para analisar as transmissões realizadas pelo Mídia NINJA entre junho e julho de 2013, será utilizada como base metodológica a obra *Análise crítica da narrativa*, de Luiz Gonzaga Motta. O autor propõe que:

> Na análise da mídia,precisamos colocar o foco no processo de comunicação narrativa, na atitude e na posição do narrador, em suas intencionalidades e estratégias, seu papel mediador, nos dêiticos e implicaturas, nos efeitos de sentido possíveis e em outros aspectos de processo integral de comunicação narrativa. (MOTTA, 2013, p. 92)

Assim, seguindo as orientações de Motta, analisaremos como se dá o processo de comunicação narrativa e quais parecem ser as intenções e estratégias dos narradores da notícia, principalmente no que diz respeito ao seu papel como mediadores.

Como *corpus* da pesquisa, optamos por analisar duas transmissões que foram exibidas ao vivo pelo Mídia NINJA: a primeira datada do dia 11 de junho de 2013, e a última datada do dia 29 de julho. Tal opção se deu porque, dessa forma, é possível entender como foram os primeiros momentos da cobertura, bem como os momentos finais.

Ao contrário do modelo clássico do texto jornalístico, que utiliza o chamado lead clássico e a pirâmide invertida, a transmissão do Mídia NINJA não apresentava nenhum tipo de hierarquização do conteúdo ou edição. Assim, o veículo acompanhou as manifestações em tempo real, de maneira quase documental. A cobertura do dia 11 de junho de 2013 aconteceu na avenida Rio Branco, no centro do Rio de Janeiro, e durou cerca de três horas e 26 minutos, com pequenas interrupções devido às limitações da tecnologia 3G, e recebeu cerca de 11.825 comentários dos espectadores. Os vídeos e as mensagens foram armazenados no site twitcasting[67]. Vale ressaltar a baixa qualidade de vídeo da transmissão, que foi feita por celulares e a rede 3G.

3. O 11 de junho de 2013

Por serem transmitidos ao vivo, os protestos se tornaram uma experiência interativa e cronológica. Isto é, como afirmam Sodré e Ferrari (1986), trata-se de um tipo de narrativa que se constrói em um esquema diferente do esquema da "pirâmide invertida", "hoje obrigatório na redação de notícias [impressas], em que os fatos se hierarquizam por ordem de importância". A princípio, o repórter faz questão de exibir pequenos gestos dos manifestantes. Um exemplo é uma cena em que eles ajudam um vendedor de doces que teve suas mercadorias derrubadas e outro é quando mostram a palavra paz escrita pelos manifestantes no chão.

[67] https://en.twitcasting.tv/midianinja_rj/show/92-15363001.

Desde o início, o repórter do Mídia NINJA assume o papel de narrador da manifestação sem uma pauta clara, sendo orientado pela movimentação do grupo *Black Bloc*[68] e pelos internautas que interagem ao vivo por meio do *chat*.

> O público não é mais passivo, hoje existe a possibilidade de comentar e de difundir a informação. Isso também afeta o trabalho do jornalista, que acaba possuindo um papel diferente, não está mais num pedestal. Não é mais só o jornalista que fala. A relação hoje em dia é muito mais interativa. Por outro lado, isso gera uma crise de identidade: se todo mundo pode ser jornalista, o que é, de fato, ser jornalista? Onde está a especificidade de um jornalista, se qualquer pessoa pode sê-lo? (ROMANET, 2012)

Em determinado momento, o repórter NINJA verbaliza as mensagens em apoio ao *Black Bloc*, dizendo: "As ruas apoiam o movimento *Black Bloc*". Posteriormente, comenta, durante uma interação ao vivo pelo chat, sobre o número de bandeiras vermelhas e de união de trabalhadores no protesto, enfatizando a pouca quantidade de bandeiras do Brasil.

Dessa forma, o Mídia NINJA é abertamente parcial em seu fazer jornalístico, e esta parcialidade é aceita pelo público como característica própria do veículo: "Defendemos abertamente a parcialidade enquanto um princípio de nosso trabalho, por acreditar que nenhuma construção humana é capaz de ser imparcial, já que resulta da soma e do acúmulo de todas as suas experiências anteriores e de nossas visões de mundo[69]". Esta parcialidade aberta vai ao encontro do jornalismo ativista exercido pelo Mídia NINJA, que se contrapõe às mídias tradicionais que, embora também não sejam imparciais, buscam disfarçar sua posição apresentando um discurso aparentemente asséptico.

A posição parcial do Mídia NINJA expressa o objetivo aberto de construção de realidade a partir da narrativa jornalística, sendo o modelo "sem cortes, sem edição" também um artifício de convencimento criado em função de uma "estratégia narrativa". Nesse sentido, Motta afirma que:

> [...] a comunicação narrativa faz parte de um projeto argumentativo no qual os sujeitos interlocutores se envolvem em jogo de construção da realidade, e que o sentido provém não só do conteúdo, mas também dos arti-

---

[68] A expressão designa uma forma específica de ação coletiva, uma tática que consiste em formar um bloco em movimento no qual as pessoas preservam seu anonimato, graças, em parte, às máscaras e roupas pretas. Embora os *Black Bloc*s, por vezes, recorram à força para exprimir sua crítica radical, eles costumam se contentar em desfilar calmamente.

[69] http://midianinja.org/perguntas-frequentes/.

> fícios discursivos [...] (MOTTA, 2013, p. 92)

Com isso, é possível perceber que a mídia hegemônica demonstra cuidado na edição das imagens, até mesmo em função do curto tempo disponível para transmissão das notícias.

Ao nos referirmos à notícia, cabe recorrermos a Motta novamente. Segundo o autor: "o texto dessas notícias é *enxugado* de qualquer manifestação subjetiva e mantém uma proximidade definitiva como referencial empírico. A intenção é produzir o efeito de realidade, a veracidade" (MOTTA, 2013, p. 96). Neste contexto, a intenção do Mídia NINJA parece ser construir o mesmo efeito de realidade, substituindo a "edição e a imparcialidade" das mídias hegemônicas para o "sem corte e sem edição" - uma abordagem que a internet tornou possível em função de sua consolidação e também porque não precisa obedecer a critérios de edição, como tempo e espaço. Assim, as imagens mostram as vaias e gritos dos protestantes durante a execução do hino nacional. As palavras de ordem eram: "sem moralismo", o que revelava o caráter pouco patriótico da mobilização.

Outro exemplo acontece em uma interação online, quando o repórter afirma que a maioria dos policiais presentes no cordão de isolamento está com identificação. Nesse momento, o repórter afirma que, em manifestações anteriores, os policiais escondiam o rosto com toucas ninjas, não apresentando nenhum tipo de identificação. Em seguida, comenta a hipocrisia das forças policiais se esconderem sob a máscaras e o fato de os manifestantes que se utilizam do mesmo artifício serem enquadrados como marginais.

Em um segundo momento da transmissão, o repórter comenta sobre a negociação entre os representantes do *Black Bloc* e os policiais, criticando a postura da polícia. Em outro momento, o jornalista reclama dos moradores dos prédios que jogam balões com água nos manifestantes. De acordo com Motta,

> Por mais real que possa parecer [...] o personagem é sempre uma criação, uma invenção do discurso narrativo, mesmo baseada em pessoas reais. É um ser que pertence à estória, só existe no enredo e pelo que fazem ou dizem no relato. (MOTTA, 2013, p. 173)

Nesse sentido, a cobertura realizada pelo Mídia NINJA, segundo a qual os *Black Block* atuariam como negociantes da manifestação, contribui para a construção de um personagem que procura resolver embates, utilizando o diálogo. Tal enquadramento contradiz as principais narrati-

vas, apresentadas pelas mídias hegemônicas, que os colocam como a força violenta das manifestações.

Nesse ponto da cobertura, é interessante ressaltar que não é possível, devido aos gritos da manifestação, saber o teor da conversa entre os policiais e o representante do movimento *Black Bloc*. A única fonte que confirma que está havendo negociações é o repórter do Mídia NINJA. Isto revela a fragilidade deste modelo de cobertura que, devido ao imediatismo e ao ambiente conturbado, precariza a averiguação de informações e, ao mesmo tempo, dá ao jornalista o poder de "(...) significação, minimamente, coerente e constante..." do simulacro que é a transmissão ao vivo (MOTTA, 2013, p. 78). Assim, embora atue como um contraponto à mídia hegemônica, não é possível saber até que ponto a narrativa do Mídia NINJA é, de fato, verossímil.

Na noite do mesmo dia, um policial foi convocado para apartar uma confusão entre os manifestantes, mas a abordagem violenta dá início a um confronto generalizado. Segundo o repórter, "a polícia chegou para apartar a briga e arranjou mais briga". Na cena, podemos escutar ao fundo um manifestante em um carro de som que pede paciência à polícia enquanto bombas são estouradas na rua. Ao som do hino nacional, o repórter inicia a narração: "pedra sendo atirada"; "a polícia taca bomba e o pessoal corre para cima"; "os manifestantes atacam e a polícia vai para cima". Durante a confusão, um policial pede para que o repórter se retire do local. Após trinta minutos, o Ninja denuncia a violência do policial, que atirava em direção à imprensa. Este é o ponto de virada da transmissão. Segundo Motta,

> Na narrativa, conflito político é estrategicamente textualizado pelo narrador em um projeto dramático. Ele funciona como um frame, um marco ou enquadramento que se apropria da complexa realidade e a relata de determinada maneira. (MOTTA, 2013, p. 168)

Este complexo cenário é o "frame dramático" da transmissão. A partir dela, se inicia a narrativa do conflito, mudando o tom da transmissão para a construção da dualidade – nesse caso, manifestantes *versus* polícia. Nesse momento, o repórter passa a seguir e narrar a ação da polícia, flagrando a chegada da tropa de choque. Posteriormente, será reportado que os policiais estão sem identificação e usando touca ninja.

O repórter passa a ser, por muitos momentos, um observador da ação da polícia, verbalizando o que é captado pela câmera e questionando diretamente aos policiais quando acontecia a apreensão dos manifestantes. Em outros momentos, o repórter menciona protestos anteriores como

exemplo para reafirmar uma posição crítica de denúncia no que diz respeito ao excesso de violência empregada pela polícia. Apesar das críticas às forças policiais, o repórter, na maior parte do tempo, assume o papel de narrador realista.

Momentos mais tarde, o repórter indica a chegada do batalhão de choque usando touca ninja e sem identificação e alerta: "vamos tentar não ser agredidos pelo batalhão de choque". Poucos minutos depois, o repórter do Mídia NINJA flagrou um policial sem identificação, filmando a ação dos manifestantes. Durante a interação on-line, internautas avisam que está havendo conflito na Lapa, região central do Rio de Janeiro, e orientam para onde o repórter deve ir. O internauta Rayan Nihill, por exemplo, comentou: "Manifestantes estão encurralados na Lapa, onde permanece o confronto.".

Em determinado ponto da transmissão, o repórter do Mídia NINJA é atacado pela polícia com spray de gás de pimenta e gás lacrimogêneo. Nesse momento, o repórter se torna vítima e narrador da estória, reforçando a imagem repressora e violenta da polícia. A partir do instante em que o repórter assume o papel de vítima na transmissão, deixa de ser o narrador realista para assumir o papel de personagem.

Após ser socorrido, o repórter volta a narrar alguns momentos depois: "estes policiais totalmente despreparados (...) espero profundamente que tenha filmado quem foi o desgraçado que jogou isto em mim". Este momento exemplifica a importância do personagem na narrativa jornalística:

> A personagem noticiosa traduz uma mimese rudimentar que facilita os efeitos de identificação, porque reduz a complexidade dos seres retratados, procurando sempre exemplificar, ilustrar e confirmar repetitivamente os traços dos quais partiu a descrição inicial. (MESQUITA *apud* MOTTA, 2013, p. 193)

Neste sentido, o repórter se iguala aos manifestantes que sofreram a ação da polícia como vítima e reforça o papel de agressores das forças policiais.

É possível afirmar que o poder da imprensa se fortalece porque esta assume o papel de mediação e de construtora de sentidos. Assim, o repórter do Mídia NINJA fez uso deste poder para neutralizar possíveis respostas violentas por parte do estado.

Depois de algum tempo, em função de problemas técnicos, há uma troca de repórter. A transmissão continua, e a nova repórter, ao con-

trário do primeiro, que narrava a ação da polícia, apresenta uma postura mais ativa ao entrevistar os manifestantes. Estes, por sua vez, denunciam que há "P2" no local – ou seja, policiais infiltrados que incitam a violência para justificar a ação repressora da polícia –, e que estes estariam fazendo uso de gás lacrimogêneo em frente à Casa de Saúde Pinheiro Machado, em Laranjeiras, bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Nesse momento, é possível observar a invasão do hospital em busca de manifestantes que se refugiaram lá dentro. As imagens mostram 22 manifestantes sendo presos. Uma segunda voz pede para que os advogados que estão na região os auxiliem. Alguns minutos depois, um representante da OAB aparece para acompanhar o caso. O repórter oferece as imagens da gravação para auxiliar na acusação, colocando o advogado como um agente ativo em favor dos manifestantes.

Como afirmamos anteriormente, a elaboração do efeito de realidade do Mídia NINJA é apresentada pelo modelo "sem cortes e sem edição" que transmitiu ao vivo por horas as manifestações do Rio de Janeiro. Apesar de aparentemente mais transparente, cabe ressaltar que as imagens são sempre acompanhadas pela percepção do repórter da situação, que é reforçada por seu discurso e por suas escolhas dos ângulos das imagens e do que mostrar ou não. Assim, o ponto de vista dos policiais não foi transmitido na cobertura, revelando a unidimensionalidade da narrativa.

O Mídia NINJA utilizou o espetáculo e a construção de narrativa como forma de cobertura. Segundo Debord: (1997 p. 10) "O espetáculo não pode ser compreendido como o abuso de um mundo da visão, o produto das técnicas de difusão massiva de imagens. Ele é bem mais uma *Weltanschauung*[70] tornada efetiva, materialmente traduzida. É uma visão do mundo que se objetivou." Neste sentido, é praticamente impossível a não espetacularização, mas a principal diferença entre a mídia hegemônica e as mídias alternativas é forma que utilizam as estratégias do espetáculo. Assim, os repórteres do Mídia NINJA, ainda que de maneira parcial,convidam os espectadores a vivenciarem a manifestações e tirarem por si mesmos suas próprias conclusões.

[70] Cosmovisão (tradução livre).

4. O 29 de julho de 2013

Manifestantes do Movimento Ocupa Cabral passaram a madrugada do dia 29 do para o dia 30 de julho de 2013 em frente ao prédio do então governador do Rio de Janeiro, Sergio Cabral, localizado no Leblon, bairro da Zona Sul do Rio. A mobilização reivindicava a localização do pedreiro Amarildo Souza[71], o impeachment do governador e a abertura de CPIs para apurar gastos com a Copa do Mundo de 2014[72].

A transmissão durou quatro horas e teve 9.764 visualizações e 1977 comentários. A gravação e os comentários estão disponíveis no *site twitcasting*[73].

A cobertura do dia 29 de julho consistia basicamente em entrevistas aos manifestantes durante a manifestação. Ao longo dos primeiros vinte minutos de transmissão, o repórter do Mídia NINJA, um manifestante e uma feminista que usava uma máscara preta debateram com um monarquista sobre formas de governo e o papel da mulher na sociedade. As perguntas do repórter vinham principalmente do *chat on-line*. A pedido dos interlocutores que assistiam à transmissão ao vivo, o repórter parou de transmitir o debate para filmar um músico que estava na manifestação.

Na noite do dia 29 de julho de 2013, o repórter não estava no protesto como um agente imparcial, mas como mais um manifestante, gritando palavras de ordem como os outros presentes. A proposta da manifestação era passar a noite em frente ao prédio do ex-governador Sérgio Cabral. Segundo o site G1[12], esta manifestação reuniu cerca de 30 pessoas. Assim, os manifestantes, durante a noite, receberam alimentos e agasalhos de moradores e apoiadores. Os alimentos foram consumidos entre eles e o repórter da Mídia Ninja. O que sobrou foi doado para moradores da Rocinha.

Neste contexto, a mobilização foi tranquila. Na cobertura, é possível ver trechos nos quais os manifestantes cantavam, debatiam e comiam. O papel do Mídia NINJA consistia em transitar nesse espaço intera-

---

[71] Amarildo Souza de 43 anos, morador da Rocinha, desapareceu após ser levado para prestar depoimento no contêiner da UPP, durante a Operação Paz Armada, que investigava o tráfico na comunidade.

[72] http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/07/ocupa-cabral-promete-outra-noite-em-frente-casa-do-governador-do-rj.html.

[73] https://en.twitcasting.tv/midianinja_rj/show/73-16307779.

gindo e conversando com os manifestantes.Com isso, o foco não era exatamente um grande evento, mas a interação entre o repórter do Mídia NINJA e os manifestantes.

Nesse cenário, não existe um personagem principal "uma figura central da narrativa", um "eixo do conflito em torno qual gira toda a intriga" (MOTTA, 2013, p. 174). Mas uma abordagem descentralizada em que o centro de interesse é mudado de acordo com os acontecimentos da manifestação e os pedidos do público na *internet*.

O objetivo da cobertura parece ter sido humanizar os protestantes que, de maneira geral, são apresentados como vilões das situações, personagens muitas vezes utilizados para despertar o interesse dos receptores pelas matérias da grande mídia. Nesse modelo de cobertura, o repórter foi um mediador entre a manifestação e os internautas.

Parte da interação do repórter do Mídia NINJA com os manifestantes perpassava pelo grifo do interlocutor que assistia pela internet, como um *reality show* em tempo real em que o internauta decide o que lhe interessa assistir e o que perguntar.

Esta relação entre o repórter, o público e os manifestantes só é possível por meio da tecnologia de internet móvel, que tende a horizontalizar as relações entre o transmissor e o receptor de conteúdo, uma relação antes impossível. Desta maneira, a construção da narrativa e significado são compartilhados entre os espectadores e o repórter.

Nesse sentido, cabe citar Pierre Lévy, que já no final dos anos 1999 já previa as potencialidades do ciberespaço:

> A verdadeira democracia eletrônica consiste em encorajar, tanto quanto possível graças às possibilidades de comunicação interativa e coletiva oferecidas pelo ciberespaço, a expressão e a elaboração dos problemas da cidade pelos próprios cidadãos, a auto organização das comunidades locais, a participação nas deliberações por parte dos grupos diretamente afetados pelas decisões, a transparência das políticas públicas e sua avaliação pelos cidadãos. (LÉVY, 2011, p. 185)

Pela instantaneidade do *feedback* do internauta, o público estava parcialmente guiando os passos do repórter do Mídia NINJA. Neste processo, a disputa de ponto de vista do relato jornalístico é ignorada para refletir a vontade do espectador: Segundo Motta, "O relato jornalístico é o produto possível entre pontos de vistas alternativos na correlação das forças que se confrontam permanente nas páginas e telas: elas disputam o poder da voz" (MOTTA, 2013, p. 110)

Assim, o que era transmitido parecia ser importante para o espectador que estava engajado na transmissão. O objetivo parecia ser seduzir a audiência, dando a ela o poder de condução da cobertura. Mostrar eventos e fatos obedecendo à vontade de quem assiste é uma maneira eficiente de mobilizar e fidelizar o público.

Durante a transmissão, uma manifestante recebeu uma cópia da constituição de 1988 do grupo Anonymous, um grupo de hacktivismo digital, para a leitura, reforçando a legalidade da reunião. Na ocasião, a leitura foi feita por ela primeiro para a câmera do Mídia NINJA e, em seguida,para os que estavam presentes na manifestação, reforçando o papel de mediador do repórter em relação aos receptores que estavam acompanhando a cobertura na *internet*.

Ao longo da transmissão, repórteres de canais como Record, Band e Rede TV também fizeram matérias sobre a mobilização. O repórter do Mídia NINJA entrevistou um motorista e um cinegrafista da Rede TV. O cinegrafista, que não revelou a identidade, quando questionado sobre a manifestação respondeu:

> Estão em um movimento bacana, mas tem que evitar que meia dúzia estrague com o movimento de vocês... estragando a imagem de vocês em relação a terceiros e a gente (imprensa) também... aí o (povo) vai para cima dos órgãos de imprensa em geral... não sabe distinguir quem está trabalhando e quem está divulgando.

O cinegrafista parecia querer enfatizar uma não legitimidade do Mídia NINJA, afirmando que o coletivo estava fazendo “divulgação” de um movimento e não um “trabalho”. Em entrevista, um manifestante afirmou que a polícia estava pronta para uma guerra civil com eles e que sua única arma era o Mídia NINJA: “o único lugar que tenho para falar é o Mídia NINJA. Os outros veículos de imprensa colocam luz na nossa cara e fazem entrevistas que levam a lugar nenhum”.

A não confiança na mídia tradicional também é compartilhada pelo motorista do carro de reportagem da Rede TV. Quando questionado se a grande mídia distorce os fatos ele respondeu: “Dá uma distorcida sim... um pouco grande.”.

A indignação sobre a mídia hegemônica se reflete na hostilidade que parte dos manifestantes aos veículos de imprensa. Quando perguntado sobre repúdio dos manifestantes à Rede TV, o motorista do veículo da emissora respondeu: “Teve sim. Na última segunda, teve por causa de um que começou a gritar, e o resto foi na onda. Aí foram para cima e a-

certaram a gente.". A exemplo de um veículo de reportagem do SBT, que havia sido queimado durante uma manifestação no dia 20 de junho[74] daquele ano, a grande mídia estava sendo atacada indistintamente, apesar de as maiores críticas estarem concentradas na Rede Globo.

Ao longo da transmissão, quando questionado por um internauta,o repórter do Mídia NINJA definiu os ninjas como: "Os ninjas têm origens diversas, tem uma galera que vive só de ser ninja, tem uma que é colaborador e ajuda no final de semana, ajuda a escrever texto..., a gente fala que, se você quiser dar um abraço e ser um ninja, a gente está aceitando, qualquer coisa é válida, qualquer coisa está valendo". Esta definição vai ao encontro do conceito de mídia alternativa de Cecilia Peruzzo:

> Trata-se não apenas do direito do cidadão à informação, enquanto receptor – tão presente quando se fala em grande mídia –, mas do direito ao acesso aos meios de comunicação na condição de emissor e difusor de conteúdos. E a participação ativa do cidadão, como protagonista da gestão e da emissão de conteúdos, propicia a constituição de processos educomunicativos, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento do exercício da cidadania. (PERUZZO, 2006, p. 10)

Em última instância, o repórter do Mídia NINJA não é um jornalista de profissão, mas sua atuação na cobertura foi a de um profissional de jornalismo. O papel dos ninjas foi de construção de sentidos e propagação de informações. O trânsito do repórter do Mídia NINJA entre os manifestantes permitiu a cobertura de fatos que não estariam nas matérias transmitidas pelos veículos de mídias tradicionais. Cabe ressaltar ainda a parcialidade da cobertura, denunciando a violência do estado, que, em um primeiro momento, foi classificada pela grande mídia como "defesa da ordem pública".

A ação dos ninjas reflete um mundo dominado pela cibercultura, regido pelas imagens e informações, em que o jornalista disputa com o interlocutor o campo midiático. Assim, os fatos ganham uma outra forma de existência pública e visibilidade social.A aberta parcialidade dos ninjas não contradiz a objetividade com os dados por eles apresentados, mas deixa clara a perspectiva da cobertura.

Podemos afirmar que o Mídia NINJA se caracteriza por ser uma mídia alternativa digital que se integra a movimentos sociais que, por sua vez, também utilizam a tecnologia e a cibercultura para se organizarem e mobilizarem pessoas em reuniões e protestos ao vivo.

---

[74] https://oglobo.globo.com/rio/carro-do-sbt-queimado-em-protesto-8760966.

5. *Considerações finais*

Na sociedade cada vez mais mediada pelas imagens, a cibercultura se torna um paradoxo de imediatismo e horizontalidade da comunicação, o que se reflete nas organizações sociais e no jornalismo. A internet – e o consequente surgimento da cibercultura – tornou possível a proliferação das manifestações de junho e julho de 2013, com seus novos atores sociais, coletivos de jornalismo independentes, como o Mídia NINJA, que protagonizaram a cobertura das mobilizações, em meio à crise de representatividade da mídia hegemônica nacional.

O imediatismo com o qual as informações circulam na sociedade conectada pela cibercultura cria um paradoxo. Se por um lado, há um excesso de informações sobre as manifestações, facilitando e incentivando seu compartilhamento, por outro, possibilita recortes e edições que simplificam a realidade e pouco comunicam sobre os fatos.

As mídias alternativas, como o Mídia NINJA, entram neste contexto como uma oposição às mídias hegemônicas, subvertendo a lógica jornalística na maneira de produzir conteúdo, aproximando e chamando o internauta para a discussão, ao mesmo tempo em que apresenta suas próprias posições, abertamente parciais e claras para o público.

Tais aspectos causaram questionamentos sobre as práticas jornalísticas e como é o fazer jornalismo em um mundo mediado por imagens. Neste sentido, cabe nos referirmos a Debord (1997):

> Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se afastou numa representação. (DEBORD, 1997, p. 10)

Assim, a produção industrial de informação se reflete na banalização e na rápida substituição de símbolos e estímulos, condicionando o receptor apouca ou nenhuma reflexão acerca das informações que chegam a ele.

As manifestações de junho e julho de 2013 revelaram a crise de representatividade da mídia hegemônica. Este colapso se apresentou desde cartazes pedindo o fim da Rede Globo, principal rede de televisão do Brasil, à hostilidade e violência contra os veículos da grande imprensa.

O jornalismo praticado pelos NINJAS foi intencionalmente crítico durante a cobertura das manifestações. Ao mesmo tempo, sua parcialidade, aliada ao fato de que nem todos os colaboradores do coletivo são jor-

nalistas de formação, levanta questões sobre sua objetividade no campo jornalístico. Neste sentido, o modelo do coletivo não pode ser visto como um substituto ao jornalismo clássico, mas apenas como uma mídia alternativa.

Por fim, se, por um lado, podemos ressaltar a parcialidade da cobertura, por outro, a grande exposição do Mídia NINJA na grande mídia indicou não apenas uma mudança da relação entre os jornalistas e os espectadores, mas também uma nova maneira de se fazer jornalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, I. S. Mercado Simbólico: um modelo de comunicação para políticas públicas. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v. 8, n. 14, p.165-77, set.2003-fev.2004.

COSTA, Camilla *Sob holofotes, Mídia Ninja quer ampliar alcance*. https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/08/130805_midia_ninja_cc. Acesso em: 01 de novembro de 2019.

DEBORD, G. *Sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

_____. *Protestos pelo país têm 1,25 milhão de pessoas, um morto e confrontos.* Disponível em: http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/06/protestos-pelo-pais-tem-125-milhao-de-pessoas-um-morto-e-confrontos.html. Acesso em: 08 de novembro de 2018.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos I Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LLOSA, Mario Vargas. *A civilização do espetáculo*: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa*. Brasília: UnB, 2013.

PERUZZO, C. M. K. Mídia regional e local : aspectos conceituais e tendências. In: COGO, D.; MAIA, J. (Org.). *Comunicação para a cidadania*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2006.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. *Técnicas de reportagem*: notas sobre a narrativa jornalística. São Paulo: Summus, 1986.

Outras fontes:

G1. *História do Jornal Hoje*. Disponível em: http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2010/04/historia-do-jornal-hoje.html. Acesso em: 06 de novembro de 2018.

GLOBO. PRINCÍPIOS EDITORIAIS DO GRUPO GLOBO. Disponível em: http://g1.globo.com/principios-editoriais-do-grupo-globo.html. Acesso em: 06 de novembro de 2018

MÍDIA NINJA. Site da Mídia NINJA. http://midianinja.org/perguntas-frequentes/. Acesso em: 21 de outubro de 2018.

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DO PAPEL DO PROFESSOR E A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Natan Martins Borduam Cândido (UniREDENTOR)
martinsborduam@gmail.com
Sinthia Moreira Silva (UENF)
sinthia_moreira@hotmail.com

RESUMO

Todos os seres vivos exigem passar por períodos de adaptações para se manterem vivos. De igual modo, o ensino da língua portuguesa como língua materna vem exigindo uma postura diferente por parte dos educadores. Logo, muitos métodos de ensino tradicionais se apresentarão ineficazes em um futuro próximo, devido ao crescente avanço da tecnologia e ao pouco avanço de sua exploração em sala de aula. Portanto, muito se tem a transformar com as contribuições da sociolinguística. Este trabalho objetiva analisar as contribuições que a sociolinguística traz para o ensino de língua portuguesa e o papel do professor para atuar diante desse contexto escolar, formado por variantes de gêneros e línguas, com a intenção de promover um enriquecimento cultural sem que haja preconceito linguístico. Para sua construção, realizou-se pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos, composta de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. A partir das informações apuradas pode-se concluir que ainda é possível afirmar que a escola não reconhece por completo a realidade heterogênea da língua e ainda se atenta apenas à propagação da língua cultivada pela tradição gramatical.

Palavras-chave:
Ensino. Contribuições da sociolinguística. Diversidade no contexto escolar.

ABSTRACT

All living beings are required to go through periods of adaptation to keep themselves alive. In the same way, the teaching of Portuguese as a native language has been demanding a different attitude from educators. Therefore, many traditional teaching methods will be proven ineffective in the near future, due to the increasing advancement of technology and the little progress in its exploration in the classroom. Therefore, much has to be changed with the contributions of Sociolinguistics. This work aims to analyze the contributions that Sociolinguistics brings to the teaching of Portuguese language and the role of the teacher to act in this school context, formed by variants of genres and languages, with the intention of promoting cultural enrichment without linguistic prejudice. For its construction, bibliographical research was carried out, based on books and scientific articles composed of theoretical sources that support the search for answers on the approached theme. Based on the information obtained, it can be concluded that it is still possible to state that the school does not fully recognize the heterogeneous reality of the language and is still only paying attention to the propagation of the language cultivated by the grammatical tradition.

Keywords:
Contributions from Sociolinguistics. Teaching. Diversity in the school context.

1. Introdução

A comunicação é um recurso que os seres racionais desenvolveram ao longo do tempo para que pudessem se relacionar com a natureza, para ordenar linhas de defesa contra dos predadores e ameaças nos primórdios e relacionar-se com outros indivíduos formando grupos, até chegar às civilizações modernas.

Entende-se por "comunicação" todas as interações e expressões que podem ser interpretadas vindas de fora (ambientes externos/seres vivos do meio inserido), fazendo com que as expressões/mensagens também sejam interpretadas, ou melhor dizendo, decodificadas, para que assim haja interações em seu meio.

Com o avanço das civilizações humanas, as formas de comunicação foram sofrendo modificações e aprimoramentos, dando origem às linguagens e línguas. Sendo assim, a linguagem pode ser definida como toda e qualquer forma de expressão com a intenção de transmitir alguma mensagem, uma vez que os meios de linguagem podem se manifestar de forma escrita, oral, por sinais, símbolos, entre outros.

Alguns historiadores acreditam que as línguas que conhecemos hoje foram diferenciadas de outras línguas primitivas originadas em tempos remotos, pelo evento ocorrido na Torre de Babel, narrado pela Bíblia. Já outros afirmam que as línguas foram surgindo de acordo que os seres humanos foram habitando e dominando espaços no globo. Independentemente dos posicionamentos, não se pode negar que com o passar do tempo alterações vão acontecendo, alterações levando em alguns casos à "morte" de algumas línguas e ao nascimento de outras.

Ao ouvir, falar e escrever o português como conhecemos hoje no Brasil, percebe-se grandes diferenças entre o português primitivo (português arcaico) originado do latim vulgar, o de Portugal e o português brasileiro, isto porque o português do Brasil sofreu grandes influências das línguas indígenas dos troncos tupy e guarani, com maior predominância em todo território. Porém, alguns estados mais ao Norte sofrem também a influência de outras, como yanomami, tikuna e xavante. Apesar de possuir uma língua unificada, ao mesmo tempo o País possui expressões diferentes, além de ela ser rica em suas variações.

Sendo assim, em vista das diferenças de culturas e expressões em algumas regiões brasileiras, os professores em salas de aula possuem em grande desafio em relação ao ensino da língua, pois tal tarefa exige didática, atualização e formas de ensino diferentes das que já vêm sendo utilizadas, pois se faz necessária uma maior familiaridade do aluno com as demais culturas presentes no país, além de uma necessidade em se adquirir conhecimento de uma forma mais tranquila e equilibrada.

2. A variação linguística no contexto educacional

É sabido que linguagem e sociedade não se separam, visto que a espécie humana habita em um mundo no qual as pessoas se organizam em comunidades e que existe uma única forma de comunicação oral para todos: a língua. A junção desses dois conceitos forma o que hoje é chamado de Sociolinguística. Essa subárea linguística trata, justamente, dessa relação que existe entre linguagem, sociedade e cultura, assim como expõe Alkmim (2008), quando expõe que o objeto da sociolinguística é o estudo da língua falada, escrita, observada e analisada dentro de um contexto social e em suas situações de uso e que cada comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes formas de se comunicar. De acordo com o autor, foi a partir dessas questões surgiu o termo "variação linguística".

É perceptível, nesse contexto, que toda a responsabilidade recai sobre o docente ao ensinar a língua materna, levando em consideração toda essa norma obrigatória, mas com o olhar voltado também para as variações. Logo, seu papel como influenciador e mediador se torna essencial na vida dos educandos.

Tendo em vista essas questões relevantes, Camacho (2008) expõe uma possível solução, de acordo com seu ponto de vista, em relação ao ensino de língua materna. Para ele, é preciso conscientizar o aluno de que existe uma norma padrão, mas o que é, de fato, importante é saber adequar a sua fala aos diferentes contextos e às circunstâncias do processo de comunicação.

Sendo assim, devido a essa diversidade de culturas e regiões que o país possui, é gerada uma variação linguística que cada professor encontra no ambiente escolar, no qual se tem vários tipos de alunos e de diversos lugares que trazem consigo a herança familiar, que também influencia na linguagem de cada educando.

Denomina-se "variação linguística" os vários usos que os falantes utilizam de uma mesma língua, e essas variações decorrem de vários fatores, sejam eles regionais, culturais, históricos, sociais e outros. Segundo Antunes (2009), essas variadas formas que a língua assume, dentro de uma sociedade, é decorrente da indissociabilidade de quatro realidades, que são: língua, cultura, identidade e povo. Portanto, considera-se a língua o reflexo da trajetória histórica de uma sociedade. Bortoni-Ricardo (2000) acrescenta que o ensino da língua na escola é norteado por questões culturais, visando a fortalecer o uso da linguagem prestigiada pela sociedade, enfatizando, dessa forma, o ensino da gramática normativa.

Quando a escola se atém somente ao ensino da língua considerada padrão (modelo tradicional), acaba julgando serem erradas certas pronúncias e isso acaba distanciando o falante de sua realidade, ou seja, de sua referência, desvalorizando as demais variedades da língua. Sendo assim, a instituição escolar passa a desconsiderar, pelo menos na área da linguística, as variações culturais e sociais.

Logo, se faz fundamental que o debate sobre heterogeneidade linguística adentre no contexto escolar, a fim de que os professores possam partir do conhecimento prévio do aluno (que, nesse caso, é a linguagem que ele traz do convívio social), para depois se direcionar ao ensino da modalidade formal. Assim, ele deverá adequar a sua linguagem de acordo com as situações de uso. E com isso, saberá que a língua materna sofre variações, e que o seu dialeto faz parte também da língua, contudo, deve ser empregado em situações cabíveis.

3. O ensino de língua portuguesa no contexto escolar atual

Sabe-se que o ensino de língua portuguesa provém de uma tradição pedagógica baseada no tradicionalismo e que está centrada em uma postura corretiva e preconceituosa em relação à língua falada e escrita. Atualmente, isso não ocorre de forma diferente. O que mais se encontra nas escolas são metodologias de ensino de língua que priorizam a forma "correta" de falar e escrever de acordo com a gramática normativa.

Em torno dessa reflexão, o papel do professor em sala de aula é de extrema relevância no ensino de língua portuguesa, uma vez que ele se torna responsável pela formação do senso crítico do aluno em relação às diferentes formas linguísticas. Corroborando essa ideia, Santos e Mesquita (2011) apresentam em sua pesquisa uma proposta em torno da postura

que o professor deve ter em relação a esse ensino, e citam Silva (2002) para fundamentar essa ideia:

> [...] o professor de gramática terá de deixar de lado a pretensão de determinar como deve ser a língua. Para ampliar o conhecimento linguístico do aluno sem corroê-lo com preconceitos contra outras variedades nem principalmente, contra a sua própria. (SILVA, 2002 *apud* SANTOS; MESQUITA, 2011, p. 5)

Sabido disso, torna-se necessário um ensino que, além de informar normas e regras, também prioriza um olhar em torno da variação linguística que existe no meio da fala. Para tanto, a escola também exerce um papel fundamental nesse processo de conscientização e ensino adequado dessas variantes de forma que não dê espaço para o preconceito. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) trazem uma proposta de como deve ocorrer essa prática de ensino:

> [...] para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma "certa" de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1997, p. 26)

O ensino de gramática nas escolas ainda provoca várias reflexões em torno de qual a melhor forma de se ensinar e indagações a respeito da sua importância para a vida profissional e pessoal do discente. Em grande parte das escolas, dá-se prioridade ao ensino de língua materna sendo vista como a mais "correta". Diante do exposto, na concepção de Freitag e Lima (2010, p. 113), "A gramática normativa/tradicional vê a língua como sistema homogêneo". Fundamenta-se nos estudos gramaticais gregos e no modelo latino e é classicamente definida como "arte de falar e escrever corretamente".

Com base no exposto, fica nítido, então, o grande desafio para o docente em saber quando e como explorar essa gramática, seja ela tradicional ou a internalizada, a fim de atender a todas as necessidades do aluno em relação ao ensino de língua. Corroborando essa última ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais também trazem uma reflexão em torno do ensino de gramática:

> [...] ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática (BRASIL, 1997, p. 31)

Esse ensino de gramática contextualizada, como defendem os PCN, possibilita que o aluno tenha acesso ao assunto, trazendo-o para a sua realidade. Os textos usados e produzidos por eles devem ser o fator determinante para um ensino mais eficaz a fim de instigar uma leitura crítica, com efeito de sentido.

Logo, observando-se as diferenças linguísticas existentes decorrentes de vários fatores na fala do aluno, é possível perceber essa variação que ele já domina e que encontra desafios de adequação quando leva essa bagagem cultural particular para a escola, visto que no ambiente escolar a gramática normativa aparece como imposição.

4. O professor e as variações linguísticas no contexto escolar

Pelo país possuir um vasto território com toda a população falando um só idioma, é normal que, por causa de influências vindas de contato com outras culturas, haja diferenciações de pronúncias, maneiras diferentes de dizer a mesma coisa, criando então algumas diferenças, o que se torna um desafio em sala de aula, uma vez que cada aluno vem de um lar diferente, e cada lar tem seu jeito e maneira, acaba sendo um desafio aos professores atingir o seu objetivo no ensino.

Assim, Raquel Salek Fiad (1996) declara que, a propósito do tema da diversidade linguística e da necessidade de aplicá-la no ensino secundário, há "uma certa sensação de que já falamos tanto sobre o tema que é hora de parar de falar e pensar um pouco em que resultou todo esse discurso, que já não é novo". Num levantamento feito por essa linguista, observa-se que, desde meados da década de 1970, diretrizes expostas em documentos oficiais apontam a necessidade de o ensino de língua portuguesa levar em conta as variedades linguísticas.

Da mesma forma, várias coleções didáticas, em suas introduções, incorporam esse discurso, mas nem sempre o realizam de maneira convincente. Em geral, pode-se observar nesses livros a ideia de que a escola precisa definir um padrão de linguagem no ensino, que deve se pautar pela norma culta, mas sem deixar de levar em conta as variações trazidas pela variedade social dos alunos, antes encarando-as como opções, variantes aceitáveis e plenamente recomendáveis, desde que consideradas em função da variedade de situações de comunicação.

Desafios em salas de aula surgem todos os dias, no entanto, no mundo atual, faz-se necessária a quebra de padrões de ensino preestabe-

lecidos há tempos, tendo que explorar novos meios para que o aluno tenha familiaridade com a língua e conheça as suas variações, possibilitando que haja um enriquecimento cultural, intelectual. Sendo ao professor, nesse quadro, imprescindível agir como um mediador, para que haja harmonia entre os variados tipos de cultura, além de aproveitar para o enriquecimento do conteúdo, abordando esse aspecto, mostrando e incentivando aos alunos a se conhecerem melhor, agregar algo novo na classe através de conteúdos contemporâneos, com os quais os educandos estão familiarizados, e com isso ter um aprendizado mais eficaz (Callou, 2008).

Logo, limitar as oportunidades dos estudantes na sociedade e impedir seu acesso à variante culta acabaria, também, sendo uma forma de estigmatizá-los. Posto isso, o papel do professor em sala de aula é de extrema relevância no ensino de língua portuguesa, uma vez que ele se torna responsável pela formação do senso crítico do aluno em relação às diferentes formas linguísticas. Com isso, torna-se necessário um ensino o qual, além de ensinar normas e regras, seja também articulado em torno da variação linguística que existe no meio da fala. Para tanto, a escola possui um exemplo e papel fundamental nesse processo de conscientização aos alunos, tornando-os capazes de saber lidar com os acontecimentos do dia a dia, e assim trabalhar essa parte no aluno, trazendo um ensino adequado dessas variantes de forma que não seja dado espaço para o preconceito.

Destarte, é nessa perspectiva que o docente deve atuar como agente transformador e fazer a diferença nesse processo de ensino–aprendizagem, uma vez que a sua postura e a metodologia aplicada em sala de aula irão refletir, diretamente, no processo de formação dos alunos.

5. Preconceito linguístico, um tabu que precisa ser libertado

Considerado como linguagem errada por alguns e defendido como variedades linguísticas por outros, não se pode negar que o país é rico relacionado ao linguajar, pois raros são os países que possuem uma língua unificada como a nossa por todo o seu território. Tendo em vista isso, considerando os pontos cruciais do indivíduo e seu ambiente, vários pensadores discutem a ideia de certo ou errado quando se fala em pronúncia e escrita, pois há palavras diferentes que possuem um mesmo significado. Sendo assim, as correções se dão apenas na ortografia e dicção. Olhando por um lado otimista, certas palavras diferentes das quais estamos

acostumados a ouvir nos obrigam a consultar o dicionário, para que assim descubramos o seu significado.

Ainda hoje, é possível presenciar piadas e discussões a respeito de pronúncias e sotaques diferentes, as quais vêm de maneira ofensiva, a ponto de oprimir e reprimir aqueles que possuem pronúncias diferentes. Tais atitudes podem ser observadas principalmente em nacionalidades diferentes, porém com idiomas semelhantes, como é o caso de Brasil e Portugal. Portugal, até o período de colonização, tinha uma população mais informada, que comandava os empreendimentos escravocratas, logo, tinha acesso à leitura e cultura um pouquinho mais "elevada" em relação aos "sem cultura" da época.

Com isso, criou-se então o mito de que apenas a linguagem deles era a correta, mito que perdura até os dias de hoje em alguns lugares. Os padrões vigentes, calcados na tradição dos clássicos, impostos de cima para baixo aos brasileiros, já não são bem aceitos. A língua é infinitamente variada e os ideais linguísticos do final do século XIX e começo do século XX não podem permanecer os mesmos, no século XXI, uma vez que a sociedade atual se estrutura de modo totalmente diverso e as relações que se estabelecem entre os diversos níveis da pirâmide social são hoje muito mais intensas e profundas, graças aos meios de comunicação de massa.

Em vista dessas mudanças necessárias na forma de ensino, a formação continuada de educadores permite uma atualização, a fim de mudar seu campo de visão em relação aos novos métodos e possibilidades de melhorar as formas de ensino perante aos métodos tradicionais que já conhecemos ou passamos. Segundo Callou, o ensino de língua portuguesa continua sendo baseado nos ditames da gramática tradicional, na insistência em incutir uma norma abstrata, cristalizada, cada vez mais afastada da realidade linguística de grande parcela da população.

Sendo assim, esses pontos de preconceitos e discriminação supra citados, demonstram trechos de ignorância por parte de indivíduos que a praticam, explicitando uma grande defasagem, pois não possuem a capacidade de entender algumas das variadas formas de linguajar linguístico, causando desrespeito e constrangimento, refletindo diretamente as formas de educação recebidas.

7. Considerações finais

A partir das pesquisas realizadas, pode-se concluir que a linguagem e sociedade não se separam, visto que a espécie humana habita em um mundo no qual as pessoas se organizam em comunidades e que existe uma única forma de comunicação oral para todos: a língua. Tornando-se necessário um ensino em que, além de informar normas e regras, seja também priorizado um olhar em torno da variação linguística que existe no meio da fala.

Portanto, ao observar as diferenças linguagens existentes, decorrentes de vários fatores na fala do aluno, é possível perceber a existência de domínio (bagagem cultural), no qual ele carrega consigo e que essa variação que ele já domina, e encontrará desafios de adequação quando levado à escola, visto que, no ambiente escolar, a gramática normativa aparece como imposição. E é nessa perspectiva que o docente deve atuar como agente transformador e fazer a diferença nesse processo de ensino–aprendizagem, uma vez que a sua postura e a metodologia aplicada em sala de aula irão refletir, diretamente, no processo de formação dos alunos.

Logo, há muitos pontos de preconceitos e discriminação, o que demonstra uma ignorância por parte de indivíduos que praticam tais atos, explicitando uma grande defasagem, pois não possuem a capacidade de entender algumas das variadas formas de linguajar, causando desrespeito e constrangimento, refletindo diretamente as formas de educação recebidas. Com isso, é possível afirmar que a escola não reconhece por completo a realidade heterogênea da língua e ainda se atenta apenas à propagação da língua cultivada pela tradição gramatical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *A língua e a identidade cultural de um povo*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Língua e cidadania*: repercussões para o ensino. São Paulo: Parábola, 2009.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística – Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs). *Introdução à linguística: Domínios e fronteiras*. V. 1. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 23-50.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Heterogeneidade lingüística e o ensino da língua:* o paradoxo da escola. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2000.

CALLOU, D.; LOPES, C. R. Contribuições da Sociolinguística para o ensino e a pesquisa: A questão da variação e mudanças linguísticas. *Revista do GELNE*, v. 5, n. 1/2, p. 63-74. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9435.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 2. ed., 1. Reimpr. São Paulo: Contexto, 2011.

FIAD, Raquel Salek. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. *Revista do Gel*. Campinas, 2017.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SANTOS SOBRINHA, Cecília Souza; MESQUITA FILHO, Odilon Pinto de. A variação linguística no ensino de língua materna: o que o professor deve fazer na sala de aula?. *Anagrama*, v. 4, n. 4, p. 1-10, [s.l.], 2011. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35537.

CULTURA DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUAS: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

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

RESUMO

As mudanças provocadas pelas tecnologias digitais têm demandado um olhar mais profundo sobre os usos feitos de ferramentas e recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. As mídias digitais são mecanismos de socialização que podem funcionar como uma escola paralela (BÉVORT; BELLONI, 2009), porque são espaços que desenvolvem a autonomia dos discentes, permitindo, portanto, um novo modelo de aprendizagem. A cultura digital viabiliza diversas possibilidades de comunicação, interação, acesso e publicação de conteúdo, fazendo emergir implicações para a prática docente. Neste sentido, considera-se relevante que seja repensada a formação de professores de línguas para que esses profissionais possam fazer uso consciente e crítico das tecnologias digitais. Ou seja, que haja, de fato, apropriação desses recursos, superando, dessa forma, ao uso meramente instrumental. Este artigo destaca a necessidade de uma formação que promova o uso crítico e criativo das tecnologias digitais em práticas pedagógicas de professores de línguas.

Palavras-chave:
Cultura digital. Língua portuguesa. Formação de professores.

ABSTRACT

The changes brought about by digital technologies have demanded a deeper look at the uses made of technological tools and resources in the teaching and learning process. Digital media are socialization mechanisms that can function as a parallel school (BÉVORT; BELLONI, 2009), because they are spaces that develop students' autonomy, thus allowing for a new learning model. Digital culture enables different possibilities of communication, interaction, access, and publication of content, bringing out implications for teaching practice. In this sense, it is considered relevant to rethink the training of language teachers so that these professionals can develop conscious and critical use of digital technologies. That is, that there may be, in fact, appropriation of these resources, overcoming, in this way, merely instrumental use. This article highlights the need for teacher education processes that promote the critical and creative use of digital technologies in the pedagogical practices by language teachers.

Keywords:
Digital Culture. Portuguese language. Teacher Education.

1. *Introdução*

As tecnologias digitais encontram-se fortemente inseridas nas mais diversas práticas sociais. Por vezes, sua presença é claramente evidenciada por meio de dispositivos e sistemas. No entanto, mesmo na sua ausência visível, ela manifesta-se de formas diferentes, uma vez que produziu e modifica constantemente uma formação sociocultural a qual nos referimos como cultura digital ou cibercultura.

Neste sentido, podemos reconhecer que os impactos que as tecnologias digitais causaram, e ainda causam, sobre as formas de comunicação, interação, consumo e trabalho são significativos, complexos, abrangentes e dinâmicos. Consequentemente, elas promovem contínuas transformações sociais, discursivas e culturais, que, por sua vez, demandam um processo quase incessante de revisão, adaptação e atualização de modelos e procedimentos culturais, sociais, profissionais e educacionais que não são mais compatíveis com a realidade atual.

É possível apontar que os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) reconfiguram, em diferentes proporções, muitas práticas profissionais, uma vez que têm implicações nas formas como lidamos com o tempo, os espaços, as pessoas, informações, ferramentas de trabalho e conhecimentos.

Se o mundo hoje é bem diferente de como ele era há duas décadas, não podemos pensar que as instituições e as pessoas se mantenham exatamente da forma. Se esta constatação pode parecer bastante óbvia nas práticas comerciais, na prestação de serviços e nas indústrias, ela tem ficado ainda relegada a um plano inferior nas instituições educacionais. Em outras palavras, reconhecemos que a educação não tem ainda se adaptado, atualizado e tirado proveito de forma mais significativa e produtiva dos avanços tecnológicos. Podemos pensar, de certa forma, que há um tempo maior de resposta e maturação para esta realidade digital, encontrando muitas vezes grandes desafios, estando um destes na formação de professores, tanto naquela que acontece nas faculdades quanto na formação continuada.

Nesse sentido, este artigo discuteaspectos sobre as transformações que emergem da cultura digital, de modo a refletir sobre o impacto na formação do professor de línguas.

2. *Desenvolvimentos tecnológicos, mudanças sociais e cultura digital*

Testemunhamos nas últimas décadas uma grande velocidade de desenvolvimentos tecnológicos. Mais do que criar dispositivos, as tecnologias digitais, em especial a internet, causaram uma grande revolução e mudaram nossas formas de pensar, comunicar, interagir, consumir, se informar e se entreter.

Neste complexo cenário, diferentes estudiosos apontam que vivemos em uma *Sociedade da Informação* ou *Sociedade em Rede* (Cf. CASTELLS, 2011; GOLEMAN, 2006; LEMOS, 2008; PÉREZ GÓMEZ, 2015), fenômeno que tem acarretado inúmeras transformações no contexto social, econômico e cultural pelas quais as sociedades vêm passando e que culmina na integração das tecnologias da informação e da comunicação, resultando numa sociedade conectada em rede e que transcende o tempo e o espaço.

Uma das principais características desse novo paradigma é a informação como matéria-prima e os efeitos dos usos da tecnologia nas atividades individuais ou coletivas (Cf. CARMO, 2014; PÉREZ GÓMEZ, 2015). Logo, podemos compreender a complexidade e o valor das informações nos dias de hoje. A sociedade em rede, conforme abordado por Martino (2014), implica em diferentes formas e estratégias de comunicação. Segundo o autor, "insegurança, informações, fluxo e instabilidade" (MARTINO, 2014, p. 99) podem ser compreendidas como palavras-chave dessa sociedade.

Na Sociedade da Informação, em decorrência do avanço das tecnologias digitais, o acesso e a disseminação do conhecimento acontecem de forma extremamente rápida. Esse fato tem acarretado investimentos no desenvolvimento tecnológico e impactado as relações de trabalho, promovendo a criação de novas profissões, fomentando a concorrência desenfreada e, ainda, trazendo implicações sobre a perda de qualificação, associada à automação, e o desemprego (Cf. WERTHEIN, 2000).

Os dois termos ("sociedade em rede" e "sociedade da informação") são importantes porque podem demonstrar que a sociedade valoriza e tem à disposição uma grande quantidade de informações que interferem em diferentes práticas sociais, nas tomadas de decisões e na forma como lidamos com dados e informações em geral. Além disso, ressalta-se que a sociedade vive em rede, entre pessoas e negócios, por exemplo, fato impulsionado pela globalização.

Como consequência desta revolução digital, desenvolvemos uma nova forma de cultura que tem sido tratada na literatura como cibercultura ou cultura digital (Cf. LEMOS, 2008; LÉVY, 2010; SANTAELLA, 2010b; SANTOS, 2019).

Com base em Santaella (2003; 2010b), podemos pensar em diferentes formações culturais até a cultura digital: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. De acordo com a pesquisadora:

> Antes de tudo, deve ser declarado que essas divisões estão pautadas na convicção de que os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, não passam de meros canais para a transmissão de informação. Por isso mesmo, não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais (SANTAELLA, 2003, p. 24)

Para a pesquisadora, as formações culturais foram desenvolvidas ao longo da história, mas uma não exclui a outra. Cada nova cultura possibilita novas formas e estratégias de comunicação, que afetam a forma como vivemos, produzimos e consumimos informações, bem como as possibilidades interacionais.

Ao pensarmos em algumas destas formações socioculturais, podemos perceber que seus alcances e os fluxos de informação são diretamente influenciados pela evolução tecnológica. O surgimento da cultura impressa não representou que todos tivessem acesso aos livros em um curto período. Esse acesso era, muitas vezes, limitado à elite e, se pensarmos em instituições, às universidades e à igreja.

Do livro ao rádio e à televisão, constatamos a mesma limitação de acesso, principalmente no tocante à televisão, pois o custo do equipamento era mais elevado que no rádio. No entanto, vale destacar que o desenvolvimento desse meio de comunicação causou grande impacto na sociedade e provocou mudanças na relação das pessoas com o mundo que as cerca, criando formas de pensar. A cultura de massa, ampliada pela presença da televisão, tem como principal característica a emissão de informações para uma massa de receptores passivos, não permitindo respostas imediatas e configurando um tipo de inércia social (Cf. SANTAELLA, 2010b). As informações veiculadas são eleitas de acordo com os

interesses e com a lógica de produção de um polo centralizado (Cf. LEMOS, 2012), de modo a padronizar os saberes difundidos.

Com o surgimento de tecnologias transitórias (Cf. SANTAELLA, 2010b), como, por exemplo, a TV a cabo, o videocassete, a fotocopiadora, a câmera filmadora, o walkman, foi possível contrapor o consumo massivo com o individual, dando origem ao que Santaella (2010b) denomina de cultura das mídias. A cultura das mídias difere da cultura de massa ao permitir que seus consumidores possam fazer escolhas, no entanto, ainda consomem os seus produtos.

A segmentação e a diversificação presentes na cultura das mídias têm como principal característica propiciar o consumo individualizado e personalizado, favorecendo transformações sociais e inaugurando uma nova dinâmica de consumo da informação.

Podemos perceber, também, que a cultura das mídias já possibilita a combinação e integração de diferentes mídias, o que vai atingir um nível ainda maior e mais interativo na cultura digital.

No meado dos anos 90, com a convergência das mídias, uma nova organização cultural midiática emerge dando origem a uma revolução digital. Impulsionada pela junção entre informática e telecomunicações, esse fenômeno irá ocasionar o surgimento de novas tecnologias, em sua maioria, híbridas, permitindo converter, manipular, reproduzir e distribuir informações. Instaurando, assim, um novo modelo de comunicação e produção, descentralizado e universal.

A *internet* – enquanto tecnologia de conexão em rede- já possibilitava a comunicação entre computadores, especialmente de instituições militares e acadêmicas, mas o desenvolvimento da web (*world vide web*) criou um espaço que viabilizou ao usuário comercial e doméstico o acesso a uma infinidade de novas formas de comunicação, consumo de mídia, publicação e compartilhamento de conteúdo, sistemas e aplicações diversas.

Na segunda metade da década de 90, com o início da expansão dos provedores de conexões de internet comerciais (Cf. ARAÚJO; VILAÇA, 2016), o usuário doméstico passa a usar a grande rede para diferentes fins. Consequentemente, empresas dos mais diferentes setores percebem oportunidades de divulgação de seus negócios na internet e iniciam a criação de novas estratégias comerciais. Este é, sem dúvidas, um elemento central no desenvolvimento de uma complexa e diversificada

cultura digital, abrindo um gigantesco campo para a comunicação, o consumo, a interação e as possibilidades educacionais.

A *internet*, incluindo a web, passa a chamar a atenção de estudiosos de diferentes campos, que vislumbram as possibilidades, desafios, riscos e mudanças que esta forma de tecnologia digital vai provocar em usuários por todo o mundo, com diferentes finalidades e de diferentes segmentos e idades. Em outras palavras, é uma tecnologia de largo e diversificado alcance. Este cenário impulsionou um rico e crescente campo de discussões e pesquisas, sob as denominações de cultura digital e cibercultura.

O filósofo Pierre Lévy foi um dos primeiros pensadores a refletir sobre esta cibercultura, sendo ainda hoje uma referência constante em trabalhos sobre tecnologias digitais, internet e cibercultura. Destaca-se a grande repercussão do seu livro *Cibercultura*, traduzido para diversos idiomas e reeditado muitas vezes, fato que ajudou a popularizar o termo, especialmente na primeira década dos anos 2000, como reflexo da publicação. Mais recentemente, muitos autores têm empregado o termo *cultura digital*.

Neste trabalho, entendemos os dois termos como sinônimos, mas como é comum no campo das ciências sociais e humanas, sempre polissêmico e bastante abrangente. Aqui a alternância entre as duas denominações pode ser motivada pelo termo empregado pelos documentos e referenciais teóricos do presente trabalho.

A cibercultura é caracterizada por Lévy (2010, p. 17) como "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço", na qual não há limites, sendo o universal um conceito fundamental para o entendimento do ser humano nesse espaço.

Segundo Lévy (2010), "a universalização da cibercultura propaga a presença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste sentido, ela é complementar a uma segunda tendência fundamental, a virtualização" (LÉVY, 2010, p. 47). Isso quer dizer que a tendência de virtualizar as relações acaba sendo preponderante em nossa sociedade.

A ausência de fronteiras nessas relações devido a essa virtualização faz com que a comunicação se modifique em um grau o qual a inte-

ração entre as pessoas se torne mais forte, como uma interconexão. Atualmente, as pessoas vivem conectadas, compartilhando e interagindo no ciberespaço, explicitando, assim, a alteração ocorrida nas formas de comunicação e informação.

Conforme discute Gabriel (2013), a expansão da internet possibilitou a mudança de estar conectado para ser conectado. Segundo a autora, somos ambos ao mesmo tempo, vivemos em uma simbiose com a rede de informação. A participação na rede possibilitou ao usuário participar de diversas plataformas de redes sociais, nas quais é possível não apenas observar, mas também opinar, publicar, compartilhar e colaborar com outros usuários.

Esta presença on-line de forma mais ativa revela que mais que visitar site ou consumir conteúdos diversos na web, os usuários passaram a ter um papel ativo e certo protagonismo na rede (Cf. POZO, 2002; GABRIEL, 2018; SANTAELLA, 2010a), fato que foi denominado no início dos anos 2000 como web 2.0, por marcar novas formas de participação e interação na internet. A web 2.0, um conceito bastante relevante para a educação, refere-se à participação mais ativa dos usuários, publicando e compartilhando conteúdos, interagindo mais intensamente com outros usuários e com empresas, marcas e instituições e descentralizando o fluxo de informação, o que representa uma grande ruptura com os modelos tradicionais da cultura de massa.

Isso nos leva a entender que as transformações que ocorrem no mundo atual devem ser encaradas como mudanças de comportamento e atitudes em relação à realidade que nos cerca. Impulsionadas pela evolução tecnológica, na cultura digital, as mudanças são constantes e aceleradas e, por ter uma ausência de modelo a ser seguido, os efeitos dessa evolução tornam-se imprevisíveis.

Diante das questões que emergem da cultura digital, é importante refletir sobre a formação de professores para que esses profissionais possam fazer uso consciente e crítico das tecnologias digitais, ou seja, que haja, de fato, apropriação desses recursos, superando, dessa forma, o uso meramente instrumental.

3. Formação de professores em múltiplas dimensões

As mudanças ocasionadas pela intensificação no uso de tecnologias digitais acarretam desafios de diferentes ordens para a formação de

professores, uma vez que a disponibilização de ferramentas e recursos tecnológicos no contexto da sala de aula não significa uma real integração e apropriação das mídias digitais. A apropriação dessas tecnologias demanda o desenvolvimento de habilidades, metodologias e estratégias que favoreçam novas maneiras de pensar e aprender.

Nesse sentido, compreendemos ser necessário pensar e repensar uma formação de professores que promova um entendimento sobre as ferramentas tecnológicas digitais para além da perspectiva instrumental. Em outras palavras, que não se limite a ensinar a usar determinados dispositivos, ferramentas ou serviços digitais

Defendemos uma formação que atenda efetivamente a demanda contemporânea deve ter como um de seus focos buscar entender como as tecnologias são apreendidas e incorporadas em nossas ações. Assim, entendemos que os professores sejam formados para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias (Cf. BÉVORT; BELLONI, 2009; ELEÁ; DUARTE, 2016), uma vez que elas permeiam nossas práticas sociais dentro e fora da escola, potencializando ainda mais a urgência de repensar os cursos de formação continuada.

A integração das tecnologias digitais no processo educacional é de suma importância visto que elas já fazem parte da vida dos estudantes quando eles estão fora da escola, funcionando como agências de socialização e concorrendo com a família e com a própria escola (Cf. BÉVORT; BELLONI, 2009). Logo, é inquestionável que a formação das novas gerações para a apropriação crítica das tecnologias digitais seja fundamental para a atuação desses jovens na sociedade uma vez que eles podem se beneficiar de forma mais plena, segura, responsável e ética.

Ele e Duarte (2016) argumentam que é preciso incluir recursos tecnológicos para reinventar e dinamizar as práticas pedagógicas, incluindo atividades de produção de mídias que proporcionem o contato com diferentes linguagens, tais como imagens, vídeos, áudios, animações, jogos, páginas na internet etc.

É preciso reconhecer, no entanto, que, diante de tantas possibilidades conforme apontadas por Ele e Duarte (2016), é necessária uma formação de qualidade de forma a preparar melhor os professores no planejamento, na seleção dos recursos, no melhor aproveitamento das suas potencialidades. Afinal, a própria abundância de recursos, ferramentas digitais e dispositivos pode se transformar em um desafio para os professores.

Assim, defendemos que para o professor ensinar com tecnologias, é preciso que ele aprenda *sob*re tecnologias, *com* tecnologias e *para* uso de tecnologias. Dessa forma, apontamos para múltiplas dimensões da cultura digital, conforme preconizado por Vilaça e Gonçalves (2019), que argumentam que os aspectos da cultura digital devem ser considerados ao pensarmos na formação docente.

Vilaça e Gonçalves (2019) destacam três dimensões que devem ser consideradas na formação de professores paraa apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais. A dimensão *sobre* as tecnologias busca entender como as tecnologias influenciam nossas práticas sociais e como isso tem impactado nos modos como nos comunicamos, interagimos e consumimos informações. Trata-se de uma dimensão voltada para a compreensão em planos mais teóricos e conceituais. Na dimensão *para* o emprego das tecnologias digitais, o foco está no emprego das tecnologias, dentre elas de dispositivos, serviços e de aplicativos. Diferente da anterior (*sobre* a tecnologia), esta dimensão prioriza a prática. Com isso, os professores podem aprender a usar esses equipamentos e *softwares*. No entanto, eles ressaltam que a teoria e a prática não devem ser vistas como elementos opostos, mas que se ligam intimamente, contribuindo significativamente para o enriquecimento da formação e para que os seus resultados sejam produtivos e duradouros. Por fim, a dimensão *com tecnologias* refere-se à prática durante a própria formação. Em outras palavras, as tecnologias não devem ser um objeto de desejo, mas algo efetivamente presente na própria formação. Assim, defende-se o foco na vivência de dimensões da cultura digital na prática.

A formação do professor em múltiplas dimensões aponta para um processo formativo mais rico, dinâmico, contextualizado e questionador em relação à formação docente, tanto inicial quanto continuada, para uso das tecnologias digitais. Nessa perspectiva, o professor poderá vivenciar a cultura digital como contexto formativo. Com isso, espera-se que ele ultrapasse uma perspectiva demasiadamente instrumental e desenvolva competências mais abrangentes de forma a contribuir para o uso crítico e reflexivo das tecnologias, tanto pelos professores como pelos alunos.

Dessa forma, argumentamos que a formação de professores deve ser entendida em perspectiva ampla, de forma que contemple características que são consideradas como atividade docente na sociedade contemporânea, mas não são abordadas de forma mais crítica e reflexiva nas formações “tradicionais”. Busca-se, assim, tecer um diálogo entre teoria e prática ao mesmo tempo que envolva o uso da tecnologia já durante a

formação.

4. Considerações finais

Neste trabalho refletimos sobre o contexto social que vivemos e sobre o impacto das tecnologias digitais em diferentes práticas sociais. Destacamos algumas implicações da cultura digital em diferentes situações e contexto, priorizando a discussão no campo educacional.

O trabalho propõe uma reflexão mais específica sobre os processos e estratégias de formação de professores, reconhecendo a sua ampla abrangência e complexas implicações.

Defendemos uma formação que trate da cultura digital em diferentes dimensões, ultrapassando um propósito demasiadamente operacional ou instrumental. Ou seja, a formação deve, conforme discutido em Vilaça e Gonçalves, ser *sobre*, *para* e *com* as tecnologias.

No caso do ensino de línguas, é necessário reconhecer que as tecnologias foram historicamente mais discutidas, refletidas e empregadas no ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras. Logo, a relação de professores de língua portuguesa com tais discussões é mais recente, o que pode resultar em desafios específicos, tanto para conteúdos curriculares, como hipertexto e gêneros textuais digitais, quanto para o uso das tecnologias digitais nas práticas docentes, o que inclui, mas não se limita a, formas de elaboração de materiais didáticos, distribuição e acesso a conteúdo curriculares, mudanças nas formas de comunicação e ferramentas e serviços de autoria e tutoria.

Assim, se, no início dos anos 2000, as discussões sobre o *internetês* eram uma interface mais lembrada na relação entre tecnologias digitais e ensino de língua portuguesa, no cenário atual, as questões se multiplicaram e intensificaram, o que torna necessário, pensar constantemente os processos de formação dos docentes tanto enquanto estão na formação nas faculdades quanto na formação continuada, reconhecendo que não existe uma fórmula pronta e única que possa ser "aplicada" em larga escala.

Também não é possível atribuir ao docente o papel de buscar uma espécie de autoformação ou formação *self-service*, na qual ele tenta dar conta sozinho da identificação de necessidades formativas da procura por possíveis soluções. A pandemia do novo Coronavírus possibilitou evi-

denciar essa complexa e desafiadora realidade, na qual muitos professores tentavam encontrar "isoladamente" ou no diálogo com outros colegas- muitos destes também buscando soluções por conta própria – caminhos e soluções que se apresentaram com uma virada inesperada e abrupta de uma educação ainda predominantemente analógica e presencial para uma prática de ensino remoto emergencial mediado por tecnologias digitais.

Neste sentido, o presente trabalho contribui para a reflexão sobre a necessidade de intensificação de formação de professores em múltiplas dimensões, de forma a otimizar os processos educacionais, atualizar e enriquecer as estratégias didáticas, promover maior protagonismo aos alunos, aproximar mais a escola da sociedade digital na qual ela se insere e proporcionar o desenvolvimento de perspectivas e competências críticas e reflexivas *sobre* e *para* a educação *com, sobre* e *para* as tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, E. V. F.; VILAÇA, M. L. C. Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Infoinclusão. In: ARAÚJO, E.V.F.; VILAÇA, M.L.C. (Orgs). *Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital*. Duque de Caxias-RJ: UNIGRANRIO, 2016. p. 17-40. Disponível em: https://mar ciovilaca.com/site/tecnologia-sociedade-e-educacao-na-era-digital/. Acesso em: 16 dez 2020.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas, *Educ. Soc.*, v. 30, n. 109, p. 1081-102, Campinas, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

CARMO, H. *Educação para a cidadania do século XXI*: Trilhos de intervenção. Lisboa: Escolar, 2014.

CASTELLS, M. *A Sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ELEÁ, I. DUARTE, R. Mídia-Educação: Teoria e Prática. In: SANTOS, E. (Org.). *Mídias e Tecnologias na Educação Presencial e a Distância*. Rio de Janeiro: LTC, 2016. p. 3-19

GABRIEL, M. *Educ@r*: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. *Você, eu e os robôs*: pequeno manual do mundo digital. São Paulo: Atlas, 2018.

GOLEMAN, D. Inteligência Social. Lisboa: Temas e Debates, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARTINO, L. M. S. Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes e redes. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. *Educação na era digital*: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

POZO, J. I. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP*, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010a. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/ issue/view/223. Acesso em: 10 dez 2020.

_____. *Culturas e artes do pós-humano*: da Cultura das mídias à Cibercultura. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010b.

_____. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, v. 10, n. 22, p. 23-32, Porto Alegre, 2003. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/ article/view/3229. Acesso em: 28 out. 2020.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/ Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBER CULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

VILAÇA, M. L. C; GONÇALVES, L. A. C. Dimensões Múltiplas da Cultura Digital na Educação: Implicações para a Formação de Professores para além de Redes, Dispositivos e Aplicativos. In: Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias, X, 2019, Rio de Janeiro. *Anais*..., Rio de Janeiro: Seminário Internacional as redes educativas e as tecnologias, 2019.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. *Ci. Inf.*, v. 29, n. 2, p. 71-7, Brasília, 2000. Disponível em: https://www.scielo. br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf. Acesso em 22 fev. 2021.

DE THOREAU A GRETA THUNBERG: A DISCUSSÃO DE MEIO AMBIENTE EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Ana Beatriz Menna Barreto Monclaro (UVA)
anabeatrizmenna@gmail.com
Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
silmorelivdias@gmail.com

RESUMO

A temática do meio ambiente é de suma importância na atualidade, dado que é um dos assuntos mais discutidos por todo o globo. No Brasil, existe uma lacuna quanto a essa temática no âmbito educacional, que pode ser enfrentada, de forma mais enérgica, com o objetivo de impulsionar a transformação na sociedade. A proposta deste artigo é, de forma crítica e reflexiva, desenvolver um projeto didático voltado para o ensino da língua inglesa em uma a escola pública no Rio de Janeiro, a fim de promover um ensino contextualizado, para além da ortodoxia gramatical. Para a sua materialização, a base de estudos será a seleção de trechos da obra literária americana *Walden* [*A vidas nos bosques*], de H. D. Thoreau, um escritor que, além de uma abordagem ecológica, contemplou também aspectos existenciais ao refletir sobre o comportamento humano frente à relação do homem com a natureza. Para essa pesquisa, as principais fontes consultadas foram: Rojo, 2013; Nance-Carroll, 2021; Nilssen, 2020. Paralelamente, pretende-se apresentar aos alunos dois discursos emblemáticos da jovem Greta Thunberg, um deles apresentado na Organização das Nações Unidas (ONU) e o outro publicado em mídias sociais, ambos com o objetivo de engajar pessoas, principalmente os jovens, a serem participativos na questão ambiental, com empatia e solidariedade. No contexto do ensino de língua inglesa, serão trabalhados diferentes gêneros textuais com o propósito de expandir o conhecimento deste aluno e fazê-lo enxergar as conexões literárias e culturais possíveis desde a literatura até a um *meme*.

Palavras-chave:
Multiletramentos. Língua inglesa. Meio ambiente.

ABSTRACT

The theme of the environment is of paramount importance in the current context, as it is one of the most discussed issues across the globe. In Brazil, there is a gap regarding this issue in the educational sphere, which can be addressed more energetically with the aim of promoting a transformation in society. The purpose of this article is to propose, in a critical and reflective way, a didactic project aimed at teaching the English language in a public school in Rio de Janeiro, in order to incite contextualized teaching, beyond grammatical orthodoxy. The basis of studies will be the selection of excerpts from the American literary work Walden, by HD Thoreau, a writer who went beyond an ecological approach, also contemplating existential aspects when reflecting on human behavior in the face of human's relationship with nature. For this research, the main sources consulted were: FREIRE, 2019; ROJO, 2013; CARROLL, 2021; NILSSEN, 2020. At the same time, it is intended to present to

students two emblematic speeches of young Greta Thunberg, one presented by them at the United Nations (UN) and the other, published on social media, both with the objective of engaging people, especially young people, to be participative on the environmental issue, with empathy and solidarity. In the context of English language teaching, different textual genres will be worked with in order to expand this student's knowledge and make them see the possible literary and cultural literary styles, from a classical genre to a meme.

Keywords:
Environment. Multiliteracies. English language.

1. Introdução

A finalidade deste artigo é debater a relevância da questão ambiental na sala de aula, conectando práticas de leitura e produção textual com a preservação e a proteção dos recursos e seres vivos. Deste modo, o recorte temático é pautado em um tripé: trechos da obra clássica "Walden", ou "A vida nos Bosques", do escritor estadunidense H. D. Thoreau, dois discursos da ativista ambiental Greta Thunberg e o gênero textual/imagético "memes".

A obra "Walden" foi lançada em 1854. É considerado um clássico da literatura americana de não ficção e é assinalado como uma obra fundante para as primeiras discussões de percepção entre homem e natureza. O autor promove, por meio de um experimento social de duração de dois anos, uma reflexão sobre a relação homem natureza em aspectos comportamentais e transcendentais, fazendo uma crítica à modernidade do século XIX (1801–1900).

A obra "Walden" foi lançada em 1854. É considerado um clássico da literatura americana de não ficção e é assinalado como uma obra fundante para as primeiras discussões de percepção entre homem e natureza. O autor promove, por meio de um experimento social de duração de dois anos, uma reflexão sobre a relação homem natureza em aspectos comportamentais e transcendentais, fazendo uma crítica à modernidade do século XIX (1801–1900).

Ao lado da obra de Thoreau, propõe-se apresentar os discursos da ativista sueca Gretta Tintin Thunberg, líder jovem que iniciou a *Greve das Escolas pelo Clima*. O primeiro ocorreu em 2019, na Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, COP 25, que aconteceu na Espanha, e o segundo conhecido como *Message For Nature*, foi publicado em 2021, em plataformas digitais. O excerto desse segundo discurso a ser trabalhado diz respeito às Mudanças Climáticas.

Quanto aos *memes*, trata-se de um gênero textual recorrente na sociedade atual. Os jovens mostram-se receptivos a eles, o que propicia trazer à luz reflexões sobre as questões ambientais, porém, com uma linguagem mais acessível, de leveza e humor. Destaca-se que este é um termo utilizado, em sua gênese, na biologia, cunhado por Richard Dawkins, biólogo que o introduziu em seu livro "O gene egoísta" em 1976.

A escolha de um material plural foi feita para viabilizar uma ampliação do leque cultural e, ao mesmo tempo, promover uma sensação de identificação e a construção de um olhar analítico complexo. Pretende-se aliar o incentivo à leitura e à análise linguística e multissemiótica, com expansão vocabular e a competência comunicativa dos estudantes.

Neste sentido, para incentivar o protagonismo juvenil diante dos estudos e da vida, os discursos da jovem ambientalista Thunberg reforçam a importância da preservação do meio ambiente, da fauna e da flora, com o estímulo à conscientização a respeito da necessidade de mudança dos padrões de consumo e comportamento em relação à natureza. A partir disso, permite-se ao aluno perceber como,desde a arte mais erudita até uma imagem, os diversos gêneros textuais conectam-se à sua existência, tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Destaca-se também a importância da escolha do uso de fragmentos de Walden, que viabilizam trabalhar o idioma sob o foco da ruptura da educação bancária e da tábula rasa, tão combatidas por Freire, trazendo à tona uma educação libertadora e problematizadora para construção da cidadania e do senso crítico.

A inclusão da tecnologia é fundamental na atual conjuntura, dado que é um elemento que integra a realidade contemporânea. Tal como abordado por Rojo em seu livro organizado *Escola conectad@*(2013), deve-se trabalhar com múltiplos gêneros textuais. Nesse contexto, os gêneros digitaisnão devem ser vistos como consequência, mas como um caminho de expansão. Em síntese, ela afirma:

> A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenha novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. (ROJO, 2013, p. 7)

Outro aspecto a ser sublinhado refere-se ao conceito de "multiletramentos". Nessa perspectiva de letramento, considera-se a multiplici-

dade de linguagens – visual, verbal, sonora, espacial e a de culturas –, que está alinhada à nossa sociedade plural, com culturas diversas e variações linguísticas.

2. *A importância da temática do meio ambiente a partir dos gêneros textuais e dos multiletramentos*

A Língua Inglesa é uma disciplina que deve possuir foco na comunicação. Para se ter interações, é preciso estimular o pensamento crítico dos estudantes, a fim de que não só pensem, mas exponham seus argumentos e ideias que possam transformar o mundo no qual vivemos.

Segundo Bakhtin (1986), não existe um enunciado isolado em si mesmo; portanto, através da interação verbal, há a troca, o diálogo, entre o ser que fala e o ser que ouve, de modo que há todo um processo de enunciados anteriores e posteriores a estes. O próprio ouvinte, para Bakhtin, não é visto como um mero receptor; muito pelo contrário, é esperado um grau de reação deste no discurso. E, nesta interação, neste diálogo, busca-se enriquecer o conhecimento de mundo, não apenas no âmbito da simples gramática, mas, sobretudo, que ela seja atrelada ao discurso do comportamento do homem em relação à natureza. Assim, um autor clássico como Thoreau ou um discurso midiático, feito por uma ativista jovem, podem ampliar a visão destes estudantes, de modo que eles contribuam, nas aulas,com debates e criações de seus próprios discursos e reflexões.

Nesse contexto, vale a pena sublinhar um pensamento de Bakhtin quanto o processo da experiência da fala e a interação entre sujeitos para o surgimento dos enunciados:

> This is why the unique speech experience of each individual is shaped and developed in continuous and constant interaction with others' individual utterances. This experience can be characterized to some degree as the process of assimilation – more or less creative – of others' words (and not the words of a language). Our speech, that is, all our utterances (including our creative works), is filled with others' words, varying degrees of otherness or varying degrees of "our-own-ness" [...] These words of others carry with them their own expression, their own evaluative tone, which we assimilate, rework, and re-accentuate. (BAKHTIN, 1986, p. 89)

Percebe-se que, para o autor, a comunicação é um ato "responsivo" e ela acontece através da "interação"; ou seja, em maior ou menor escala, o ser humano cria seus enunciados "próprios", através da troca que acontece de outros discursos individuais anteriores e serão moldados

a posteriori. Portanto, esta interação é incentivada aos alunos, que eles possam, através de diferentes gêneros textuais, conseguir "moldar", de forma reflexiva, seus enunciados e possam, através do contato da leitura de diferentes gêneros textuais em aulas, fazer produções de escrita e aprenderem por meiode assimilações deste contato, redigindo em diferentesgêneros, de acordo com a sua escolha e as propostas oferecidas.

Acerca do tema, notou-se que há um volume considerável de pesquisas produzidas no exterior, como na Noruega, de Karoline Nilssen (2020), que desenvolve análises sobre como e por que é necessário trabalhar a temática ambiental em sala de aula na língua inglesa. No caso, em sua pesquisa, foram escolhidos três romances: "The Sand castle Empire" ("Império dos lobos", 2018), da autora Kayla Olson; "The final six" ("Os seis Finalistas: Uma chance única que os levará a outro mundo", 2018) e "The life below" ("A descoberta final", 2020), da autora Alexandra Monir. O objetivo desse trabalho foi discutir esses textos com seus alunos, questionando o capitalismo, o protagonismo do jovem em relação à natureza, mesmo em obras ficcionais, mudanças climáticas e outras consequências, de modo a gerar, com isso, um pensamento crítico, além do campo linguístico.

Já Niall Nance-Carroll (2021) aponta em seu artigo a importância do protagonismo juvenil, o seu engajamento em prol de direitos e manutenção do patrimônio "verde", ajudando a compreender o papel do jovem sobre a busca da escuta e conquista de direitos. Ela cita Greta Thunberg e outros ativistas jovens e o quanto as mídias sociais estão sendo ferramentas para os jovens se manifestarem.

Sobre o conceito de "práticas multiletramentos" destaca-se, ao lado dos trabalhos de Rojo (2013), o trabalho "Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa", de Eliana Kobayashi e Eugenio de Felipe Zampini, que estabelecem que o ensino de inglês utiliza a língua na vida pessoal e profissional do aluno,expandindo os seus repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais. As práticas de multiletramentos podem ser inferidas pela promoção da consciência social e cultural por meios multimodais.

Por sua vez, a obra *A utilização de recursos midiáticos no processo ensino/aprendizagem de língua inglesa*, de Valéria Lopes Nascimento, direcionada para Língua Inglesa na Rede São Paulo de Formação de docentes (REDEFOR) e a Universidade Paulista (UNESP), constata a relevância do desenvolvimento educacional com o uso das tecnologias.

No que tange o uso das tecnologias, este trabalho propõe perspectivas didáticas com o gênero textual meme. Como gênero híbrido, pelo *meme*, observa-se:

> [...] que as vozes incutidas nos "memes" encontram, nas falas dos participantes das interações de trocas comunicativas no ciberespaço – materializados na figura dos internautas –, um lugar propício para que formações ideológicas sejam construídas, reordenadas e, por vezes, transformadas – dando vida a novos "memes". (SOUZA, 2013, p. 21)

Ou seja, segundo análise de Souza (2013), este gênero textual possui uma capacidade de dar vozes "aos internautas" que, no caso, podem vir a ser os próprios estudantes e, através de todo um pensamento crítico, passam a elaborar seus próprios *memes*. Aqui, em especial, trabalha-se com a habilidade de entendê-lo e transformá-lo no idioma da língua inglesa com o olhar crítico para a questão ambiental.

Isso posto, o meio ambiente apresenta urgência e deve ser incluído como "questão social" (Cf. ROCHA, 2018). Espera-se que os estudantes consigam aprender, de forma dinâmica, o idioma da língua inglesa, com um pensar crítico, autônomo e reflexivo, tal como defendido por Freire (2019).

A obra "Walden" traz à tona uma reflexão profunda sobre a relação do homem com a natureza, promovendo um olhar "aventureiro" pelos estudantes. Pode-se reavaliar as ideias pré-concebidas sobre como estudar línguas por meio um tradicional, mas como também aproveitar, segundo Rojo (2013), as perspectivas abertas pela tecnologia, ao utilizar-se, por exemplo, áudio-book para prática de *listening*.

Quanto ao gênero discurso/manifesto quanto maior for o contato dos alunos com este gênero textual, maior possibilidade de desenvolver sua capacidade de assimilação e produção de seus próprios enunciados. Espera-se também que, através do exemplo de Greta, com sua comunicação com o público sobre mudança climática, difundida principalmente pelas mídias sociais, possa alimentar no estudante esse papel "reativo", capaz de formular seu próprio discurso, de modo dialógico, sob a premissa de Bakhtin (1986).

3. *Importância da obra de thoreau na contemporaneidade e thunberg e o gênero textual discurso – o protagonismo jovem prol meio ambiente*

Com a escolha da obra "Os bosques" ["Walden"], do autor Henry David Thoreau (1817–1862), pretende-se destacar um clássico estadunidense quepermite,ao aluno, entrar em contato com o idioma, na língua inglesa, e em sua versão, traduzida para língua portuguesa. Em síntese, o livro retrata um experimento social por parte do autor, vivido por ele, no período de dois anos. Ele constrói com ferramentas e materiais muito simples uma casa, localizada as margens do lago Walden. Percebe-se que o autor, além de apresentar a questão ecológica, perpassa sua narrativa indo ao âmago do ser humano, que precisa de uma "viagem" profunda de si, para perceber a beleza,a espiritualidade, a verdadeira importância da vida, da natureza, das relações humanas, onde a simplicidade é o caminho para tal empreitada. Ressalta-se que o autor, embora relate sua experiência ao longo do livro neste lugar, não enfoca um processo feito na solidão. Ele recebia visitantes que passassem por ali, assim como ele frequentava a vizinhança próxima.

Como afirma Rocha (2018), através da obra de Thoreau, é possível "mostrar que a questão ambiental é puramente uma questão social". Esta obra marca uma crítica ao modelo econômico-social da época, com a industrialização e o capitalismo. Hoje, podemos considerá-la uma ferramenta de reflexão crítica e um chamado a mudanças ao modelo econômico-social vigente. Os alunos precisam ter acesso a este tipo de obra, porque traz consigo um tesouro linguístico e reflexivo que mostra explicações profundas sobre esta "crise na relação homem-natureza.". Um dos objetivos desta pesquisa é trazer à luz ao pensamento do estudante da importância dos clássicos, sem desmerecer outros tipos de texto, como afirma Thoreau (2018):

> As pessoas às vezes falam como se o estudo dos clássicos fosse acabar abrindo caminho para estudos mais modernos e práticos; mas o estudante aventureiro sempre estudará os clássicos, não importando a língua e por mais antigos que sejam. Pois o que são os clássicos senão registros dos pensamentos mais nobres do homem? [...] Poderíamos também omitir o estudo da natureza por ser ela ser velha? Ler bem, isto é, ler livros verdadeiros com verdadeiro espírito, é um exercício maior do que os hábitos valorizados por seus contemporâneos. (THOREAU, 2018, p. 90)

Thoreau (2018) reverencia as obras clássicas, principalmente em sua língua original, o que isto não significa que ele não considere as obras contemporâneas. Entretanto, o resgate ao clássico é uma alternativa

válida para aqueles que buscam aprofundar-se nos estudos. Ao relacionarmos sua obra "Walden" e Thoreau para os dias atuais, ilustra-se o quanto um clássico é conectado ao atual. Segundo Santos:

> Thoreau deixou de ser um revolucionário para ser um rebelde; também, não semeou confusão, embora mantivesse o espírito insatisfeito e intrigante, e, por isso, não foi um revoltoso. Mas, como rebelde, uniu o revoltoso e o revolucionário para esboçar uma reação pacífica contra a civilização, contra o Estado, contra a sociedade. Com isso, a revolta de Thoreau foi além do alvoroço, ascendendo à história, quando, mais tarde, Walden e *A desobediência civil* foram recebidos e colocados em prática, pacífica e politicamente, fora e dentro dos EUA, por indivíduos igualmente desobedientes, como Mahatma Gandhi (1869–1948), Liev Tolstói (1828–1910), Martin Luther King (1929–1968) e outros (THOREAU, 1986, p. 90). (SANTOS, 2018, p. 136)

Thoreau, na análise de Santos (2018), foi um grande "desobediente", que conseguiu, através de sua escrita, trazer o espírito do pensamento crítico frente às realidades encontradas na sociedade à sua volta. Pretende-se transformar o estudo da língua com este viés emancipatório, mas que respeite o que tem de mais importante no estudante, que é permitir treinar aspectos linguísticos e seres capazes de pensar criticamente, no sentido de uma sociedade mais "igualitária", como também mais "sustentável".

Greta Thunberg é uma jovem ativista sueca que defende principalmente o meio ambiente e a situação da mudança climática. Ela representa o protagonismo jovem no mundo de hoje. Além disso, de forma geral, ao pensarmos em Thunberg, atrelamos a ela um gênero textual que sempre a acompanha, que no caso é o gênero textual discurso/manifesto:

> [...] o manifesto caracteriza-se como um gênero que tem o objetivo de exteriorizar, por meio da linguagem, o pensamento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas a respeito de um assunto de interesse geral ou de qualquer natureza: social, política, cultural, religiosa, artística, entre outras. [...] Como pertence ao grupo dos gêneros argumentativos, busca persuadir o interlocutor e , para alcançar tais objetivos , é necessário o uso de arg umentos organizados de forma clara e com conteúdo consistentes. (GALLOULCKYDIO; DUTRA, 2015, p. 116)

As propostas a seguir visam trabalhar a aula na língua inglesa com a apresentação de discursos feita pela jovem sueca, onde neste gênero é possível, não apenas para fomentar a criação, pelos alunos, de seus próprios discursos argumentativos, como também observarem a característica oral deste gênero. Não basta apenas escrevê-lo, mas deve-se expressá-lo utilizando a linguagem verbal e a linguagem corporal para atingir seu principal objetivo: a persuasão.

5. *Considerações finais*

Espera-se que este artigo possibilite traçar um panorama de gêneros textuais pertinentes para o desenvolvimento da proposta. A obra clássica *Bosques* [*Walden*], do autor Henry David Thoreau (1817–1862), ao lado dos discursos de Greta Thunberg e gêneros textuais multissemióticos, como os memes, formam um conjunto que rico em sentidos para estimular o protagonismo dos jovens e engajá-los em causas ambientais. Pretende-se, assim, agregar o tema do meio ambiente, estimulando o debate de ideias e a argumentação, com expansão da leitura de mundo dos estudantes, não apenas no campo linguístico, mas também no pensamento reflexivo-crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Speech Genres and Other Late Essays***.** [livroeletrônico]. Translated by Vern W. McGee. 1. ed. Austin, Texas: University of Texas Press, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KOBAYASHI, Eliana; ZAMPINI, Eugenio de Felipe. Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa. *Revista do GEL*, v. 17, ed. 1, p. 138-59, São Paulo, ano 2020. DOI https://doi.org/10.21165/gel.v17i1.2822. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2822. Acesso em: 25 mar. 2021.

NANCE-CARROLL, NIALL. Children and Young People as Activist Authors. *International Research in Children's Literature*, Edinburgh University Press, ano 2021, v. 14, n. 14.1, ed. 1, p. 6-21, 1 jan. 2021. DOI https://doi.org/10.3366/ircl.2021.0374. Disponível em: https://www.euppublishing.com/doi/abs/10.3366/ircl.2021.0374 . Acesso em: 24 mar. 2021.

NASCIMENTO, Valéria Lopes. A utilização de recursos midiáticos no processo ensino/aprendizagem de língua inglesa: desenvolvimento do projeto. *Unificada*, *Revista Multidisciplinar da FAUESP*, ano 2020, v. 2, ed. 3, p. 180-90, São Paulo, 2020. Disponível em: http://revista.fauesp.com.br/index.php/Unificada/article/view/47. Acesso em: 25 mar. 2021.

NILSSEN, Karoline. *Climate Change Literature in the English Subject Classroom*: Discussing how English teachers can use Young Adult Climate Fiction to teach about sustainability and the consequences of climate change. Master thesis (Master's thesis in English) – Faculty of Humanities and Education Department of Foreign Languages and Translation, University of Agder, 2020. 69f. Disponível em: https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2726454. Acesso em: 23 mar. 2021.

ROCHA, René Eberle. Natureza e sociedade no pensamento de Thoreau: do transcendentalismo ao ambientalismo. *RED, Revista Espaço do Diálogo e Desconexão*, no 018 v. 10, n. 1. Publicado 15/01/2018. DOI: https://doi.org/10.32760/1984-1736/REDD/2018.v10i1.6914 Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/6914. Acesso em: 24 out. 2021.

ROJO, Roxane (Org.) *Escola conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Renato Alessandro dos. Tradição de rebeldia na literatura norte-americana moderna – Tradition of resistance and rebellion in modern American literature. *Miscelânea, Revista de Literatura e Vida Social*, v. 20, dez. 2016. Publicado em: 02/08/2017. Disponível em: https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/36. Acesso em: 26 out.2021.

SIMÕES, Darcilia; REI, Claudio Artur O. (Orgs). *Aulas de Português*. O léxico em foco. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. *Vértices*, v. 15, n. 2013, Campos dos Goytacazes-RJ, jan./abr. 2013. Disponível em: https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20130011/2743. Acesso: 04 nov.2021.

THOREAU, H.D. *Walden ou A casa dos bosques*. Trad. e notas de Alexandre Barbosa de Souza. 1. ed. São Paulo: Edipro, 2018

Site consultado:

THUNBERG, Greta. Greta Thunberg's Speech At The U.N. Climate Action Summit. *Npr.org*., *on-line*. Disponível em: https://www.npr.org/2019/09/23/763452863/transcript-greta-thunbergs-speech-at-the-u-n-climate-action-summit. Acesso em: 23 fev. 2021.

DEPOIS DA ADMISSIBILIDADE DO *IMPEACHMENT*: UM MOVIMENTO DE CONFRONTOS DISCURSIVOS[75]

Milca Borges Luz (UESB)
milcaborges@hotmail.com
Maria da Conceição Fonseca-Silva (UESB)
con.fonseca@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta resultado parcial de pesquisa em andamento, desenvolvida no Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso – LAPADis/Uesb. O objetivo foi investigar como se deu o movimento dos confrontos discursivos que prosseguiram ao acontecimento discursivo da admissibilidade do *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016 até as eleições presidenciais em 2018. O procedimento metodológico adotado foi o estudo de caso discursivo, tendo por base teórico-analítica a Análise de Discurso (AD). O *corpus* discursivo foi constituído por materialidades extraídas da Sessão de Votação pela Admissibilidade do *Impeachment* na Câmara dos Deputados, e de comentários nas redes sociais *youtube*e *Whatsapp*, no período de 2016 a 2018. Os resultados indicaram que a circulação-confronto de formulações que prefiguraram o acontecimento discursivo da admissibilidade do *Impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, favoráveis (tais como a defesa do combate à corrupção, da fé cristã e de valores da família tradicional conservadora, melhora da situação econômica, fim do PT, pedido de intervenção militar etc.) e contrárias (denúncia do "golpe", defesa da democracia etc.) ao impedimento, prosseguiram num imenso trabalho de formulações no campo político, de modo a dar forma e figura ao acontecimento da eleição do candidato Jair Bolsonaro à presidência em 2018.

Palavras-chave:
***Impeachment*. Confrontos discursivos. Análise de Discurso.**

ABSTRACT

This work presents a partial result of ongoing research, developed at the Discourse Analysis Research Laboratory – LAPADis/Uesb. The objective was to investigate how the movement of discursive confrontations that followed the discursive event of the admissibility of the impeachment of Dilma Rousseff in 2016 until the presidential elections in 2018 took place. The methodological procedure adopted was the discursive case study, having as theoretical-analytical basis the Discourse Analysis (AD). The discursive corpus consisted of material extracted from the Voting Session for the Admissibility of Impeachment in the Chamber of Deputies, and from comments on the social networks *youtube* and *Whatsapp*, in the period from 2016 to 2018. The results indicated that the circulation-confrontation of formulations which prefigured the

[75] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – (UESB/Brasil).

discursive event of the admissibility of Dilma Rousseff's Impeachment in 2016, favorable (such as the defense of the fight against corruption, the Christian faith and the values of the conservative traditional family, improvement of the economic situation, end of PT, request for military intervention etc.) and against (denunciation of the "coup", defense of democracy etc.) to the impediment, continued with an immense work of formulations in the political field, in order to give shape and figure to the event of the election of candidate Jair Bolsonaro for the presidency in 2018.

Keywords:
Impeachment. Discourse Analysis. Discursive confrontations.

1. Introdução

O sistema político brasileiro, em seu regime democrático, traduzido primordialmente pelo exercício da soberania pelo povo, que elege diretamente seus representantes, passou e ainda passa por momentos de instabilidade, fragilidade. A partir da reabertura política, em 1985 até os dias atuais, em apenas três décadas do reestabelecimento da democracia, o país já vivenciou dois momentos de crise de instabilidade em seu sistema político-partidário, que culminaram no *Impeachment* de Fernando Collor de Melo (PRN)[76], em 1992 e, mais recentemente, o *Impeachment* de Dilma Rousseff (PT)[77], em 2016, que teve o seu segundo mandato interrompido.

Quanto a este último evento de instabilidade política, Luz (2018) e Luz e Fonseca-Silva (2018) apresentam resultados de pesquisa desenvolvida no Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso – LAPADis/ Uesb e tratam a admissibilidade da abertura do Processo de *Impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, ocorrido na sessão de votação do dia 17 de abril de 2016 na Câmara dos deputados, como um acontecimento discursivo marcado pela circulação-confronto de formulações favoráveis e contrárias ao impedimento.

Neste trabalho, apresentamos resultado de pesquisa em andamento sobre confrontos discursivos que prosseguiram ao *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, dando forma e figura às eleições presidenciais em 2018.

2. Considerações sobre o percurso teórico-metodológico

[76] Partido da Reconstrução Nacional (PRN).

[77] Partido dos Trabalhadores (PT).

No que se refere à abordagem, a pesquisa que resultou este trabalho é qualitativa, descritiva/interpretativa e o procedimento utilizado foi o estudo de caso.

Para a constituição do *corpus* discursivo, operamos um entrecruzamento de materialidades discursivas extraídas de LUZ (2018) sobre o processo de admissibilidade do *Impeachment*, na Câmara dos Deputados,de comentários na plataforma digital *youtube* e de postagens na plataforma de troca de mensagens *Whatsapp*, no período de 2016 a 2018.

Sobre a coleta de dados da rede social *Whatsapp*, utilizamos um sistema criado e mantido por um grupo de pesquisadores no departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), conhecido como "Monitor de *WhatsApp*"[78]. Esse sistema mostra o conteúdo mais compartilhado de imagens, vídeos, áudio, mensagens e URLs em mais de 300 grupos públicos do *WhatsApp* diariamente. Esses grupos são abertos, acessíveis por meio de links de convite publicados em sites, bem como em várias redes sociais, como *Facebook* e *Twitter*. Dessa forma, esse sistema visualiza quais imagens, memes e notícias eram mais frequentes nos chats dos brasileiros no ano de 2018.

Nas análises, mobilizamos o dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD), disciplina constituída na articulação do materialismo histórico, da linguística e da teoria do discurso, "atravessadas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)" (PÊCHEUX, FUCHS, 1975, p. 164).

Pêcheux (*Apud* ORLANDI, 2015 [1990]) propôs um novo modo de olhar a linguagem enquanto dispositivo de análise que instaurou novos gestos de leitura. A Análise de Discurso, portanto, se constituiu como "uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise" (ORLANDI, 2015 [1990], p. 8).

Na perspectiva da AD, conforme pontua Fonseca-Silva (2007a; 2007b), o significar é da ordem do discurso e a língua é a base material onde os efeitos-sentido se realizam. O discurso é então uma exterioridade

[78] Sobre o desenvolvimento do sistema "Monitor de *Whatsapp*: https://research.ibm.com/publications/analyzing-textual-misinformation-shared-in-whatsapp-groups e https://homepages.dcc.ufmg.br/~fabricio/download/icwsm2019-whatsapp.pdf#:~:text=The%20purpose%20of%20the%20WhatsApp%20Monitor%20is%20to,on%20 the%20 inform ation%20shared%20on%20those%20groups.%202http%3A%2F%2Fnyti.ms%2F2L3AV3.

que, ao mesmo tempo em que está fora, é constitutivo de. A língua como espaço de significação constitui-se, pelo equívoco, "ela falha, permitindo que o sentido escape sempre como um "efeito de" (FONSECA-SILVA, 2005b; 2013). O discurso para Pêcheux (2015a [1983a]) é efeito-sentido, é o encontro da memória com a atualidade, é estrutura e acontecimento, tensão entre descrição e interpretação.

Para Pêcheux (2015a [1983a]), a Análise de Discurso deve ser compreendida enquanto disciplina de interpretação (e de descrição). Segundo o autor, a que se considerar um real sujeito ao equívoco, à falha, um real como uma possibilidade de produção de efeitos. Ele salienta ainda que a possibilidade de considerar os furos no real surge a partir do movimento intelectual estruturalista, para o qual o real seria percebido através do entrecruzamento da linguagem e da história.

O discurso, como postula Pêcheux (2015a [1983a) somente por existir, já permite uma desestruturação-reestruturação de redes de memória e de trajetos sociais dos quais ele surge, de modo quea limitação do discurso a uma concepção apenas estrutural levaria ao apagamento do acontecimento.

Segundo o autor, o acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) se torna acontecimento discursivo no ponto de encontro da memória com uma atualidade (CF. PÊCHEUX, 2015b [1983b]). Essa memória é responsável por reestabelecer os já-ditos. O acontecimento discursivo então convoca um espaço de memória e o reorganiza, produzindo o novo. Assim, para que surja um acontecimento e que o mesmo se instaure enquanto um acontecimento discursivo, é necessário que haja anteriormente uma série de confrontos discursivos que irão se prolongar após o instante do acontecimento, de forma a gerar um trabalho de formulações que consiste em retomadas, deslocamentos, invertidas. Esse trabalho de formulações tende a prefigurar discursivamente o acontecimento, dando-lhe forma e figura.

Assim, o acontecimento discursivo é produto dessa circulação-confronto de formulações, fazendo com que o espaço discursivo se reorganize. A novidade do acontecimento não afasta a sua opacidade, que se inscreve no jogo entre esses enunciados.

3. Resultados e discussão

O acontecimento discursivo da admissibilidade do *Impeachment*

de Dilma Rousseff foi marcado por um intenso confronto discursivo, como demonstrado por Luz (2018), que o antecedeu e prefigurou. A partir daí, todo esse imenso trabalho de formulações vai continuar, marcado por essa novidade do dia 17 de abril. Conforme Pêcheux (2015a [1983]; 2015b [1983]), a circulação-confronto de formulações prossegue depois do acontecimento, é deslocada, repetida ou retomada e se coloca no jogo parafrástico e polissêmico.

Dentre as justificativas dos votos pela admissibilidade analisadas por Luz (2018), o voto do então deputado Jair Bolsonaro despertou a atenção e causou um grande impacto na Sessão. A justificativa do voto de Bolsonaro além de provocar reações favoráveis e contrárias dos parlamentares no plenário da Câmara, gerou também uma grande polêmica, e foi responsável por dividir opiniões em alguns setores da sociedade. A justificativa do voto, dentre outras coisas, enalteceu o período da ditadura militar no país e a prática da tortura, veja-se:

> Neste dia de glória para o povo brasileiro, um nome entrará para a história nesta data pela forma como conduziu os trabalhos desta Casa: Parabéns, Presidente Eduardo Cunha!
>
> Perderam em 1964. Perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve... Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra a *Folha de S.Paulo*, pela memória do Cel. Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff! Pelo Exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo, e por Deus acima de todos, o meu voto é "sim"![79] (BRASIL, 2016, p. 91)

Nas redes sociais digitais, o pronunciamento polêmico gerou discussão entre internautas que criticavam a fala do então deputado e outros que cogitavam sua eleição para presidente do Brasil em 2018[80]. Também nos sites de notícias, o pronunciamento repercutiu, com manchetes como: "Elogio à tortura, dupla moral e enrolados na Justiça em nove votos na Câmara[81]; Bolsonaro fez apologia de crime na votação do impeachment,

[79] LUZ (2018, p. 85-86). Enumerado nesse trabalho como SD158.

[80] Noyoutube, a postagem do vídeo com o pronunciamento do então deputado Jair Bolsonaro gerou uma longa discussão entre internautas, como pode ser verificado em https://www.youtube.com/watch?v=2LC_v4J3waU . Acesso em 31/05/2020.

[81] https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/19/politica/1461019293_721277.html. Acesso em 31/05/2020.

diz OAB[82]; Discurso de Jair Bolsonaro provoca polêmica durante a votação do *impeachment* neste domingo (17)[83], Voto de Bolsonaro ganha destaque mundial[84]", entre outros.

Na plataforma digital *Youtube*, um vídeo com o audiovisual da fala do então deputado foi postado pelo canal de um usuário da plataforma momentos depois da votação e gerou, até o dia do acesso para a coleta de dados (31/05/2020), um total de 204.062 (duzentos e quatro mil e sessenta e duas) visualizações, demonstrando a continuidade do trabalho de confrontos discursivos, após o acontecimento.

Sobre a discussão gerada entre os usuários do *youtube*, as séries I e II a seguir apresentam um confronto de formulações sobre o voto do então deputado Jair Bolsonaro, divididos entre discursos que apoiam e reafirmam as justificativas do voto e, por outro lado, discursos que refutam e repudiam tais justificativas.

> Série I
>
> (1) [...]. Um lunático assim merece ter o nome extinto do país
>
> (2) De mito não tem nada, ele só se afundou mais ainda, fala sério, o cara homenageia um torturador da Ditadura, isso em rede Nacional e tem que acha ele Mito, por favor né, parem de ser ignorantes e acreditar na carinha de Santo desse cara.
>
> (3) Esse cara quer voltar o Brasil pra ditadura, antes de falar q um monstro desse é um mito pesquisa sobre ele.
>
> (4) Cara, não gosto do Bolsonaro, muito menos da Dilma. Vou dizer pq não gosto do jair, bom ele é homofobico, preconceituoso e defende os conceitos do Hitler, sobre a legalização das armas até para as crianças, tirando isso ele é um bom deputado.
>
> (5) Ele vai ser presidente em 2018 dentro do inferno.
>
> (6) é muita gente burra pra um só país...já que a principal arma de vocês é o ódio, que ele afete todos os cúmplices desse projeto de Hitler!! [...] Se é ódio que vocês querem é ódio que terão.

---

82 https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1763027-bolsonaro-fez-apologia-ao-crime-na-votacao-do-impeachment-diz-oab.shtml#article-comments. Acesso em 31/05/2020.

83 https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/discurso-de-jair-bolsonaro-provoca-polemica-durante-a-votacao-do-impeachment-neste-domingo-17/. Acesso em: 31/05/2020.

84 https://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1762909-voto-de-bolsonaro-ganha-destaque-mundial.shtml. Acesso em: 06/07/2020.

(7) Você sabe quem é esse coronel que ele citou? Caso você não saiba, ele foi um dos caras mais fdps na ditadura, ele era um dos torturadores mais temidos na ditadura, cometeu atrocidades com mulheres e crianças...agora eu te pergunto, como vc pode admirar um homem que defende um torturador, e além disso parabeniza um ladrão como cunha.

(8) Foi sim, mas também foi o terror de mais outras 499 pessoas, e muitas delas nem sequer eram comunistas, ele foi o terror de jovens adolescentes, mulheres grávidas, e idosos, e 63 pessoas morreram durante os processos de tortura, portanto muito cuidado com isso.

Série II

(9) É sério que você é mais um idiota útil, [...], que fica apenas com a superficialidade divulgada por uma mídia manipulada e manipuladora? Já pesquisou tudo o que Bolsonaro falou e a mídia distorceu e você ficou com o fato distorcido? [...].

(10) [...] Ele somente quer 'facilitar' o acesso a armas para civis de bem, mas é claro que com leis mais rígidas, como testes em psiquiatras.

(11) Olha, o Jair Bolsonaro não é fascista pois nunca se achou ou falou que direita é melhor que esquerda, homofóbico ele não é pois sempre teve respeito com homossexuais.

(12) Ditadura Militar foi a época melhor do Brasil.

(13) Que pessoas são essas? São cidadãos de bem? Você ainda é iludido pelo que os outros falam a respeito da ditadura? Deveria saber que essas pessoas, eram guerrilheiros mandados diretamente da pátria de Fidel Castro, VINDOS DE CUBA.

(14) Pelo que eu sei o Coronel Ustra nos livrou do comunismo [...]

(15) Perderam em 64 e em 2016 e vão perder em 2018!

(16) O PODEROSO BOLSOMITO-2018 NAS ELEIÇÕES! BOLSOMITO PRESIDENTE!!!!

Na opacidade da materialidade das *séries I* e *II* que tratam do mesmo enunciado (o voto do então deputado Jair Bolsonaro) verifica-se uma relação polissêmica entre as sequências discursivas, de modo que ambas as séries tratam do mesmo fato, mas não constroem as mesmas significações. Identificamos, assim, a instauração de um confronto que, por um lado (*série I*), acusa o sujeito político Bolsonaro de ser misógino, machista, homofóbico, preconceituoso, lunático e ditador/torturador, por outro lado (*série II*), defende e nega as acusações, justificando os atos e falas do então deputado Bolsonaro e acusando a mídia de manipular e distorcer as falas deste.

No conjunto das sequências discursivas da *Série I*, verificamos ainda uma relação parafrástica, relação essa que no sentido de Pêcheux

(2015a [1983]) quer dizer enunciados que produzem os mesmos efeitos-sentido, que repudiam a ditadura militar no Brasil, bem como o sujeito político que exaltou e fez apologia ao regime e, na *Série II*, por sua vez, formulações cuja relação parafrástica produz efeitos-sentido que justificam os atos da ditadura, relativizam os crimes cometidos e produzem um deslizamento de sentido de modo a qualificar as ações do regime.

Considerando o que postula Pêcheux (2015a [1983]) sobre os confrontos discursivos que tentam antecipar ou impedir a chegada de um novo acontecimento, é possível observar nas séries analisadas, formulações que continuam a confrontar-se após o acontecimento da admissibilidade, numa tentativa de antecipar o acontecimento da eleição de Jair Bolsonaro à Presidência do Brasil, e, por outro lado, formulações que atuam na tentativa de afastar e impedir a sua emergência.

Prosseguindo a análise do *corpus*, nas postagens que circularam nos grupos da rede social *Whatsapp* identificamos o funcionamento de uma posição-sujeito antipetista/bolsonarista que produziu efeitos-sentido de crítica ao sujeito político Lula, aproximando-o da corrupção, crítica ao PT, a esquerda, ao comunismo (aqui associado à esquerda) e, por outro lado associam o sujeito político Jair Bolsonaro à honestidade, ao cristianismo, ao patriotismo, a família tradicional e ao combate ao comunismo, bem como aproxima os ditadores militares à honestidade, como veremos a seguir:

Série III:

SD 17

SD 18

SD 19

SD 20

A série III é constituída por quatro SD's, sendo a SD 17uma imagem com fundo branco, contendo na parte superior na cor vermelha a frase "Ideologia de gênero" e na parte inferior também em vermelho "ideologia anti-família". Centralizada na imagem, também na cor vermelha tem-se a silhueta de duas pessoas adultas juntas, cada uma de mãos dadas com uma criança. As silhuetas aparecem rachadas em vários pedaços. Em cima apresenta uma legenda "PT APOIA". A cor vermelha sobre um fundo branco remete às cores da bandeira petista e a imagem analisada produz um efeito-sentido de crítica às configurações familiares que se afastam do formato de família tradicional heteronormativa.

A SD 18 confronta a SD 17 discursivamente, ao apresentar sobre um fundo preto uma foto do então deputado Jair Bolsonaro com sua família (esposa e suas respectivas filhas)sorrindo para a câmera e na parte superior da imagem a *hashtag "*#ELESIM", um contra-discurso ao "ELE NÃO" bastante discursivizado em protestos contra Jair Bolsonaro, e na parte inferior a frase "É FAMÍLIA", o que produz um efeito-sentido de que Bolsonaro representa a família tradicional heteronormativa, numa defesa desse modelo.As SD's17 e 18 portanto, estão numa relação parafrástica em que o modelo de família tradicional heteronormativa é considerado o único possível em detrimento das demais formações familiares, que por sua vez, devem ser abolidas, quebradas.

A SD 19 apresenta uma *charge* sobre um fundo branco. Na imagem, aparecem os três sujeitos políticos Lula (PT), Dilma (PT) e Jean Wyllys (PSOL) e um animal (burro) representando o eleitor/defensor petista e todos seguram uma corda, puxando-a para o lado esquerdo, enquanto do lado direito o agora candidato Jair Bolsonaro puxa a corda para o seu lado e atrás dele um dedo grande segura a corda. No dedo está escrito "God" (Deus) que vem da direção do céu. Tal imagem produz o efeito-sentido que circulou desde o *impeachment* de Dilma Rousseff até as eleições de 2018 de que o candidato Jair Bolsonaro representava a vontade de Deus e falava em seu nome.

Por fim, na SD 20 tem-se uma foto aproximada do rosto do Ex-Presidente Lula com uma expressão séria e cansada. Na parte superior da imagem, em cima da foto do ex-presidente em caixa alta e na cor amarela a frase "LULA TIROU 40 MILHÕES DA MISÉRIA!" e embaixo na parte inferior, com a mesma cor e fonte "E COLOCOU NO BOLSO DELE!". Tal imagem produz um discurso de que, ao retirar milhões da miséria, Lula cometeu corrupção desviando recursos do combate à miséria para o próprio bolso. A imagem começa produzindo um efeito-sentido

de reconhecimento da ação positiva de um sujeito político, para então deslizar esse sentido, associando o uso dessa ação como um favorecimento para uma prática corrupta, o que compromete a eficácia da ação.

Em seguida, analisamos a *Série IV*, composta de quatro imagens em que identificamos a circulação de formulações, a partir de uma posição-sujeito petista/antibolsonarista que produziu efeitos-sentido de eleições fraudulentas, caso Lula não pudesse ser candidato, e, por outro lado, associam e aproximam o sujeito político Jair Bolsonaro ao machismo, fascismo, a violência, ao racismo, ao anticristianismo e à ditadura, como veremos a seguir:

Série IV:

SD 21

SD 22

SD 23

SD 24

A SD 21 apresenta uma foto do busto do ex-presidente Lula com uma blusa vermelha e um *blazer* preto, com um microfone na mão e a outra gesticulando, num movimento que parece discursar, enquanto ao fundo um cartaz branco é erguido com os seguintes dizeres em caixa alta: "ELEIÇÃO SEM LULA É FRAUDE", o que produz um efeito-sentido de que Lula estaria apto para concorrer às eleições de 2018 e caso esse direito à candidatura fosse cassado, tratar-se-ia de uma fraude, uma possível "manobra legal" que comprometeria todo o pleito eleitoral.

A SD 22 apresenta uma imagem de dois homens, cada um preso a uma cruz sobre um fundo vermelho claro. Um deles representando o Cristo crucificado, com uma coroa de espinhos na cabeça e pregos nas mãos, dele sai um balão de diálogo branco com a seguinte frase: "Bandi-

do bom é bandido morto". Na parte inferior da imagem temos a seguinte frase em caixa alta: "O EVANGELHO CRISTÃO SEGUNDO BOLSONARO CRISTÃO". Tal imagem produz um efeito-sentido do candidato Jair Bolsonaro como contraditório, pois embora se apresente como cristão, em suas práticas e falas distorce os fundamentos do cristianismo, contradizendo-se e pregando o exato oposto do que pregou o Cristo.

A SD 23mostra um *print* de uma conversa no *whatsapp* com uma foto de Bolsonaro enquanto deputado federal em seu gabinete e um comentário embaixo. Na foto, Bolsonaro está no centro da foto e esboça um sorriso tímido. Ao fundo aparecem pendurados na parede de madeira avermelhada cinco quadros, cada um deles com a foto de um ditador militar que governou o país no período ditatorial (1964–1985). Os quadros possuem uma moldura preta, o fundo branco e a foto do busto dos militares em preto e branco, todos vestidos com paletó e gravata. Embaixo dos quadros está estendida uma bandeira com a foto de Jair Bolsonaro e seu nome escrito em letras grandes e brancas, e ao fundo a bandeira do Brasil. Abaixo da foto no chat do *whatsapp* aparece o seguinte comentário: "Ele não quer implantar ditadura no país não! As fotos dos ditadores são meramente decorativas." Verifica-se aí um efeito-sentido de que Bolsonaro pretende implantar o regime ditatorial no país, ao ovacionar e admirar o período ditatorial e os ditadores a ponto de homenageá-los com suas imagens expostas no seu gabinete.

A SD 24, por sua vez, apresenta uma foto de Bolsonaro em cima de um palanque, com outras pessoas em volta, dentre elas o seu filho, Flávio Bolsonaro, que parece discursar com um microfone nas mãos. Uma dessas pessoas segura a cabeça de um boneco inflável com a aparência do ex-presidente Lula, enquanto Bolsonaro faz gestos de armas com as mãos apontadas para a cabeça do boneco. Na parte superior da foto aparecem os dizeres em caixa alta com fonte branca e fundo preto: "ATENTADO ONTEM: FASCISTAS DERAM 4 TIROS NO ÔNIBUS DO LULA", sendo que "FASCISTA" e "4 TIROS" aparecem destacadas com a cor da fonte amarela. Na parte inferior da imagem, também com fundo preto, mas agora com a fonte amarela, temos os seguintes dizeres: "BOLSONARO HOJE INCITANDO MAIS ÓDIO E MAIS FASCISMO". Tal imagem produz um efeito-sentido de que Bolsonaro legitima e incita atentados violentos. Após um atentado em que atiraram no ônibus que transportava o ex-presidente Lula, Bolsonaro faz gestos de arma apontada para a cabeça de um boneco que representa o ex-presidente, numa apologia ao assassinato deste.

4. Considerações finais

Nas análises apresentadas nos debruçamos sobre o estatuto das "discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca e formulações irremediavelmente equívocas" (PÊCHEUX, 2015a [1983]). Os confrontos discursivos que prefiguraram o acontecimento discursivo da admissibilidade do *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016 prosseguiram, fazendo trabalhar "formulações (retomadas, deslocadas, invertidas, (...))" (PÊCHEUX, 2015a [1983]), num prolongamento deste acontecimento, que, na tentativa de, por um lado, apressar a chegada de um acontecimento novo e por outro, impedi-la.

Os confrontos discursivos analisados produzem um jogo de forças a partir de duas posições-sujeito antagônicas, quais sejam a posição sujeito petista/antibolsonarista e por outro lado a posição sujeito antipetista/bolsonarista, que lutam numa disputa por antecipar ou impedir um acontecimento discursivo novo. Tais confrontos discursivos no campo político acabaram por dar forma e figura ao acontecimento da eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República em 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANHKE, G. L. (1989). Investigación y comunicación. In: SAMPIERI, H.R., COLLADO, F.C.; BAPTISTA, L.P. *Metodología de la Investigación*. México, Mcgraw Hill, 1998 [1991]. p. 60

FONSECA-SILVA, M. C. *Poder-Saber-Ética nos discursos do cuidado de si e da sexualidade*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007a.

FONSECA-SILVA, M. C. O sentido como efeito de e bases simbólicas de significação. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M.C.L. *Análise do discurso no Brasil*: mapeando conceitos e confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007c. p. 207-12

FONSECA-SILVA, M. C. Língua, memória discursiva e efeitos de sentido. In: PETRI, V.; DIAS, C. *Análise de Discurso em perspectiva*: teoria, método e análise. Santa Maria: UFSM, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUZ, M. B. *Efeitos-sentido na circulação-confronto de formulações da Sessão de Admissibilidade do Processo de Impeachment de Dilma Rousseff*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2018. 102f. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.54221/rdtdppglinuesb.2018.v6i1.152. Acesso em: 10 set. 2018.

LUZ, M. B.; FONSECA-SILVA, M. C. A admissibilidade do impeachment de Dilma Rousseff como acontecimento discursivo. In: ATAÍDE, C.; SOUSA, V.V. (Orgs). *Língua, texto e ensino*: descrições e aplicações. 1. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2018. p. 243-8

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015. (Edição original: 1990)

ORLANDI, Eni P. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In. Seminário de Estudos em Análise do Discurso (2.: 2005: Porto Alegre-RS). *Anais do II SEAD* – Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico], Porto Alegre: UFRGS, 2005.

PÊCHEUX, M. *O Discurso*: Estrutura ou Acontecimento. 7. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015a. (Edição original: 1983)

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al*. *Papel da memória*. Campinas-SP: Pontes, 2015b. (Edição original: 1983)

_____; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas In: GADET, F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas-SP: UNICAMP, 1993. p. 163-252 (Edição original: 1975)

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, F. C.; BAPTISTA, L. P., *Metodología de la Investigación*. México: Mcgraw Hill, 1998 [1991].

DESDE RELAÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS E DISCURSIVAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Francisca Paula Soares Maia (UNILA)
fpaolasmai@gmail.com

RESUMO

Este relato situa-se na área de ensino de Português como Língua Estrangeira. Traz, como resultado de estágio pós-doutoral, algumas reflexões em torno da necessidade de uma formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE) com visão intercultural e inter/transdisciplinar. Começo por mostrar como uma pesquisa anterior que fiz no Estado do Paraná, mais especificamente em Foz do Iguaçu, foi o ponto de partida para esse estágio, ao me despertar para a questão da invisibilização de alunos estrangeiros na comunidade escolar de ensino básico. Questão essa apresentada por Santos (1999), relacionada ao mito do monolinguismo denunciado por Cavalcanti (2013), mas ainda carente de uma política pública que favoreça a devida atenção a crianças filhas de imigrantes, principalmente no atual "cenário internacional de crise" (DINIZ; NEVES, 2018). Na sequência algumas ideias são apresentadas a partir do olhar e leituras dos fenômenos sociais que Bakhtin (1986,1997) favorece. Por fim, consideramos que é preciso políticas públicas mais objetivas na formação de professores para a internacionalização do Brasil.

Palavras-chave:
Internacionalização. Relato de Experiência. Formação de Professores de PLE.

ABSTRACT

This report is located in the area of teaching Portuguese as a Foreign Language. As a result of the post-doctoral internship, it brings some reflections on the need to train Portuguese as a Foreign Language (PLE) teachers with an intercultural and inter/transdisciplinary vision. I will start by showing how a previous research I carried out in the State of Paraná, more specifically in Foz do Iguaçu, was the starting point for this internship, when I woke up to the issue of the invisibility of foreign students in the elementary school community. This issue presented by Santos (1999), related to the myth of monolingualism denounced by Cavalcanti (2013), but still lacking a public policy that favors due attention to children of immigrants, especially in the current "international crisis scenario" (DINIZ; NEVES, 2018). Next, some ideas are created from the look and reading of social phenomena that Bakhtin (1986, 1997) favors. Finally, we believe that more objective public policies are needed in teacher education for the internationalization of Brazil.

Keywords:
Internalization. Experience report. PLE Teacher Training.

1. Introdução

Este relato traz, como resultado de estágio pós-doutoral, algumas

reflexões em torno da necessidade de uma formação de professores de Português Língua Estrangeira[85] (PLE) com visão intercultural e inter/transdisciplinar. Começo por mostrar como uma pesquisa anterior que fiz no Estado do Paraná, mais especificamente em Foz do Iguaçu, foi o ponto de partida para esse estágio. Pesquisa essa que se deu em torno das relações sociolinguísticas na tríplice fronteira Brasil–Paraguai–Argentina, região que clama por uma promoção pelo menos do bilinguismo, quer seja, Português e Espanhol. Desse modo, procuro pôr em evidência que, em Português Língua Estrangeira, utilizando-me da estética de Baktin (1997), é preciso *perceber*, *notar* as diferenças e diversidades, para saber acolhê-las.

Essas reflexões foram despertadas durante pesquisa de campo, que realizei em 2015, em contato com professores de escola regular, que muitas vezes sequer percebiam a presença de alunos não brasileiros (tradicionalmente denominados "estrangeiros") em suas salas de aula. Era A Pesquisa Sociolinguística nas Escolas Públicas no Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Pesquisa essa que faz parte do programa mencionado em seu título, abreviadamente, PEIF e que se insere em um conjunto de ações referentes à cidade de Foz do Iguaçu–Paraná–Brasil, o qual visa à sua integração regional e ao conhecimento e respeito pelas línguas e culturas dos países vizinhos. Isto porque, localizada na Mesorregião Oeste do Paraná, formando com Puerto Iguazu (Argentina) e Ciudad del Leste (Paraguai) uma metrópole notadamente trinacional, Foz do Iguaçu caracteriza-se como uma cidade transfronteiriça que centraliza e distribui um conjunto de atividades, conforme nos informa Roseira (2006):

> [...] toda a questão da região transfronteiriça polarizada por Foz do Iguaçu envolve fundamentalmente uma herança histórica. A interação espacial da Tríplice Fronteira, que era conhecida como Fronteira Guarani até por volta da metade do século XX, está na própria condição do surgimento de Foz do Iguaçu, com a fundação da Colônia Militar do Iguaçu em 1888. (ROSEIRA, 2006, p. 32)

Logo no início da pesquisa, descobri que na história de Foz do Iguaçu "a relação entre recurso e a sua exploração constituiu-se nos meios de atração e fixação da população à área de fronteira (...); a questão [no século XIX] estava em como fazer servir efetivamente aos propósitos brasileiros uma área de tão difícil acesso" (*Idibidem*, p.41), e com uma

[85] Sobre a diferenciação entre Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Adicional (PLA), ver Schlatter (2015).

população predominantemente estrangeira. À época da efetivação da Colônia Militar a população total "era de 324 pessoas, sendo 188 paraguaios, 33 argentinos, 93 brasileiros, 5 franceses, 2 espanhóis, 1 inglês e 2 orientais" (SILVEIRA NETO, 1995, p. 30 *apud* ROSEIRA, 2006, p. 38).

Descobri na literatura que, se o acesso a essa região era um problema, também o era a predominância estrangeira na produção local, na língua, na moeda e nos bens de primeira necessidade. De modo que, junto com o trabalho de abertura de estradas realizado pela Comissão Estratégica, várias ações foram tomadas. Conta-nos Roseira (2006) resumidamente algumas dessas ações:

> Se o seu surgimento esteve atrelado às estratégias militares de controle territorial, o seu crescimento e desenvolvimento foram derivados de políticas do governo federal concernindo todo o Oeste Paranaense. A construção da BR-277, da Ponte Internacional da Amizade, da Usina Hidrelétrica de Itaipu [e recentemente da UNILA] revela o valor da Tríplice Fronteira e de Foz do Iguaçu na relação entre os países do Cone Sul. Por meio da concentração de atividades turísticas e das práticas de comércio [...] junto a Ciudad Del Leste [e Puerto Iguazu], a cidade se coloca numa condição única dentro de um cenário de integração regional do Mercosul [...]. (ROSEIRA, 2006, p. 32)

Pelo exposto até aqui, pode ser visto que a população de Foz do Iguaçu, por ser uma das cidades da tríplice fronteira, vive relações transculturais intensas, dentre as quais tive por alvo a investigação das relações linguístico-culturais, uma vez que buscamos desvendar essas relações sociolinguísticas estabelecidas em torno do bilinguismo numa comunidade de escola básica, portadora de várias culturas e falares, porém, não tão *visibilizadas*.

Utilizo aqui o termo *comunidade* segundo a concepção da sociolinguística laboviana (Cf. WEINREICH; LABOV, 2001 [1966]) a qual deu embasamento à referida pesquisa:

> A comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado sobre o uso dos elementos da língua, mas sobretudo pela participação num conjunto de normas estabelecidas. Tais normas podem ser observadas em tipos claros de comportamento avaliativo e na uniformidade de modelos abstratos de variação, que são invariantes com relação aos níveis particulares de uso. (WEINREICH; LABOV, 2001[1966]) (tradução minha)

Se por um lado Weinreich e Labov (2001 [1966]) têm por foco observar as variações da língua utilizando-se de fatores linguísticos e sociais, por outro, esse modelo permite que o comportamento dos grupos sociais dessas comunidades seja revelado, o que torna língua e cultura

algo indissociável, de modo que a forma *lingua-cultura* é usada como representativa desse amálgama.

De fato, nessa pesquisa aqui mencionada, por meio da investigação dos fatores sociais escolarização e faixa etária, foi possível a observação também do domínio de uso das línguas presentes na comunidade, a prática (sócio)linguística dos indivíduos agrupados a partir desses fatores, bem como suas atitudes frente à(s) língua(s) em uso na comunidade de fala. Para isso foi aplicado um questionário sociolinguístico elaborado pela equipe de pesquisadores do PEIF, convênio MEC/SEB/UNILA, programa esse que tem por foco a integração do Brasil no Cone Sul, a quebra de fronteira linguística e cultural, bem como o favorecimento da inserção de crianças bilíngues no contexto escolar e a inserção do próprio bilinguismo como prática da cultura escolar. Isso porque a escola brasileira, fruto de uma visão homogênea de ensino de Língua Portuguesa, a qual por tradição nega o pluricentrismo linguístico do nosso país, não tem sabido lidar com os alunos bilíngues que recebe, (os chamados bilíngues simultâneos, de acordo com MEGALE (2005)), tampouco tem dado a devida atenção à necessidade de oferta de inserção linguística do alunado no contexto de uma sociedade contemporânea globalizada que exige que se fale mais de uma língua, nem à necessidade da formação de professores que os habilite para a atuação nesse campo.

A atuação nessa pesquisa do PEIF levou-me à descoberta da *invisibilização* dos alunos estrangeiros na Escola, principalmente de crianças filhas de estrangeiros em escola pública. Por sua vez, isso fez comigo com que avançasse nas observações empíricas, e culminasse em um tema de pós-doutoramento, que é a formação de professores de português para estrangeiros (PLE), que passo a abordar em seguida.

2. O ponto de partida

A questão da *invisibilização* dos alunos estrangeiros na Escola, bem como outras, é que nos levaram a buscar um aporte teórico a mais, com o qual pudéssemos lidar com a teoria da enunciação, com os processos de representações sociais e com a projeção de identidade discursiva na fronteira, isso porque, curiosamente, numa cidade com trânsitos linguísticos e culturais tão intensos como Foz do Iguaçu, a maioria dos habitantes brasileiros só fala a língua portuguesa e, nas escolas, acontece algo bastante curioso. Muitas vezes o professor de língua materna se depara com crianças não brasileiras em sua sala de aula e na maioria das

vezes, com raríssimas exceções, esses alunos estrangeiros nem mesmo são percebidos, ou seja, dá-se a *invisibilização* desses, pois "quase não se ouve a voz dessas crianças na escola" (SANTOS, 2004).

Santos (2004) nos reporta as esquivas de alunos filhos de brasileiros nascidos no Paraguai, por isso chamados *brasiguaios*, para não serem identificados como tal, visto que a escola não possui estratégias para lidar com questões como essa. Apenas rotula de erro aquilo com o qual não sabe lidar:

> Inicialmente é necessário relembrar o contexto linguisticamente complexo de fronteira em contraste com a política educacional voltada para o monolinguismo. As orientações das políticas educacionais voltadas para o mito da unidade linguística trazem implícitas a concepção de que língua é sempre a língua majoritária padrão, e o que foge ao padrão constitui-se erro. (SANTOS, 2004, p. 197)

Devido ao mito da língua única no Brasil, a Escola não reconhece e não sabe lidar com as línguas nem dos imigrantes, nem de crianças filhas de imigrantes:

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161)

Freitas (2019), fazendo uma reflexão sobre a questão de *invisibilização* de alunos estrangeiros em salas de aula comuns, mostra que:

> No caso das escolas municipais de Foz do Iguaçu, âmbito do Ensino Fundamental I, segundo dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, há atualmente 372 (trezentas e setenta e duas) crianças estrangeiras matriculadas em quarenta e uma (41), das cinquenta e uma (51) instituições municipais de ensino. Esse número de matrículas corresponde às famílias que já conseguiram providenciar a documentação brasileira necessária. Condição que abre precedentes para um número ainda maior de discentes estrangeiros não contabilizados. (RIBEIRO, 2018, p. 954)

O fato exposto acima leva ao questionamento quanto à formação de professores para atuação junto a estudantes não brasileiros em suas salas de aula, levando em consideração a necessidade de formação para lidarem com o plurilinguismo, com a interculturalidade, com a diversidade linguístico-cultural, com a inter/transdisciplinaridade, dentre outras questões. Principalmente se levarmos em consideração o fluxo atual de migração, por exemplo, de venezuelanos:

> No cenário atual, o país tem vivenciado um grande fluxo migratório de venezuelanos que tende a crescer ainda mais, uma vez que a crise econômica enfrentada pela Venezuela parece estar longe de retroceder. Como todas as crianças em idade escolar têm direito à vaga nas redes públicas de ensino, não vai demorar para que as unidades de ensino comecem a receber os filhos desses imigrantes, que chegarão às escolas sem nenhum conhecimento de LP, ou seja, estarão, em tese, abandonados em uma sala de aula sem que possam ter acesso real a uma educação de qualidade (SILVA; LIMA, 2019, p. 226)

Considerando que esses alunos geralmente frequentam diversas disciplinas e não só a de Língua Portuguesa, surge a seguinte questão: cada professor das diversas áreas na Escola é, em potencial, um docente que lida com a língua portuguesa como estrangeira. A observação desse fato permite a afirmação de que *todo* professor tem necessidade de receber formação para atuar em língua estrangeira. Isso não significa transformar professores de outras áreas em docentes de Letras/Língua Estrangeira, mas pelo menos inserir toda a escola nas reflexões sobre interculturalidade e inter/transdisciplinaridade.

Feitas as explanações acima, apresentamos a seguir a fundamentação teórica que permitiu as observações aqui relatadas.

3. Fundamentação teórica

As reflexões feitas até o momento requerem uma visão de linguagem como um fenômeno profundamente social e histórico, e por isso mesmo, ideológico, o que remete a Bakhtin (1986), para quem a unidade básica de análise linguística é o enunciado, ou seja, elementos linguísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa.

É por meio de Bakhtin (1997) que as palavras e os discursos podem ser processados de modo que sejam reconhecidos em parte como as palavras do sujeito e em parte como as palavras do outro, ou seja, constituem-se dialogicamente daquilo que pertence ao EU (sujeito das palavras e discursos) e daquilo que é do OUTRO. Desse modo, a compreensão e a produção de todo enunciado situam-se no contexto dos enunciados precedentes, bem como dos enunciados conseguintes.

Na teoria bakhtiniana o sujeito é visto como permeado e constituído pelos discursos do seu entorno existencial. O sujeito é visto como híbrido, ou seja, constituído em um espaço de conflitos e confrontação dos vários discursos que o circundam, sendo que esse sujeito sofre de cada

um desses discursos a disputa de um espaço de hegemonia, a disputa de discursos conflitantes e concorrentes (a polifonia, ou heteroglossia). Estando tudo isso subjugado à questão do poder. Assim, o poder na referência a professor de português língua estrangeira, revela-se instável e mutável, na dependência da relação com outros elementos polifônicos e da necessidade de negociação.

Vejamos a seguir essa relação com outros elementos.

3.1. O desafio da formação em PLE

Convém atestarmos através da literatura da área o desafio que é a questão da formação de professores, principalmente em Português Língua Estrangeira. Em geral, a formação continuada de professores enfrenta desde a superação dos obstáculos enfrentados nos locais de trabalho, como a (não) liberação, a questão da distância _ quando feita de forma presencial, o que exige de docentes, com interesse em seguir se formando, muita motivação, persistência, coragem, resistência física (Cf. BARCELOS; COELHO, 2010), até o enfrentamento de pressupostos e práticas antigas.

Dentro das consideradas "práticas antigas", uma das questões mais colocada em evidência é a *racionalidade técnica* e a visão de ensino como transmissão de conteúdos, técnicas, métodos. A formação de professor de língua estrangeira constitui-se, assim, em uma problemática desafiadora pela necessidade que há de mudança de sua base prescritiva e gramaticalista[86] devido à crença na *racionalidade técnica*, como fica explicitado no seguinte trecho:

> Na origem desses problemas, reconhecem alguns estudos, estão as deficiências do paradigma da "racionalidade técnica", que tradicionalmente têm fundamentado a formação do professor. Ao conceber a sala de aula como um ambiente previsível e estático, passível de soluções a partir de um conjunto de conhecimentos produzidos nas universidades, levam à formação de professores aplicadores de propostas, ávidos por receitas sem reflexão. (SCARAMUCCI, 2009)

Com o advento da rejeição ao paradigma positivista, eixo da racionalidade técnica, emerge a busca pela substituição desse paradigma da *racionalidade técnica* pelo da *racionalidade prática*, segundo o qual "o contexto de atuação é visto como *imprevisível, incerto, complexo e*

[86] Alguém pode pensar que isso é coisa do século passado, mas, lidando com a formação de professores vemos que, infelizmente, ainda não foi possível alterar esse paradigma.

flutuante, em que as soluções são propostas a partir da problematização e da reflexão sistemática e contínua dela decorrente" (SCARAMUCCI, 2009).

Desse modo, passa a haver uma busca pela formação de professores de língua estrangeira sob a perspectiva sociocultural necessária a tornar a aprendizagem uma prática social, em conformidade com a visão sociointeracionista (Cf. VIGOTSKY, 1984).

> Desde meados da década de oitenta e com mais intensidade na década de noventa do século passado, a formação de professores tem sido alvo de questionamentos e investigações. Deixando de lado a racionalidade técnica e a visão de ensino como transmissão de conhecimento e assumindo gradativamente uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem [...] novos horizontes foram se abrindo para a formação docente, como a consideração da natureza situada dos programas de formação e das práticas, a valorização da cognição, das experiências docentes e de vida dos professores, a construção de comunidades de prática e o engajamento dialógico ou a construção de um diálogo colaborativo entre os participantes do processo de formação e a construção de identidades propiciadas pelo discurso da colaboração. (ABRÃAO, 2010, p. 11)

Se por um lado ainda se faz presente o tema *racionalidade técnica versus racionalidade prática*, por outro, algumas temáticas ainda são alvo de constantes reflexões em se tratando de formação de professores de Português Língua Estrangeira.

4. Análise da questão

Se o olhar pelo viés da sociolinguística (cf. Cavalcanti, 1999; maia, 2009) propõe uma formação de professores mais em direção ao plurilinguismo, por sua vez, a força do mito da língua única no brasil ainda é um forte fator impeditivo: "em outras palavras, a política linguística de monolinguismo no brasil é uma questão naturalizada, tornada natural" (cf. Cavalcanti, 1996b). Continua a autora:

> No Brasil, a maioria da população é vista como monolíngüe, mas como apontado anteriormente, essa visão é artificial, porém extremamente eficaz para a imagem de estado ideal natural longe do "perigo" de qualquer condição temporariamente anormal proveniente de situações de bi/multilingüismo. (CAVALCANTI, 1999, p. 397)

Adventos como a globalização e fluxos migratórios recentes para o Brasil têm gerado um crescimento na área de português como Língua Adicional ou Estrangeira:

> A área de ensino de português como LA e/ou LE tem crescido exponencialmente nos últimos anos, tendo como justificativa, entre outras, o crescimento econômico que o país vivenciou na década passada. Esse movimento político e econômico levou o Brasil a alcançar reconhecimento internacional, fazendo com que crescesse o interesse da população mundial em nossa língua. Ademais, as políticas públicas voltadas para a internacionalização das nossas universidades e as parcerias firmadas entre instituições de ensino para o intercâmbio de estudantes aumentaram o número de estrangeiros que vêm estudar no Brasil e precisam, portanto, aprender a língua portuguesa. Soma-se a isso, ainda, os recentes fluxos migratórios de países vizinhos, que estão vivenciando um momento de crise política e econômica profunda, para o Brasil. (SILVA; LIMA, 2019, p. 215)

São fatos que têm requerido ações governamentais em torno da questão de formação de professores de Português Língua Adicional, contudo, podemos observar as limitações:

> Longe de esgotar esse universo, esta pesquisa se interessa por refletir sobre a falta de ações governamentais e institucionais de internacionalização da língua portuguesa do Brasil. Internacionalização da língua portuguesa é um assunto pouco explorado em pesquisas acadêmicas. E o ensino proficiente de PLA e/ou PLE depende justamente do desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para o alcance dos fluxos migratórios de saída e entrada em nosso país. (SILVA; LIMA, 2019, p. 216)

Além da questão do monolinguismo, e das limitações já mencionadas, foi possível observar durante o estágio posdoutoral que a tradição na formação de professores em Letras faz com que ocorra uma formação continuada paralela, de forma que outras temáticas estão geralmente presentes em obras voltadas à formação de professores em Português Língua Estrangeira bem como na maioria dos eventos *on-line* neste período de pandemia. À luz de Bakhtin, podemos dizer que se fazem *recorrentes.* De forma resumida podemos citar: 1. as práticas pedagógicas / currículos nos cursos de Letras; 3. interculturalidade; 4.2. material didático; 5. monolinguismo; 6. novas tecnologias e ensino; 6. crenças; 7. Inter/transdisciplinaridade, dentre outras. Temos por *significação* que são espaços ainda a serem preenchidos na formação de professores, principalmente na área de Português Língua Estrangeira, ainda em consolidação, ou seja,

> [...] falar sobre a formação de professores no contexto de ensino-aprendizagem de P(L)E por uma perspectiva acadêmica é desafiador, pois ainda não temos políticas nacionais que demarquem quem é esse professor e o que dele é requerido enquanto docente. (ARAÚJO, 2019, p. 88)

Desse modo, em se tratando da formação de professores de PLE, em que ainda temos poucos cursos em nível de graduação no Brasil vol-

tados especificamente para tal, é de suma importância favorecer uma relação dialógica constante nessas temáticas, que para quem já está formado e atuando na área, parece desnecessária. Todavia, é necessário que se tenha sempre espaço para discussões temáticas nessa formação. Essas temáticas têm sido alvo de reflexões na área de PLE há algumas décadas, sem que, contudo, se esgotem as ideias em torno delas. Isso porque, e nem vamos falar "a cada nova geração", a cada ano que entra um novo grupo de alunos de Letras, é preciso retomar a formação inicial, é preciso retomar essas temáticas. Observações empíricas nos mostram isso.

5. Considerações finais

Como pode ter sido visto ao longo do presente texto, a formação de professores de Português Língua Estrangeira é algo bastante complexo. Envolve desde uma relação dialógica entre subáreas da Linguística e da Literatura, até uma formação constante, a cada ano, nas temáticas que lhe são inerentes. Nas palavras de Vasconcelos (2015, p. 39), "um professor de língua portuguesa é também professor de literatura e, para responder às contingências da prática real de sua profissão, poderá ser chamado a responder, também por aulas de língua estrangeira."

De forma que as pesquisas em Sociolinguística, a partir do viés laboviano (Cf. WEINREICH;LABOV, 1966 [2001]), do viés da Sociolinguística Educacional (cf. BORTONNI-RICARDO, 2004), pela defesa de uma visão variacionista em Português Língua Estrangeira (Cf. MAIA, 2010; 2019); dentre outros, podem contribuir para a ruptura com o discurso monolingue da Escola (Cf. CAVALCANTI, 1999), e para construção de políticas linguísticas que ampliem o horizonte de formação de professores nessa área que desponta (Cf. DINIZ; NEVES, 2018).

Portanto, são necessárias políticas públicas mais *objetivas* e favorecedoras de uma formação que transcenda o mito da língua única no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃAO, Maria Helena Vieira. Prefácio. In: BARCELOS, A.M.F.; COELHO, H.S.H. (Orgs). *Emoções, reflexõese (trans)form(ações de alunos, professores e formadores de professores de línguas.* Campinas-SP: Pontes, 2010. p.11-15

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Estética da criação verbal* . 2. ed. São Paulo : Martins Fontes,1997.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henriques (Orgs). *Emoções, reflexões e (trans)form(ações de alunos, professores e formadores de professores de línguas.* Campinas-SP: Pontes. 2010.

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

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüisticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. Esp., p. 385-417, 1999.

CHAGAS, Lucas Araujo. Formação de Professores de Português para Estrangeiros na contemporaneidade: cenários, desafios e possibilidades. *Revista Letras Raras*, v. 8, n. 3, p. Port. 87-111 / Eng. 85-109, Campina Grande, set. 2019.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas Linguísticas de (In)Visibilização de Estudantes Imigrantes e Refugiados no Ensino Básico Brasileiro. In: BIZON. A.C.C.; DINIZ, L.R.A. (Orgs). *Dossiê Especial*: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. *REVISTAX*, v. 13, n. 1, p. 87-110, Curitiba, 2018.

FREITAS, Elaine Cristina Cardoso. *Diversidade e interculturalidade na Fronteira*: um olhar a partir das formas de acesso e avaliação dos est u-dantes paraguaios e argentinos nas escolas públicas municipais i-guaçuenses. Dissertação (Mestrado) – Repositório. UNILA. 2019. Disponível em https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5204 Acesso em: 20 set 2021.

MAIA, Francisca Paula Soares. Sociolinguística laboviana: princípios para a integração via prática docente. *I CIPLOM*: Foz do Iguaçu – Brasil, de 19 a 22 de outubro de 2010, Disponível em: http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/francisca-maia.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

_____. Português Língua Não Materna para a Integração Latino-Americana. In: Org. MAIA, F.P.S.; CATHCART, M.C.C. (Orgs). *Lengua, sociedad e interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portu-*

gués y español = língua, sociedade e interculturalidade no ensino-aprendizagem do português e do espanhol. Foz do Iguaçu-PR: EDUNILA, 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. ReVEL – *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/ artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 25 set 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa ; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: [s.n.], 2003.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. *Ensino de Línguas de Fronteira nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu, Paraná*. Disponível em http://www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/19/simp19art03.pdf Acesso em: 25 de set de 2021.

ROSEIRA, Antônio Marcos. *Foz do Iguaçu*: cidade-rede sul-americana. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2006.

SANTOS, Maria Elena Pires. *O cenário multilíngue/multidialetal/ multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguaio" na escola e no entorno social.* Tese (Doutorado), Campinas, 2004. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/ LinguaEspanhola/Teses/Santos.pdf. Acesso em: 23 set 2021

SCARAMUCCI, Virgínia Ricardi. Prefácio. In: FURTOSO, V.B. Aspectos da formação do professor de Português para Falantes de Outras Línguas. In: FURTOSO, V.B. (Org.). *Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas*: reflexões e contribuições. 1. ed. Londrina: Eduel, 2009.

SCHLATTER, Margareth. *A construção de instrumentos de avaliação em PLA.* Idiomas sem Fronteira, Ministério da Educação, 2015.

SILVA, Bruno Humberto da; LIMA, Celso Albuquerque. Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de português como língua adicional e/ou estrangeira. In: SIQUEIRA, S.; XAVIER, G. (Orgs). *Reflexões sobre leitura, língua e sociedade na educação básica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Litteris. 2019. p. 213-31

VASCONCELOS, Sílvia Ines Coneglian C. de (Org.). *Práticas pedagó-*

*gicas e material didático no ensino de Português como Língua não Materna.*1. ed. São Paulo: Pedro & João, 2019. p. 15-34

VIGOTSKY, Lev. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.1984.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Trad. de* Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2001.

DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E COGNITIVO DA CRIANÇA E AS INFLUÊNCIAS DAS NOVAS LINGUAGENS DIGITAIS

Priscilla Maria Faraco Rosa (UENF)
priscillafaraco123@gmail.com
Lidiane Silva Torres (UENF)
lidiholly@hotmail.com

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo apresentar dois campos centrais de nossas pesquisas ao estudar os impactos das novas linguagens digitais no desenvolvimento cognitivo e neuropsicomotor da criança até a segunda infância. Em primeiro lugar, situamos a formação e o desenvolvimento linguístico da criança, partindo de formulações do campo da linguística e posteriormente dos autores Piaget e Vygotsky para entender o desenvolvimento da linguagem na fase de desenvolvimento infantil. E em segundo lugar, pretende-se abordar as influências das tecnologias digitais e do tempo em excesso no desenvolvimento cognitivo e linguístico, em que o transtorno de atenção pode ser identificado a longo prazo. Para isso, a metodologia de desenvolvimento deste trabalho é qualitativa, tendo sido realizada através da revisão de literatura. Com isso, buscamos discutir quais os principais efeitos negativos envolvendo o tema em questão, suas causas e consequências. É notório nas pesquisas que o acesso cada vez mais precoce e sem tempo limite de acesso pelas crianças até a segunda infância tem influenciado no desenvolvimento cognitivo e principalmente no linguístico uma vez que é nessa fase que acontece a formação da estrutura linguística do indivíduo. Os dados demonstram, dentre as principais influências, que, com o tempo, sintomas de transtornos de déficit de atenção podem aparecer mais tarde. Por isso, a necessidade cada vez maior de pesquisas interdisciplinares com a atenção voltada para a saúde infantil da criança e o seu desenvolvimento em tempos de globalização.

Palavras-chave:
Infância. Desenvolvimento linguístico. Linguagens digitais.

ABSTRACT

This essay aims to present two central fields of our research, by studying the impacts of new digital languages on the cognitive and neuropsychomotor development of children up to second childhood. In the first place, we situate the formation and linguistic development of the child, starting from formulations in the field of linguistics and later by the authors Piaget and Vygotsky to understand the development of language in the child development phase. And secondly, it intends to address the influences of digital technologies and excess time on cognitive and linguistic development, in which attention disorder can be identified in the long term. For this, the development methodology of this work is qualitative, having been carried out through a literature review. Thus, we seek to discuss the main negative effects involving the topic in question, its causes and consequences. It is notorious in the researches that the access increasingly earlier and with no time limit for access by children until the second childhood has in-

fluenced the cognitive development and especially the linguistic one, since it is at this stage that the formation of the individual's linguistic structure takes place. The data demonstrate among the main influences that, with time, symptoms of attention deficit disorders may appear later. Therefore, there is a growing need for interdisciplinary research with attention focused on children's child health and its development in times of globalization.

Keywords:
Childhood. Digital languages. Language development.

1. Introdução

A ideia do presente artigo surge das impressões iniciais levantadas em nossa pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida, em que o tempo prolongado da exposição das crianças as tecnologias digitais podem exercer algum tipo de influência negativa sobre a linguagem e o desenvolvimento cognitivo, influenciando em problemas de memória e concentração durante a aprendizagem e, com isso, surgindo sintomas associados a distúrbios de atenção e da hiperatividade. Partindo disso, o presente artigo se coloca a abordar como pano de fundo a seguinte questão: estudar os impactos das novas linguagens digitais no desenvolvimento cognitivo e neuropsicomotor da criança até a segunda infância.

É preciso destacar que a presente pesquisa é desdobramento da pesquisa de dissertação de mestrado em diálogo com as disciplinas cursadas no mestrado, e que nos ajudam a pensar a temática deste trabalho.

Nosso texto está dividido em dois momentos: o primeiro pretende abordar como acontece o desenvolvimento linguístico da criança até a segunda infância para posteriormente, com destaque para autores do campo linguístico e passando pelos teóricos da psicologia da educação Piaget e Vygotsk. No segundo momento, pretende-se compreender como as novas linguagens digitais podem influenciar ou impactar de forma negativa no desenvolvimento cognitivo e linguístico das mesmas.

Para nos ajudar em nossas buscas teórica e metodológica, a metodologia utilizada é a qualitativa, tendo sido realizada através da revisão de literatura. Com isso, buscamos discutir quais os principais efeitos negativos envolvendo o tema em questão, suas causas e consequências.

2. Desenvolvimento linguístico da criança

Num primeiro momento, cabe destacar que o interesse da pesqui-

sa pelo campo da linguagem não é uma novidade, uma vez que ela aparece como o mais difundido e o instrumento mais eficaz de comunicação a disposição do homem (Cf. BORBA, 2008). Com diferentes formas e meios utilizados para o seu processo de comunicação, a linguagem segundo diversos autores do campo pode apresentar mais de um sentido.

A grande questão é: como se sabe a nova geração de crianças, também chamada de "nativos digitais", tem novas formas de se comunicar, bem como novas formas de linguagem, acompanhado de novas formas de aprendizagem também. Mas, afinal, o que tem de diferente nas implicações atuais e novas aquisições da linguagem e comunicação que nos coloca em um campo de estudo e grupo de estudiosos que se propõe a estudar essa temática? Aqui, tentaremos, portanto, destacar como a linguagem na fase de desenvolvimento da criança se forja, bem como elas são influenciadas pelas novas linguagens digitais.

Antes de entendermos a constituição das fases linguísticas da criança, precisamos compreender o que entendemos pelo termo "linguagem". Nas palavras de Cunha, Costa e Martelotta (2011), em sua grande maioria, o termo linguagem não é empregado com o mesmo sentido. Apresentando mais de um sentido, geralmente ele é utilizado em qualquer processo de comunicação, como por exemplo: a linguagem de animais, a linguagem corporal, a linguagem de sinalização, a linguagem escrita, entre outros tipos de linguagem (Cf. CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011).

Segundo Borba (2008) costuma-se dar nome de linguagem a qualquer meio de comunicação, mas desde tempos recentes, o termo tem sido aplicado para identificar a aptidão do homem para associar uma cadeia sonora (voz) produzida pelo aparelho fonador a um conteúdo significativo, e com isso utilizar língua para interação social e se comunicar com os indivíduos de um mesmo grupo social ou comunidade.

A linguagem, por um lado, segundo Saussure, consiste em "uma faculdade de constituir uma língua". Por outro lado, a língua é "ao mesmo tempo um produto social da linguagem e um produto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício da linguagem" (SOUZA; MEDEIROS, 2012, p. 111). Nesta mesma gama teórica, Cunha, Costa e Martelotta (2011, p. 16) "entendem a linguagem como uma habilidade e capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas".

Por sua vez, podemos entender a língua como um sistema de sig-

no vocais que são utilizados como meio de comunicação (Cf. CUNHA; COSTA; MARTELOTA, 2011). Ou seja, a linguagem é um ingrediente importante para viver em sociedade, pois ela está relacionada com as diferentes formas de interação.

Além disso, Saussure relata que:

> Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 1989, p. 17 *apud* SOUZA; MEDEIROS, 2012, p. 111)

Segundo os autores Cunha, Costa e Martelota (2011, p. 16), "embora os linguistas que estudam a linguagem observem a estrutura das línguas naturais, estão mais interessados nos processos que estão na base da utilização como instrumentos de comunicação". Deste modo, o nosso interesse aqui é para os processos que estão na base da formação e utilização da linguagem como instrumento de comunicação pela criança.

Nesse campo de formação linguística, o desenvolvimento da linguagem é dividido em dois momentos: pré-linguístico e o linguístico. O primeiro é formado ainda bebê e nessa fase os sons são utilizados para se comunicar. O primeiro som utilizado para se comunicar é o choro, através dele com o passar do tempo é possível identificar os motivos do choro do bebê, ou seja, se ele chora por fome, cólica, desconforto, colo, etc. Além desse primeiro som, a criança começa a emitir som gutural, bastante parecido com o som de pombos, arrulho. Por volta dos 6 a 10 meses, acontece então o balbucio, a emissão e a repetição de sons de vogais e consoantes, bastante confundida com a primeira palavra do bebê (Cf. OLIVEIRA; ROCHA; ELANE, 2008).

No desenvolvimento da linguagem nessa fase, a criança começa a repetir palavras que ouve, a ecolalia, isto é, a repetição que ecoa na fala da criança, em outras palavras, seria uma forma de contato social da criança para tentar comunicação. Crianças com problema de audição devido à falta de capacidade de escutar não evoluem para além do balbucio (Cf. OLIVEIRA; ROCHA; ELANE, 2008). Em contrapartida, este fenômeno linguístico vem sendo relatado como característica da Síndrome Autística, e para alguns autores a ecolalia seria uma repetição sem significado, podendo ser na verdade uma indicação de desordem severa (Cf. SAAD; GOLDFELD, 2009).

O segundo momento, o estádio linguístico, acontece no final do segundo ano e é o momento da maturação do aparelho fonador da criança, bem como da sua aprendizagem anterior. Então, nesse momento ela começa a falar suas primeiras palavras. Até os 18 meses, mesmo a criança apresentando ainda características da fala pré-linguística, a expectativa é que ela já tenha desenvolvido em seu vocabulário até 50 palavras (Cf. OLIVEIRA; ROCHA; ELANE, 2008).

É também nessa fase de desenvolvimento linguístico que a criança começa atribuir a palavra ao valor de frase, que são chamadas de holófrases. Ou seja, é o uso de uma palavra para expressar o valor de uma frase completa. A partir daí acontece o crescimento do vocabulário e a "explosão de nomes" (Cf. OLIVEIRA; ROCHA; ELANE, 2008).

Aos dois anos e três anos acontece então o processo de desenvolvimento sintático. Nesse processo, acontece a aquisição da sintaxe, da morfologia e da fonologia. Ou seja, a organização de uma frase e seu sentido vai depender da organização sintática da criança que começa a ser desenvolvido nessa idade e vai até os 6 anos, quando ela começa a formular frases mais precisa tentar utilizar a gramática de forma correta (Cf. HAGE; PEREIRA, 2006; OLIVEIRA; ROCHA; ELANE, 2008).

Em relação à linguagem, o teórico Piaget considera que primeiro se tem o conhecimento através da fala e posteriormente é desenvolvido a linguagem. Enquanto isso, para Vygostisky, aos 2 anos, o pensamento e linguagem caminham de forma paralela e depois juntos, no qual o significado passa ocupar então lugar central (Cf. NÓBREGA, 2004).

Os dois importantes teóricos no campo desenvolvimento infantil formulam suas compreensões por linhas distintas. Para Piaget, o desenvolvimento do pensamento da criança, por exemplo, acontece por meios de estágios: sensório-motor; pré-operacional; operatório concreto e formais, não deixando de lado a fala. Ou seja, a criança percorre um longo caminho até que suas ações sejam socializadas e a sua linguagem se torne um instrumento comunicativo (Cf. OLVEIRA, 1991 *apud* NÓBREGA, 2004).

Já para Vygotsky o desenvolvimento infantil acontece na verdade através da linguagem (pensamento + linguagem) facilitados por instrumentos linguísticos/psicológicos/signos e sobretudo, sofrendo influências sociais e culturais, ou seja, levando em consideração o contato social (Cf. NÓBREGA, 2004). A criança então é ativa com o social, assumindo uma teoria socializada.

No entanto, para Vygostisky, acriança precisa estar 'pronta' em relação a maturação e não somente que ela esteja exposta a interação social, ou seja, é preciso desenvolver as fases para compreender o que o contato social tem para transmitir, sendo eles:

- Sensório-motor, de 0 a 18/24 meses, que precede a linguagem;
- pré-operatório, de 1;6/2 anos a 7/8 anos, fase das representações dos símbolos;
- operatório – concreto, de 7/8 a 11/12 anos, estágio da construção da lógica;
- operatório – formal, de 11/12 anos em diante, fase em quea criança raciocina, deduz, etc. (OLIVEIRA; ROCHA; ELANE, 2008, p. 4)

3. Desenvolvimento da linguagem e a influência das tecnologias digitais

Como o desenvolvimento linguístico da criança vai se desenvolver desde bebê até os 6 anos de idade (primeiro e segunda infância) com destaque entre 2 anos e 4 anos, essa fase compreende a consolidação da linguagem sintática. Ou seja, as habilidades na fala, na função rememorativa, de imaginação que estão ligadas aos instrumentos de comunicação e quando ligadas ao contato social poderia nos revelar implicações interessantes quando abordamos a interação com as novas linguagens digitais.

Alguns estudos e reportagens têm apontado que a exposição de crianças a tela da televisão e de dispositivos eletrônicos em tempo prolongado pode causar algum tipo de efeito negativo sobre a linguagem e o desenvolvimento cognitivo, influenciando em problemas de memória e concentração durante a aprendizagem e com isso, surgindo sintomas associados a distúrbios de atenção e da hiperatividade. Isso acontece porque, segundo Cánovas (2015), ao cérebro não é permitido ativar sua memória de longo prazo, resultando em uma informação que não gera conhecimentos. Com o tempo sendo "mal gasto" e equilibrado diante das telas, a criança perde em tempo e qualidade em outras atividades imprescindíveis da vida diária, principalmente no que diz respeito ao sono ou de atividades cognitivamente desafiadoras que fariam substancial diferença para seu crescimento.

A grande preocupação está nos riscos apresentados ao desenvolvimento da criança e na relação dos excessos de tela com o surgimento de transtornos de atenção e hiperatividade. Ao identificarmos que trans-

tornos de atenção e hiperatividade tem sido diagnosticado como um dos mais comuns na fase de desenvolvimento da criança, sendo também uma das comorbidades mais prevalentes em indivíduos que fazem uso em excesso da *internet* (Cf. OLIVEIRA; SILVA; CARDOSO, 2021).

Com os avanços das tecnologias e a utilização cada vez mais intensa das novas linguagens digitais, é possível afirmar que vivenciamos hoje as novas formas de comunicação que foram aceleradas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação. Com as transformações mediadas pela sociedade da informação, as crianças passaram a ter acesso às tecnologias cada vez mais cedo. Chamados de nativos digitais, essa geração desenvolveu habilidades para fazer tarefas de forma simultânea, o que levantaria segundo diversos autores motivos para uma suposta desatenção ou desinteresse, alimenta pela dificuldade em realizar uma atividade de cada vez (Cf. BARBOSA *et al*., 2014).

A primeira hipótese levantada é que segundo pesquisas, o desenvolvimento cognitivo e social da criança pode ser influenciado pelo atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem de crianças na primeira infância que ficam expostas as telas por longos períodos (Cf. STRASBURGER, 2015). Isso acontece porque como vimos no item anterior o desenvolvimento infantil é mediado por estruturas diversas e regiões cerebrais que vão sendo amadurecidas com estímulos, toques, visuais/luz, sons, olfato e, que modelam a arquitetura e a função dos ciclos neurobiológicos para a produção de neurotransmissores (Cf. SBP, 2019), e que quando expostos em excesso às telas e em longo período acaba ocasionando o atraso do desenvolvimento da fala e assim, o cognitivo e social da criança.

A segunda é que como a aprendizagem se refere à reação, possibilidade de reagir, de encontrar uma resposta particular, produto do aprendido em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não (Cf. MACEDO, 1994), esse processo pode ser influenciado pelas mudanças no desenvolvimento cognitivo da criança, ao entendermos que a cognição se refere a todo conhecimento e aptidão de aquisição deste, assim como a capacidade em sermos resolutivos com as informações, percepções e experiências que adquirimos pela aprendizagem e habilidade de processar informações. Ou seja, ela engloba distintos processos cognitivos, como a atenção, aprendizagem, memória, linguagem, raciocínio e decisões que integram nosso desenvolvimento intelectual (Cf. MACEDO, 1994).

Se a linguagem é adquirida pela criança como aborda Vygotsky

através de aspectos biológicos e por meio do contato social, quando essa criança passa mais tempo nas telas mediadas pelas tecnologias digitais do que fora das telas, parece que as estruturas cognitivas e de formação linguísticas podem ser diretamente influenciadas a curto e longo prazo.

A autora Pirocca (2012) para relatar essa questão tem abordado o tema "autistas sociais", pessoas que devido ao tempo em excesso de tela esquecem como se comunicar através da fala, manter um determinado assunto ou até mesmo olhar no olho, que devido a exposição do brilho da tela dos aparelhos pode afetar ou incomodar a visão de crianças até segunda infância.

Essas mudanças a longo prazo no desenvolvimento da criança podem influenciar na cognição da criança, principalmente no que se refere a fase de formação do aprendizado (Cf. MUZETTI; VINHAS, 2017). Ou seja, nessa fase de adquirir aprendizado e o desenvolvimento da linguagem em diversos casos pode influenciar nos indicativos de atenção comprometida.

4. Considerações finais

Diante dos argumentos levantados ao longo do trabalho, compreende-se que inicialmente o contexto revela um cenário complexo no qual as novas formas de interações são mediadas pelas estruturas digitais. E nesse contexto, em uma vida mediada diante do contexto atual em sua grande parte pelas telas nos coloca a pensar: quais os limites das telas para as crianças que estão em processo de desenvolvimento infantil, uma vez que essas novas linguagens digitais podem afetar a fase de desenvolvimento linguístico.

Pensando isso que a temática representa a possibilidade de pesquisas futuras ao revelar novos impactos na saúde infantil em termos de tempo de tela em excesso. E, assim, pensar medidas e ações que promovam de forma sadia o acesso das tecnologias e o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança sem ser comprometido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, G. C. *et al*. Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil. In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, *Anais*..., Florianópolis: UNIREDE, ago. 2014. p. 2888-99

BORBA, F. da S. *Introdução aos estudos linguísticos*. Pontes: 2008.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística e linguagem. In: MARTELOTTA, M. E (Org.). *Manual da linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

HAGE, S. R. de V.; PEREIRA, M. B. Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Revista CEFAC*, v. 8, p. 419-28, 2006.

MACEDO, L. *Ensaios Construtivistas*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MUZETTI, C. M. G.; VINHAS, M. C. Z. Influência do déficit de atenção e hiperatividade na aprendizagem em escolares. *Psicologia argumento*, v. 29, n. 65, 2017.

NOBREGA, E. V. B. Vygtsky e Piaget: Uma visão Paralela. *Graphos* – Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB, v. 6, n. 2/1, p. 225-31, João Pessoa, 2004.

PIROCCA, Caroline. *Dependência da internet, definição e tratamentos:* revisão sistemática da literatura. Monografia (Pós-graduação – Especialização em Terapia Cognitiva e Comportamental) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SAAD, A. G. de F.; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, p. 255-60, 2009.

SOUSA, S. M.; MEDEIROS, V. *Linguística I*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

OLIVEIRA, J. S.; ROCHA, M. L.; ELANE, C. As fases do desenvolvimento da linguagem escrita. *Revista Soletras*, n. 15, 2008.

Outra fonte:

SBP. Manual de Orientação. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. *Sociedade Brasileira de Pediatria*. 2019.

DEVOÇÕES EM COMUNIDADES PESQUEIRAS ARTESANAIS: MAPEANDO LINGUAGENS E TRADIÇÕES EM SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA-RJ

Leandro Garcia Pinho (PESCARTE e UENF)
leandropinho@uenf.br
Evandro Francisco Marques Vargas (PESCARTE e UENF)
evandropeixxe@gmail.com

RESUMO

Num contexto como na atualidade em que presenciamos um avanço do neopentecostalismo e do crescente número de evangélicos entre os que se declaram pertencentes uma religião, urge mapearmos aspectos da tradição das devoções católicas em comunidades pesqueiras do Norte Fluminense que estão em transformação. Essas devoções, hoje em declínio em algumas comunidades pesqueiras, podem ser mapeadas e registradas compondo o que chamaremos de cartografia devocional. Neste sentido, vale destacar que esta pesquisa se iniciou neste ano e, agora, apresenta-se aqui algumas primeiras reflexões que servirão de bases para aprofundamentos de pesquisas no próximo ano. Vale lembrar que 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, conduzido pelo IBAMA.

Palavras-chave:
Cartografia devocional. Devoções católicas. Religiosidade na pesca artesanal.

RÉSUMÉ

Dans un contexte comme celui d'aujourd'hui, où l'on assiste à l'avancée du néopentecôtisme et au nombre croissant d'évangéliques parmi ceux qui se déclarent religieux, il est urgent de cartographier les aspects de la tradition des dévotions catholiques dans les communautés de pêcheurs de le nord de Rio de Janeiro en pleine transformation. Ces dévotions, aujourd'hui en déclin dans certaines communautés de pêcheurs, peuvent être cartographiées et enregistrées pour former ce que nous appellerons une cartographie dévotionnelle. En ce sens, il convient de noter que cette recherche a commencé cette année et, maintenant, nous présentons ici quelques premières réflexions qui serviront de bases pour des recherches ultérieures l'année prochaine. Il convient de rappeler que cet article est le résultat d'une recherche financée par le Pescarte Environmental Education Project (PEA) qui est une mesure d'atténuation requise par le Federal Environmental Licensing, mené par l'IBAMA.

Mots clés:
Cartographie dévotionelle. Dévotions catholiques. Religiosité dans la pêche artisanale.

1. *Introdução*

No contexto religioso brasileira atual, presenciamos um avanço do neopentecostalismo e do crescente número de evangélicos entre os que se declaram pertencentes uma religião. Aos pesquisadores do campo religioso isso é certamente um desafio pois há, por um lado, novas formas de se analisar o comportamento social dos sujeitos que são dotados de crenças e como estes se reorganizam pessoal e socialmente frente às novas formas de crer e, por outro lado, expressa uma certa demanda de que sejamos capazes de registrar e analisar aspectos da religiosidade que ainda se presencia entre diferentes comunidades religiosas que estão em transformação. Neste sentido, urge mapearmos aspectos da tradição das devoções católicas em comunidades e, no nosso caso especificamente, nos debruçar sobre essas devoções em comunidades pesqueiras do Norte Fluminense que também podem presenciar em seu seio em transformação.

Pesquisas preliminares, realizadas por um dos autores deste texto, dão conta de que essas devoções estão hoje em declínio em algumas comunidades pesqueiras, mas que ainda podem ser mapeadas e registradas. Tendo isso em vista, nosso intuito é, uma vez apuradas essas devoções ainda presentes nessas comunidades, compor o que chamaremos de cartografia devocional.

Mas como alcançar essas devoções? Partimos da ideia de que, a partir da constatação de que existem diversificadas devoções, entre pescadores e pescadoras em São Francisco de Itabapoana, município mais ao Norte do Estado do Rio de Janeiro, o mapeamento das linguagens devocionais será um caminho metodológico profícuo a ser percorrido.

No campo das devoções, principalmente as de matriz católica brasileira, festas, rezas, orações, procissões, novenas, cultos e quaisquer outras manifestações do sagrado devocional existem por todo o país, em diferentes comunidades, gerando uma profusão de formas e linguagens devocionais. Essas, pretendemos em nossa pesquisa, serão apuradas junto aos sujeitos pescadores e pescadoras que hoje participam do Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte e que se habitam as quatro grandes comunidades pesqueiras do município de São Francisco de Itabapoana: Gargaú, Guaxindiba, Barra do Itabapoana e Lagoa Feia.

Dito isto, vale destacar que esta pesquisa se iniciou neste ano e, agora, apresenta-se aqui algumas primeiras reflexões que servirão de bases para aprofundamentos de pesquisas no próximo ano. No que tange

este texto, então, apresentamos aqui alguns caminhos iniciantes de um percurso que pressupomos e almejamos longo e profícuo. Por fim, mas não menos importante, destacamos que 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, conduzido pelo IBAMA.

2. Pontos de partida

Hoje, o PEA Pescarte encontra-se em sua terceira fase de execução (primeira: de 2014 a 2016; segunda: de 2017 a 2019; terceira: iniciada em janeiro de 2021). No âmbito da pesquisa, este PEA conta hoje com 4 núcleos que abarcam, ao todo, 21 linhas de pesquisa, lideradas por pesquisadores e professores advindos de diversas universidades de institutos de ensino brasileiros. No que tange a pesquisa que agora reportamos aqui, ela **s**e insere na Linha de número 12 do PEA em questão e se intitula "Memórias, Devoções e Sobrevivência na vida Pesqueira: histórias, hábitos e trabalho em comunidades do Norte Fluminense". Esta Linha 12, assim também chamada, conta hoje com a presença e participação de pesquisadores que vão desde uma gradudanda até mesmo dois pós-doutorandos(com bolsas de Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado), sendo todos vinculados a cursos e programas da UENF.

Com ações em várias frentes, o Pescarte produziu, entre outros muitos resultados de pesquisa e ações extensionistas, um enorme apanhado sobre a pesca artesanal em 7 municípios distribuídos entre a Região dos Lagos e do Norte fluminenses. Esta grande pesquisa, realizada através de um extenso Questionário, foi divulgada em 2016 e nos apresentou um perfil inédito sobre a pesca artesanal em quase uma centena de comunidades pesqueiras destes municípios (TIMÓTEO, 2019a, 2019b, 2019c).

A partir dos instigantes levantamentos realizados pelas pesquisas vinculadas ao PEA Pescarte, pudemos notar uma lacuna no que se concerte o âmbito da religiosidade nas comunidades pesquisadas, já que o questionário se limitava, conforme interesse de então e no que se referia à religião/religiosidade, a duas perguntas, inseridas num dos blocos ("Identificação Socioeconômica / Características Demográficas") deste inquérito: 1) "O(A) senhor(a) tem religião/culto?" e, em caso de resposta positiva, 2) "Qual a sua religião/culto?"

Esses, certamente, são questionamentos importantes e exercício profícuo e não menos nobre será a análise desses dados, principalmente porque acessam informações fornecidas por pescadores e pescadoras sobre sua pertença religiosa ou não. Entrementes, nossa preocupação vai mais além desta e se preocupará em suscitar uma pesquisa de cunho qualitativo, que envolverá o registro das falas, expressões, gestos e, assim, as linguagens desses sujeitos acerca de seu arcabouço devocional.

3. Sentidos

Numa análise inicial desses dados, pode-se perceber que o fenômeno do avanço do pentecostalismo e do neopentecostalismo de cunho evangélico nestas comunidades se faz evidente e reflete esse mesmo avanço que ocorre no Brasil, em muitas regiões, e, em especial, no Estado do Rio de Janeiro.

No âmbito mais amplo, ou seja, em se tratando de Brasil, estudiosos analistas das séries históricas do Censo Brasileiro apontam, entre outras questões, que "está em andamento um processo de reordenação do cenário religioso brasileiro, no qual estão inseridos o declínio católico e o continuado crescimento pentecostal" (CAMPOS, 2013, p. 155). Esse fenômeno merece atenção por parte dos pesquisadores, pois, historicamente marcada pela religiosidade católica, essas transformações modificam características outrora marcantes dessas comunidades.

Analisando os resultados de nosso último Censo demográfico, fica claro que, pela primeira vez, "a queda percentual dos declarantes católicos refletiu-se em números absolutos, com ritmo de crescimento menor dos católicos com respeito ao crescimento da população brasileira", como aponta Teixeira (2013, p. 23).

O que será que vem acontecendo frente a este movimento de transformação na pertença religiosa, apontada para todo o Brasil, no caso das comunidades de pesca artesanal?

Dados levantados pelo PEA Pescarte, através do questionário citado anteriormente aqui, nos mostram que para a pergunta "O Senhor tem religião/culto?", 80% dos pescadores e pescadoras entrevistadas pertencentes a comunidades pesqueiras artesanais de 7 municípios da região dos Lagos e Norte fluminenses responderam que possuíam religião, enquanto 19,5% não disse não possuir.

Já para a segunda questão, feita apenas para os que se diziam ter religião/culto, estimulada pelo questionamento "Qual sua religião/culto?", 51,6% dos pescadores e pescadoras se disseram católicos e 40,5% evangélicos. O restante se dividiu em pequenos percentuais entre "outras religiões/cultos", "não tem religião", "umbanda", "candomblé", "espírita kardecista", "budista", "não tem religião, mas acredita em Deus" e "é ateu/não acredita em deus/é agnóstico" (CENSO PESCARTE, 2016).

Levando-se em consideração o histórico de uma grande maioria da população ter-se denominado como católica, é significativa esta mudança tanto no âmbito do campo religioso brasileiro como, principalmente para nós aqui, no que se refere à declaração de pertença religiosa dos sujeitos das comunidades pesqueiras fluminenses abarcadas pela pesquisa de 2016 pelo PEA Pescarte.[87]

Para além das muitas transformações se podem notar a partir dessa nova dinâmica religiosa, não querendo de forma alguma aqui enunciar juízos de valor sobre essas novas escolhas e pertenças dos sujeitos, é notável a possibilidade de perdas de determinadas crenças, antes existentes junto a essas comunidades pesqueiras historicamente de maioria católicas, agora com crescente número de declarantes evangélicos.

E é neste sentido que buscamos compor nossa cartografia das devoções na pesca artesanal, trazendo à discussão e enunciando as devoções ainda presentes junto aos sujeitos que habitam, principalmente, as quatro comunidades pesqueiras de São Francisco de Itabapoana, já citadas anteriormente.

Sendo assim, a proposta maior dessa pesquisa que se inicia é mapearmos aspectos da tradição das devoções católicas em comunidades pesqueiras do Norte Fluminense que estão em transformação. Essas devoções, hoje em declínio em algumas comunidades pesqueiras, podem ser mapeadas e registradas compondo o que chamaremos de cartografia devocional.

---

[87] Nas duas primeiras fases do PEA Pescarte (2014–2016 e 2017–2019, respectivamente), as comunidades pesqueiras abarcadas pela proposta estavam localizadas nos municípios fluminenses de Arraial do Cabo, Cabo Frio, Macaé, Quissamã, Campos, São João da Barra e São Francisco de Itabapoana.A esses, na fase atual (iniciada em 2021 e prevista até 2025), acrescentaram-se as comunidades pesqueiras artesanais de mais três municípios: Armação de Búzios, Rio das Ostras e Carapebus.

4. Aportes teórico-metodológicos

Alguns referenciais teórico-metodológicos nos serão imprescindíveis e vindos de campos que se pretendem aqui nos oportunizar um diálogo interdisciplinar. Em diferentes momentos, os arcabouços elencados a seguir farão parte de nossas pesquisas, que, como dissemos, iniciou-se neste ano, e tem como prevista a pesquisa *in loco* a se realizar no ano de 2022. Ver-se-á a seguir que alguns desses apontamentos se encontram apenas enunciados, evidenciando o caráter ainda iniciante dos trabalhos de leitura e aprofundamentos que se seguirão nos próximos momentos de desenvolvimento da pesquisa.

– A história social da linguagem

Aspectos históricos vão se sedimentando ao longo do tempo nos comportamentos humanos em sociedade e podem ser acessados por diferentes formas. Destacamos aqui o acesso das devoções entre os sujeitos das comunidades pesqueiras artesanais por meio da linguagem, sem seus aspectos histórico-sociais.

Neste sentido, a história social da linguagem (Cf. BURKE; PORTER, 1997) se constitui uma abordagem necessariamente interdisciplinar de "um dos campos que maior relevância teve, nas últimas décadas, para o diálogo entre as ciências do homem" e que se pode pensar as ciências da linguagem (e não somente uma "disciplina saussuriana em particular") "são confrontadas pela convicção de que o ser-do-homem, aquele que Heidegger lia na linguagem, se vê medido pela sociedade e pela história" e, dessa forma, negando em ambas "qualquer caráter natural ou permanente ao que nossa espécie pratique" (RIBEIRO, 1997, p.08). Necessitando-se assim de reconhecermos o caráter social, político e histórico da linguagem.

– Outros caminhos a serem percorridos

Nossos levantamentos bibliográficos indicam que alguns conceitos e abordagens serão de grande valia, entre eles: a) a invenção da cultura (Cf. WAGNER, 2012), das tradições (Cf. HOBSBAWN; RANGER, 1997) e, claro, a invenção das tradições devocionais (Cf. PASSOS; NASCIMENTO, 2013; TAVARES; CAMURÇA, 2003); b) religião no Brasil (Cf. TEIXEIRA; MENEZES, 2013) e neopentecostalismo (Cf. MARIANO, 2014); c) a história oral, em sua modalidade de história oral de vida (Cf. MONTENEGRO, 2019; ALBERTI, 2013).

5. *Algumas devoções em comunidades pesqueiras artesanais em São Francisco de Itabapoana-RJ*

O Censo realizado pelo PEA Pescarte no período de 2014 a 2016, finalizando-se neste último, enumerou 4 comunidades pesqueiras localizadas no município de São Francisco de Itabapoana: Lagoa Feia, Barra do Itabapoana, Guaxindiba, Sossego e Gargaú. Observando a materialidade das devoções católicas nestas comunidades através da existência de igrejas sediadas nas mesmas podemos iniciar um primeiro levantamento dessas devoções.

Assim, encontramos na Lagoa Feia uma capela erguida em devoção a São Benedito; já em Barra do Itabapoana, a igreja de São Sebastião; em Guaxindiba, igreja de Nossa Senhora dos Navegantes e em Gargaú, de devoção a São Pedro, expressa em sua Igreja Matriz, mas nesta comunidade também vemos a presença de uma capela volta à devoção em Nossa Senhora dos Navegantes. Todas essas devoções evidenciam o elo com a pesca artesanal exercidas pelos sujeitos que vivem desta atividade nestas comunidades? Num rápido observar podemos afirmar que sim, mas certamente os elementos vindos das falas a serem apuradas junto a esses sujeitos nos trará possíveis evidências.

Deste breve apanhado, vemos claramente as marcas da devoção católica de cunho português tradicional e com marcas claras das devoções existentes em muitas comunidades de pesca em todo o território brasileiro e português.

Certamente, a manutenção dessas devoções, expressas nessas comunidades com a presença de capelas e igrejas erguidas no seio das localidades são preenchidas com festas, orações, grupos de orações, rituais e outras formas de expressão das devoções. Mapear esse aparato devocional junto aos sujeitos da pesca artesanal nestas comunidades será nossa preocupação nos próximos passos dessa pesquisa.

6. *Balanços*

Um dos grandes pesquisadores da religião no Brasil, Eduardo Hoornaert, certa vez afirmou acertadamente: “As imagens religiosas são metáforas que servem de âncoras no mar turbulento da vida.” (HOORNAERT, 2013, p.17). Essas imagens pertencem ao universo devocional dos sujeitos, homens e mulheres que buscam olhar para o além do mundo material, acreditando em algo por tradição ou por escolha. Imagens que

transitam nas falas e fazeres cotidianos voltadas às práticas religiosas.

A partir da constatação de que existem diversificadas e próprias linguagens devocionais, entre pescadores e pescadoras em São Francisco de Itabapoana, município mais ao Norte do Estado do Rio de Janeiro, a proposta é apurar e registrar festas, rezas, orações, procissões, novenas, cultos e quaisquer outras manifestações do sagrado devocional que possam ser apuradas em pesquisas que se realizarão junto aos sujeitos pescadores e pescadoras que hoje participam do Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte, levando-se em conta que, por meio da história oral de vida, se pretende acessar a história social da linguagem devocional desses sujeitos, imersos num mundo em transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BURKE, Peter; PORTER, Roy. *História social da linguagem.* São Paulo: UNESP, 1997.

CAMPOS, Leonildo Silveira. Evangélicos de missão em declínio no Brasil. Exercícios de demografia religiosa à margem do Censo de 2010. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, R. (Org.). *Religiões em movimento*. O Censo de 2010. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 127-60

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições.* São Paulo: Saraiva, 2012.

HOORNAERT, Eduardo. "Prefácio – novas perspectivas". In: PASSOS, M.; NASCIMENTO, M.R. do (Orgs). *A invenção das devoções.* Crenças e formas de expressão religiosa. Belo Horizonte: O Lutador, 2013. p. 19-24

KARNAL, Leandro; FERNANDES, Luiz Estevam de O. *Santos fortes.* Raízes do Sagrado no Brasil. Rio de Janeiro: Afiteatro, 2017.

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais.* Sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo: Loyola, 2014.

MEGALE, Nilsa Botelho. *Devoções a Nossa Senhora.* Como surgiram as invocações a Maria no século XX. Petrópolis: Vozes, 2011.

PASSOS, Mauro; NASCIMENTO, Mara Regina do (Orgs). *A invenção das devoções*. Crenças e formas de expressão religiosa. Belo Horizonte: O Lutador, 2013.

PEREIRA, José Carlos. *Devoções marginais.* Interfaces do imaginário

religioso. Porto Alegre: Zouk, 2005.

PEREZ, Léa Freitas. *Festa, religião e cidade.* Corpo e alma do Brasil. Porto Alegre: Medianiz, 2011.

RIBEIRO, Renato Janine. Apresentação. In: BURKE, P.; PORTER, R. *História social da linguagem.* São Paulo: UNESP/Cambridge, 1997. p. 07-13

SANCHIS, Pierre. *Religião, cultura e identidades.* Matrizes e matizes. Petrópolis: Vozes, 2018.

SILVA, Luiz Geraldo. *A faina, a festa e o rito.* Uma etnografia histórica sobre as gentes do mar (Sécs. XVII ao XIX). Campinas: Papirus, 2001.

TAVARES, Fátima Regina Gomes; CAMURÇA, Marcelo Ayres (Orgs). *Minas das devoções.* Diversidade religiosa em Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF/PPCIR, 2003.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Orgs). *Religiões em movimento.* O Censo de 2010. Petrópolis: Vozes, 2013.

TIMÓTEO, Geraldo Márcio (Coord.). *Educação ambiental com participação popular.* Avançando na gestão democrática do ambiente. Campos dos Goytacazes: EDUENF, 2019a.

TIMÓTEO, Geraldo Márcio (Coord.) *Economia solidária e desenvolvimento social.* Perspectivas e desafios no contexto da educação ambiental. Campos dos Goytacazes: EDUENF, 2019b.

TIMÓTEO, Geraldo Márcio (Coord.). *Trabalho e pesca no litoral fluminense.* Reflexões a partir do Censo do PEA Pescarte. Campos dos Goytacazes: EDUENF, 2019c.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

Outra fonte:

CENSO PEA PESCARTE. 2016. Acervo interno do PEA PESCARTE.

DICIONÁRIO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES DO PORTUGUÊS DE RORAIMA

Eliabe Procópio (UFRR e UFS)
eliabeprocopio@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho surge de um questionamento sobre a existência ou não de um sotaque do português falado em Roraima, ou seja, um questionamento sobre a existência de um falar roraimense. Essa demanda social conduz a pesquisa linguística para o âmbito dos estudos dialetais, que se dedicam à descrição das variedades linguísticas, alinhando-se mais especificamente à lexicologia e a lexicografia. O objetivo desse 'Dicionário' é reunir palavras e expressões típicas e próprias do português usado em Roraima. Em linhas gerais, a coleta de dados para o Dicionário consiste no (1) uso do método da introspecção, que é a recuperação de informações a partir das experiências sociais do grupo de trabalho do projeto; na (2) observação de conversas cotidianas em locais públicos (Feira do Produtor, por exemplo); e na (3) busca virtual em jornais (Folha de Boa Vista e G1-RR, principalmente), redes sociais (em especial, páginas locais de humor) e no próprio *Google*; e na (4) contribuição feita por pessoas locais, que passaram a enviar indicações lexicais a partir da veiculação do projeto nos telejornais. Até este momento, constituem o Dicionário 89 entradas, sendo 11 expressões, como telezé (encurtamento de "tu é leso") ou construções com verbo suporte (dar de [INFINITIVO]), e lexias simples e compostas, como caldeirada, caroteiro ou banana--real. O verbete apresenta a entrada com classificação morfológica, significado com exemplificação e informações enciclopédicas, como contexto de uso, datação etc.

Palavras-chave:
Lexicografia. Lexicologia. Português de Roraima.

ABSTRACT

This paper arises from a reflection on whether a Brazilian Portuguese accent specific to the Northern state of Roraima may be said to exist, that is, whether there is a Roraima speech. This social demand leads linguistic research to fall within the scope of dialectal studies, which are dedicated to the description of linguistic varieties, in line with lexicology and lexicography. The purpose of this Dictionary is to collect words and phrases typical of the Portuguese used in Roraima. Data collection for the Dictionary consists of: (1) use of the introspection method, which is the retrieval of information from the social experiences of the project's work group; (2) observation of everyday conversations in public places (such as the Producers' Public Market); (3) search in web-based newspapers (Folha de Boa Vista and G1-RR, mainly), social media (local humor pages in particular) and Google itself; (4) collection of contributions made by local people, who started to send their own suggestions after the project was broadcast on TV news. So far, it comprises 89 entries, with 11 phrases, such as "telezé" (short for "tu é leso" [are you dumb?]) or constructions with a support verb ("dar de + [INFINITIVE]"), and simple and compound lexias, such as "caldeirada" (local seafood dish), "caroteiro" (gasoline smuggler) or "banana-real" (local dessert). Each entry

presents morphological classification, meaning, examples and encyclopedic information, such as context of use, dating, etc.

Keywords:
Lexicography. Lexicology. Portuguese from Roraima.

1. Introdução

Esta comunicação tem o objetivo de apresentar a base conceitual e metodológica do *Dicionário de Palavras e Expressões do Português de Roraima* (ou simplesmente *Dicioraima*), que integra o conjunto de pesquisas sobre o falar roraimense realizadas no âmbito do projeto 'Retratos Linguísticos de Roraima' (PV7238-2021 PRPPG/UFRR). Esta apresentação objetiva também divulgar os resultados do grupo de pesquisa 'Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas de Roraima' (NEPSol-RR), e com isso animar a participação de novos pesquisadores ao estudo da temática em questão. Por esse motivo, este texto configura-se também como uma síntese do projeto e das indicações de leituras.

Na oportunidade, esta comunicação compartilha espaço com outros trabalhos sobre língua portuguesa em Roraima, mais especificamente o ensino de português como língua adicional e o contato entre português e espanhol na escrita de venezuelanos. O propósito desta mesa-redonda é, portanto, mostrar a diversidade de demandas de pesquisas sobre o português no espaço roraimense.

A justificativa para a produção do *Dicioraima* é a própria função do dicionário como depositário do acervo da cultura, o conjunto dos usos sociais da língua (Cf. BIDERMAN, 2002), configurando-se como um inventário do vocabulário corrente e característico das práticas sociais do povo roraimense.

Existem outras propostas lexicográficas, como: Nascimento e Carvalho (2016), que são geógrafos e apresentam um vocabulário de "564 expressões orais populares utilizadas pelos habitantes do lavrado em Roraima", das quais fazem parte lexemas gerais, topônimos e termos diversos (botânica, anatomia, zoologia etc.); Brasil (2016) e diversas listas informais que estão disponíveis em sites e páginas em redes sociais.

A diferença do *Dicioraima* para essas propostas é a seleção vocabular, feita com base nos pressupostos da lexicologia e lexicografia, e o estudo discursivo-gramatical de cada uma das palavras e expressões catalogadas – que serão publicados oportunamente.

2. *Português de roraima e contato dialetal*

Português de Roraima (ou português ou falar roraimense) designa o conjunto de características da variedade do português usado em Roraima, em específico na capital Boa Vista, onde se concentra a maioria da população do estado (436.591 dos 652.713 habitantes[88]), os principais meios de comunicação, os principais equipamentos culturais, a maior parte do serviço público etc.

A pesquisa sobre o português de Roraima orienta-se pela noção de uso linguístico, segundo a qual a língua é uma atividade sócio-histórica e fundamenta-se em prática socioculturais, o que significa dizer que "a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural" (MARCUSCHI, 2008, p. 65). O objeto desta pesquisa é, portanto, português usado no espaço roraimense, nos mais diversos contextos sociais e históricos.

A pesquisa sobre o português de Roraima orienta-se também pelo conceito de contato dialetal, que é o encontro entre variedades de uma mesma língua num determinado espaço geográfico. A interação entre falantes de dialetos diferentes pode ser breve, curta ou prolongada, o que gera o processo da acomodação dialetal, que consiste na mudança do comportamento linguístico dos interlocutores de forma que eles buscam igualar seus traços dialetais. A acomodação dialetal é um processo em que características linguísticas mais salientes são evitadas em favor daquelas que são comuns ou próximas, é um processo de convergência de traços dialetais (Cf. BRITAIN, 2018).

A situação do contato dialetal caracteriza a formação social e histórica do estado de Roraima, que vem recebendo migrantes desde sua colonização, a partir da metade do século XVIII, até a atualidade. Apesar de ser o estado menos populoso, é o que tem a maior taxa de crescimento populacional, que é de 4,2% (IBGE, 2020[89]). Esses migrantes são oriundos de todas as regiões brasileiras, em especial da região Norte (Amazonas e Pará) e Nordeste (Maranhão e Ceará), que chegam volumosamente a Roraima, a partir das décadas de 1980 e 1990, motivados pela oferta de

[88] Segundo dados do IBGE (2021), disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/estimativa_dou_2021.pdf - último acesso em 29 out. 21.

[89] Disponível em: https://bityli.com/iGZRYP k – último acesso em 13 out. 21.

terras e o fortalecimento da atividade garimpeira.

O mosaico dialetal, fomentado pela migração nacional, torna-se mais complexo quando a variedade do português local apresenta contribuições das línguas indígenas nativas e do espanhol, devido à migração venezuelana, que, nos últimos 5 anos, trouxe cerca de 53,5 mil imigrantes para residir em Boa Vista-RR[90], além dos mais de 50 mil pedidos de refúgio de venezuelanos, o maior número da Federação.

Com isso, esta pesquisa estabelece a hipótese de que o português de Roraima é formado com base em 4 matrizes dialetais, são elas o falar amazonense, o paraense, o cearense e o maranhense. Obviamente, existem marcas linguísticas de outros falares nacionais, contudo aqueles são os principais.

No âmbito lexical, o falar roraimense apresenta palavras e expressões típicas e próprias. As primeiras são aquelas compartilhadas por outras variedades do português, como o adjetivo maceta ou a expressão 'telezé' (*tu é leso*). As segundas são aquelas que surgem de contextos específicos aos hábitos e as situações locais, como o substantivo 'caroteiro/tanqueiro/pampeiro', nomes dados ao contrabandista de gasolina venezuelana, ou 'oitchenta', nome dado às prostitutas de origem venezuelanas.

3. Contextualizações lexicográficas

O estudo sobre o léxico roraimense tem como produto este Dicionário, cujo intitulativo pauta-se pelo rápido reconhecimento do nome por parte do usuário da língua. Há, contudo, outros termos disponíveis para nomear esse conjunto de verbetes, como vocabulário e glossário. A diferença terminológica consiste no nível de descrição: o dicionário concentra-se no sistema; o vocabulário, na norma; e o glossário, na fala (Cf. BARBOSA, 2001). Apesar dessa e de outras propostas classificatórias, a diferenciação entre os três é muito tênue, aponta Fromm (2004).

A produção do *Dicioraima* consiste na identificação, seleção e descrição gramatical, semântica e contextual da palavra, como uma "forma semêmico-sintática específica de um ato de fala, de um discurso manifestado" (BARBOSA, 2001, p.39), caracterizando-se, pois, como um catálogo de palavras usadas no falar local. Por isso, essa catalogação

[90] Disponível em: https://bityli.com/XKPFNW – último acesso em: 13 out. 2021.

não considera o critério frequência estatística, comum a feita dos dicionários gerais de língua, que lidam com o universo do léxico de uma língua, os seus lexemas.

A simples identificação como palavra corrente é suficiente para que sejam incluídas no *Dicioraima* os candidatos vocabulares. Essa identificação é feita não apenas pela equipe do Laboratório Imprimatur[91], que tem auxiliado na coleta, mas também por pessoas que moram em Boa Vista-RR, conhecem o projeto ou pela divulgação na mídia ou pela interação acadêmica (e mesmo informal), e passam a contribuir com exemplos e com a leitura de alguns verbetes já elaborados, numa espécie de validação dos dados.

A coleta das palavras e suas definições inicia com a recuperação das informações na memória do grupo de trabalho do projeto (método da introspecção), o que não é suficiente, porque é um processo altamente subjetivo, esbarra na limitação da própria cognição em recuperar informações e experiências anteriores. O segundo passo é a busca de outras propostas lexicográficas, a fim de recuperar e criticar o que já foi feito e selecionar possíveis contribuições para o *Dicioraima*. Nessa segunda etapa, o cotejo dos dados também ocorre com os dicionários gerais, como Aulete, Houaiss e Aurélio. O terceiro passo é a observação de conversas cotidianas, em que não apenas se coleta, mas também se testa ouso e o significado de determinadas palavras. A quarta etapa é a busca virtual em jornais locais (*Folha de Boa Vista* e *G1-RR*, principalmente), redes sociais (páginas locais de humor) e no próprio *Google*, que auxilia na busca de palavras e abonações para formar o arquivo de exemplos e testificar os variados contextos de uso.

O verbete está organizado da seguinte forma: entrada, classificação gramatical, definição, exemplificação e dados da fonte, e informações enciclopédicas, como contexto de uso, indicação etimológica, datação e outras informações gramaticais e ortográficas. O exemplo adiante é da palavra ‘banho’:

BANHO (Substantivo masculino)

1. Local público ou privado destinado a banhos e localizado quase sempre em igara-

[91] Laboratório Imprimatur de Tradução, Revisão e Transcrição – www.ufrr.br/labim, em especial os alunos: Daniel Silva Souza (PIC-UFRR), Everton Oliveira Silva (PIC-UFRR) e Felipe Thiago Cordeiro da Rocha.

pé; praia de igarapé.

Exemplo: *O rapaz foi interceptado pelos policiais na BR-174, em atitude suspeita, próximo ao banho do Murupu* (fonte: G1-RR, 29/10/14); *vendo sítio com banho na região do Au-au (fonte: anúncio OLX); Conhecido como Banho do Sena, o Igarapé Aruanã fica há 26km de Boa Vista* (fonte: Folha BV, 12/11/20).

2. Balneário.

Exemplo: *Balneários e banhos ficam lotados em período de calor intenso em Roraima* (fonte: G1-RR, 15/10/18).

Nota enciclopédica: a palavra 'banho' ocorre também em texto técnico-científico. Exemplo: banho do Periquitão onde o sistema de drenagem das águas pluviais do bairro Equatorial foi instalado (fonte: Revista Geonorte, 2014); e tem seu registro em relatos de viajantes do século XIX: Após ter passado a embocadura do Banho do Au-au, chega-se à de Mocajahí (COUDREAU, 1886). É comum na região Norte. Sinônimo: balneário; diminutivo: sem registro; coletivo: sem registro; plural: banhos.

5. Lista provisória de palavras e expressões

1. Arepa
2. Bola[fazer a bola]
3. Aboiado/a
4. Adiar em/por
5. Alagação
6. Aloprado [x-aloprado]
7. Arigó
8. Até o tucupi
9. Bagaceira
10. Banana-real
11. Bandar
12. Banho
13. Banzeiro
14. Barrela
15. Beiju
16. Bem aí
17. Bisonho
18. Brocado
19. Caba
20. Caboco/a
21. Caldeirada
22. Canaimé
23. Carapanã
24. Carote
25. Caroteiro
26. Caxiri
27. Chibé/Xibé
28. Chibobo/Xibobo
29. Ciscado/a
30. Cotião/cutião
31. Cruviana
32. Cunhã/cunhatã/cunhantã
33. Curumim
34. Damorida/Damurida
35. Dar de/para
36. Dar um trato
37. De certeza (~comcerteza)
38. Égua (Interj.)
39. Embaçar
40. Estar moído
41. Farinha de Iracema
42. Galera
43. Galeroso
44. Guariba

45.Igarapé
46.Jiquitaia
47.Kikão
48.Lavrado
49.Leseira
50.Leso
51.Maceta/Masseta
52.Macuxi
53.Magrela
54.Maloca
55.Malocão
56.Marrapá (Interj., derivada de 'mas rapaz')
57.Mira
58.Otchenta
59.Paçoca do 100
60.Paçoca
61. Pampeiro
62.Pão massa fina
63.Pão massa grossa
64.Parente
65.Parentezada
66.Parentezinho/a
67.Parichara
68.Pepito
69. Piseiro
70.Pitiú
71.Pium
72.Roraimado/a
73.Roraimar
74.Roraizuela
75.Roraizuelano/a
76.Tacacá
77.Tanqueiro
78. Taperebá
79.Tapioca
80.Tapiri
81.Te mete!
82.Terçado
83. Tiquiri
84.Tiquira
85.Tédoidé (Interj., derivada de 'tu é doido, é')
86.Telezé (Interj., derivada de 'tu é leso, é')
87.Tuxaua
88.Veneco/veneca
89.Chibé/Xibé

6. Conclusão

Apesar de estar em fase de elaboração, o *Dicioraima* tem possibilitado identificar: (1) a presença das principais matrizes dialetais na configuração do falar roraimense; (2) a divisão entre palavras próprias e típicas (aquelas compartilhadas não só pelo falar nortista, mas também por outras variedades do português brasileiro); (3) a baixa presença do léxico das línguas indígenas locais no português de Roraima, restringindo-se à culinária, a fauna e a flora; (4) neologismos no português roraimense, que envolvem não apenas as inovações fonéticas, morfológicas e semânticas, mas também os empréstimos do espanhol; (5) a ocorrência apenas oral de algumas palavras, como chibobo; (6) a variação grafemática e a instabilidade gráfica como indicativo do viés popular e da variação linguística no léxico local; (7) o silenciamento dicionarístico sobre o léxico nortista, quase sempre limitando-se à indicação geográfica dos grandes

centros, Amazonas e Pará; e (8) a inclusão de erros, como a indicação geográfica da palavra 'lavrado', que é atribuída a Rondônia, não a Roraima.

Por último, o *Dicioraima* possibilita o registro de palavras e expressões desconhecidas em sua forma ou sentido pelos dicionários gerais da língua portuguesa, produzidos majoritariamente no eixo São Paulo e Rio de Janeiro, onde se localizam as grandes corporações editoriais. O que é regionalismo para esses centros editoriais é o usual na variedade linguística do português roraimense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Aparecida. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. *A Constituição da normalização terminológica no Brasil*. 2. ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001. p. 23-45. Disponível em: https:// citrat.fflch.usp.br/sites/citrat.fflch.usp.br/files/inline-files/Cad.%20Terminologia%201_1.pdf

BERGENHOLTZ, Henning; TARP, Sven. *Manual of specialized lexicography: the preparation of specialized dictionaries*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 5, p. 85-116, São Paulo-SP, 2002.

BRASIL, Júnior. *Dicionário de Roraimês*. Boa Vista: Ioris, 2016.

BRITAIN, David. Dialect Contact and New Dialect Formation. In: BOBERG *et al*. *The Handbook of Dialectology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2018.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários – uma introdução à lexicografia*. São Paulo: UNESP, 2003.

FROMM, Guilherme. Obras lexicográficas e terminológicas: definições. *Revista Factus*, v. 1, n. 2, p. 139-47, Taboão da Serra, 2004.

HARTMANN, James. *Manual of specialized lexicography*: the preparation of specialized dictionaries. London/New York: Routledge, 1998.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Achegas para a discussão do conceito de-

regionalismos no português do Brasil. *Alfa*. v. 50, n. 2, p. 9-24, Araraquara, 2006. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/ article/ view/1408/1109

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NASCIMENTO, Sebastião Pereira do; CARVALHO, Celso Morato. Expressões orais populares utilizadas pelo povo do lavrado em Roraima. *Revista Geográfica Acadêmica*, v. 10, n.1, p. 131-62, Boa Vista-RR, 2016. Disponível em: https://revista.ufrr.br/rga/article/view/3661.

PROCÓPIO, Eliabe; SILVA, Everton Oliveira. Os neologismos no português de Roraima. 28f. (Texto inédito)

VILLALVA, Alina; SILVESTRE, João Paulo. *Introdução ao estudo do léxico – descrição e análise do português*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

XATARA, Claudia *et al*. *Dicionários na teoria e na prática – como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola, 2011.

DIREITO FUNDAMENTAL DE SE EXPRESSAR NA PRÓPRIA LÍNGUA: O PRECONCEITO LINGUÍSTICO COMO EMPECILHO AO ACESSO À JUSTIÇA

Gabryella Ribeiro Simões dos Santos (UNIG)
gabryellasribeiro@gmail.com
Sinthia Moreira Silva (UENF)
sinthia_moreira@hotmail.com
Roberta Santana Barroso (UENF)
robertasbf@hotmail.com

RESUMO

A língua sempre esteve presente nas formações sociais ao longo da história sendo algo essencial para o desenvolvimento da humanidade. E assim como conta a história da humanização, no qual o homem foi se aperfeiçoando cada dia mais, a língua sofre variações constantes para atender às necessidades dos indivíduos. Este trabalho tem como objetivo discutir o direito que as pessoas possuem em poder se expressarem na própria língua sem que haja preconceitos e este ser um empecilho para se ter acesso à justiça. Para construção deste trabalho, realizou-se pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos, composta de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. A partir das informações apuradas pode-se concluir que mesmo com as transformações, ainda há preconceito linguístico enraizado em nossa sociedade. Logo, é necessário que a escola modifique esses traços pessoais da criança, assim, por meio desse ensino, ela não conseguirá perceber os vários tipos de linguagem, discriminando assim, a pessoa que não utilizar o mesmo vocabulário que o seu e, com isso, será um dos passos a serem dados para acabar com preconceito linguístico existente.

Palavras-chave:
Direito Fundamental. Preconceito linguístico. Acesso à Justiça.

ABSTRACT

Language has always been present in social formations throughout history, being essential for the development of humanity. And just as it tells the story of humanization, in which man was improving each day more, the language undergoes constant variations to meet the needs of individuals. This work aims to discuss the right that people have to be able to express themselves in their own language without prejudice and this being an obstacle to having access to justice. For the construction of this work, a bibliographical research was carried out, based on books and scientific articles, composed of theoretical sources that support the search for answers on the approached theme. Based on the collected information, it can be concluded that even with the changes, there is still a linguistic prejudice rooted in our society. Therefore, it is necessary for the school to change these personal traits of the child, thus, through this teaching, they will not be able to perceive the various types of language, thus discriminating the person who does not use the same vocabulary as yours and, with

that, it will be one of the steps to be taken to end existing linguistic prejudice.

Keywords:
Fundamental right. Linguistic prejudice. Access to justice.

1. Introdução

Ao se falar em linguagem, faz-se referência ao instrumento de comunicação e acesso do homem perante o mundo. A língua sempre esteve presente nas formações sociais ao longo da história, seja ela verbal ou não verbal, e com isso, o dialeto sempre foi essencial para o desenvolvimento da humanidade.

Assim como a língua existe em sua norma culta, padrão, existe também umas grandes variedades do mesmo dialeto que são usados por uma variedade de falantes de possuem diversas classes sociais, localização geográfica, nível de escolaridade, idade, sexo, entre outros fatores sociais que diferem a fala. Calvet (2001) traz em sua obra que ao longo da história houve preconceito com a língua, mais especificamente preconceito contra todas as variantes que fogem da norma culta e do "bem falar". Mesmo com as transformações, nos dias atuais, o preconceito linguístico ainda está presente em diversas esferas sociais como escolar e jurídica.

No âmbito jurídico, onde as leis são redigidas com além do uso na norma culta, um vocabulário erudito, rebuscado, não sendo de fácil entendimento e interpretação por todos os falantes, o que nos leva a limitação do acesso à justiça. Bagno (2007) traz em sua obra "Preconceito linguístico, o que é, como se faz" que em diversas pesquisas realizadas, apontam-se a dificuldade dos falantes com variantes desprestigiadas (classes mais baixas) com um grau amplo em dificuldades em compreender as falas do poder público. O autor também acrescenta a fala que a Constituição Federal de 1988 tem em seu artigo 5º que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, porém as leis são redigidas numa língua que só atinge uma pequena parcela da população, excluindo talvez um número grande de pessoas.

Com isso, no decorrer do trabalho, perceberá que existe um preconceito linguístico enraizado na sociedade na qual anula todas as línguas faladas e julga como certo a norma culta padrão, que já em seu próprio nome já diz: culta, detida por poucos, e é o que acontece na sociedade brasileira onde em sua grande maioria não detém do uso e conhecimento da norma culta padrão, levando a se ter uma sociedade em que

grande parte das pessoas são julgada pela sua forma de falar, deixando de exercer seus direitos por não entender o que está escrito ou sendo dito pelo profissional. E assim, também se faz preconceito linguístico no âmbito jurídico e formas de democratização do dialeto.

2. O que é preconceito linguístico

Ao longo da história, pode-se perceber que muitas transformações aconteceram e acontecem. De acordo com Ilari e Basso (2011), tudo se evolui e muda de uma certa forma, assim como os animais, as plantas, os seres humanos evoluem, tudo se evolui e consequentemente, juntamente com esse processo de mudança, pode-se perceber a evolução da língua, que se trata de um organismo vivo, ou seja, que está sempre em uso, sendo uma ferramenta para a comunicação, especificamente, humana.

Assim como os seres precisam se adequar ao ambiente, a língua também se faz nesse processo de adequação ao seu contexto de certa forma, pode-se identificar além da evolução, uma imensa variação linguística. E neste contexto é que surge a sociolinguística, a ciência essencial para o estudo desta pluralidade, na qual nos traz que a "a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro" (SAUSSURE, 1997, p. 16), que trouxe a questão a evolução da língua e suas variadas formas de uso.

William Labov (2008) é o principal pesquisador e quem trouxe as primeiras pesquisas voltadas para a língua em uso, ou seja, a fala. Suas análises são voltadas para as variadas línguas, em especial, análises de variações e tratamento estatístico. Com isso, a sociolinguística veio contribuir para uma melhor compreensão da língua, por meio da relação com a sociedade e como ocorrem suas modificações.

Para tanto, conforme salienta Ramos (2011), é necessário combater a ideia que muitos ainda persistem em defender que, o português falado no Brasil, trata-se de uma língua uniforme. Essa uniformidade é afirmada por pessoas de várias formações, escritores, historiadores e, principalmente, os gramáticos tradicionalistas. Este pensamento tem se ostentando uma visão tradicionalista, na qual traz consigo um único dialeto existente, sendo o que obedece às regras da gramática tradicional. Sendo assim, expressa uma falta de sensibilidade perante a riqueza cultural e linguística, oposto ao fato de que os falantes se adaptam naturalmente a diferentes contextos de fala afirmando que há diferentes formas de se fa-

lar e escrever dependendo do contexto de uso.

Assim, pode-se perceber que há no Brasil um vasto território, caracterizado por regiões geográficas diversas. Em cada região, a língua é falada de uma forma, tem um vocabulário diferente e estrutura sintática em cada região. E dentro dessa diversidade toda não existe apenas uma unidade linguística.

Para tanto, de acordo com essas mudanças da língua, na qual ela está em construção e desconstrução preconceito linguístico, não se pode ter um juízo de valor negativo às variedades linguísticas de menor prestígio social. Na concepção de Bagno (2007), o pré-julgamento que é realizado a uma pessoa através da sua fala e/ou de sua escrita; à descriminando socialmente, geograficamente e economicamente, trata-se de um preconceito linguístico.

Todo esse julgamento realizado com base na "norma-culta" que é empregada na escola, no qual existem manifestações de repúdio e irradiação, pelo contrário, é perpetuado ainda mais através de "programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é 'certo' e o que é 'errado'." (BANHO, 2007, p. 13).

Trazendo à tona que o ambiente escolar é o primeiro a perpetuar com esse tipo de preconceito, visto que ao invés de ensinar a língua com suas diversas formas e variáveis, dando ênfase apenas ao que diz a gramática. De acordo com Andrade; Santana e Ribeiro, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela. Porém, ela se trata de um instrumento de poder e controle, fazendo da língua, sua subordinada e dependente. Marcos Bagno complementa ao dizer que

> [...] o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo… também a gramática não é a língua. (BAGNO, 2007, p. 9)

Sendo assim, ao se tratar de preconceito linguístico, apesar do nome, vai muito além do que diz respeito apenas a linguagem e escrita de determinada pessoa, segue também uma linha social. A própria nomenclatura da "norma-culta", deixa claro essa diferença; aqueles que a dominam são os cultos, os prestigiados da sociedade, e os demais são os populares, classe inferior (Cf. OLIVEIRA, 2017).

Logo, com a reprodução desse preconceito há um agravante diante dos diferentes mitos que Bagno explicita muito bem em seu livro: "Preconceito Linguístico: o que é, como se faz", no qual o autor evidencia também, já numa questão social, em "Eulália: novela sociolinguística.", em que explica as diferentes variações linguísticas e de que modo elas ocorrerem. Portanto é necessário compreendermos e analisarmos como as variedades linguísticas se manifestam e desmistificar os mitos como forma de combate ao preconceito linguístico.

3. Variações da língua portuguesa no Brasil

Com a quinta maior extensão territorial do mundo, formado por 26 estados federados e 5570 municípios e Distrito Federal (IBGE), o estado brasileiro possui mais de 200 línguas faladas por todos os mais de 160 milhões de brasileiros Bagno (2007). Essa diversidade linguística existente no Brasil deriva de fatores sociais como: sexo, idade, classe social e regionalismo, sendo a principal característica, a desigualdade entre classes, que formam um abismo social entre os que detêm maior parte do capital e os que vivem na pobreza.

Segundo o sociólogo Luis Henrique Paiva, coordenador de estudos em seguridade social, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Brasil está entre os 10 países mais desiguais do mundo, em relatórios divulgados pela ONU em 2019, 1% da população mais rica detinha 28,3% da renda do país, quase um terço do total, amplificando a faixa de 1% para os 10% dos brasileiros mais ricos, a participação na renda do país sobe para 41,9% do total. Sendo assim os outros 90% da população conseguem menos do que 60% da renda total (Agência Senado, ano).

É evidente que a desigualdade afeta todos os núcleos sociais, sendo mais afetados, os fatores mais importantes para que esse elo de desigualdade se rompa, que é a educação, cultura e ciência. Áreas que necessitam de maior valorização na sociedade e perante aos órgãos públicos que vem sucateando cada vez mais o ensino, a pesquisa e o acesso à cultura. Além dos erros passados como a PEC 241, sancionada no governo Temer que congelava os gatos da educação, no ano de 2021 o maior corte orçamentário do governo Bolsonaro foi destinado a educação pelo decreto nº10.686, no qual efetuou o bloqueio de R$ 4,2 bilhões de reais que seriam destinados ao Ministério da Educação. Por mais, o Ministro da Economia Paulo Guedes, que ao defender a reforma tributária, também defendeu a taxação de tributos sobre livros (PORTO Walter, Folha de

São Paulo 2020). Sendo o posicionamento do ministro mais um dos inúmeros ataques à educação e acesso igualitário a todos que o Brasil sofre, o que desconfigura a Constituição Federal de 1988, que traz em seu art. 5º que todos são iguais sem distinção e as garantias do art. 205 que garante em sua redação que a educação é um direito de todos e dever do Estado.

> Art. 5 – 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, nos termos seguintes.
> Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

Com isso, tem-se o convencimento que a elitização da educação é o principal pilar da desigualdade social, visto que não se pode evoluir sem conhecimento e a necessidade de aprendizado deve abranger também o processo comunicativo, entendendo que a ideia de unidade linguística no Brasil é inexistente e que as variações linguísticas devem ser compreendidas e não julgadas como erradas, já que o julgamento ocorre pelo preconceito linguístico que vem com o mito da unidade linguística, na qual anula todas as línguas faladas e julga como certo a norma culta padrão, que já em seu próprio nome já diz: culta, detida por poucos, e é o que acontece na sociedade brasileira onde em sua grande maioria não detém do uso e conhecimento da norma culta padrão, levando a se ter uma sociedade em que grande parte das pessoas são julgada pela sua forma de falar, deixando de exercer seus direitos por não entender o que está escrito ou sendo dito pelo profissional.

4. Democratização do dialeto jurídico

É evidente o quão inacessível se encontra a linguagem jurídica. Visto esse fato, é de grande importância a demonstração de uma linguagem mais acessível, pois o cidadão que não possui conhecimento amplo nessa área, sem dúvidas acaba sendo prejudicado. Assim, ao se falar no vocabulário jurídico, é indispensável reconhecer a necessidade de uma simplificação dessa linguagem, que é o primeiro passo para a real democratização e pluralização da Justiça. Uma vez que, a linguagem jurídica não é feita para ser utilizado apenas para os indivíduos que a estudaram, pois, a justiça é direito de todo cidadão e deve ser acessível a todos.

A compreensão de algo como as leis, petições e mandatos, muitas vezes podem ser errônea pelo uso da difícil linguagem, já que, na hermenêutica, a compreensão se dá de forma individualizada. Na concepção de Gadamer (2010), quaisquer novos conhecimentos adquiridos já foram, antes, precedidos pela interpretação de cada um. Sendo assim, uma linguagem jurídica sem termos puramente jurídicos, mais diretos e objetivos, seria o ideal para que não houvesse complicações no entendimento do cidadão, uma vez que cada compreensão é única, e cada indivíduo possui memória e jeito de pensar pré-compreendidos.

Dessa forma, cada indivíduo possui a sua cultura, sua bagagem, e os juristas também. Por esse motivo, muitas pessoas desta área não concordam com a simplificação da linguagem pela preservação da cultura jurídica. Porém, partindo do pressuposto de que a linguagem jurídica é altamente inacessível, essa ideia de formalidade designa uma espécie de hierarquia e coloca os demais cidadãos em um patamar abaixo dos juristas. Com isso, acaba prejudicando profundamente o acesso à justiça das pessoas leigas no assunto, pois, não é apenas a cultura que está se preservando e, também, a imagem autoritária provinda dos juristas.

Essa preservação de imagem autoritária por parte dos juristas acaba por afastar os indivíduos de seu ambiente, assim como, da justiça. Logo, é notável que existem inúmeras críticas, recentemente, têm sido feitas à atuação do Poder Judiciário no Brasil. Entretanto, é preciso perceber que esse contato diário do juiz com o jurisdicionado e a própria sociedade não enfraquece o Poder Judiciário.

Esta postura precisa ser assumida pelo juiz moderno, tendo encontro marcado com o que preconiza Paulo Freire, no sentido de que o ofício do educador exige deste a consciência do inacabado, o reconhecimento de ser condicionado e exige respeito à autonomia de ser do educando.

Assim, é preciso que o juiz seja também um educador. E assim, tem-se as palavras de Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” E essa transferência de ensinamentos à formação de uma consciência democrática no meio educacional, tem adequação, também, à atividade judicante.

Sendo a linguagem a fonte de interação entre os seres humanos. Essa interação é permitida porque existem diferentes e diversas linguagens ao redor do mundo, todas com um grupo de pessoas que se comunicam através delas. Sendo assim, cada indivíduo possui uma pré-

compreensão. Por isso, a linguagem jurídica deve ser o mais direta possível, sem uso de linguagem simbólica. A linguagem é a principal fonte de notícia, conhecimento, informação, etc. Logo, é de extrema importância que ela seja acessível e de modo que não haja possibilidade de confusão/desentendimento. Partindo do pressuposto de que a linguagem jurídica é altamente inacessível.

5. Considerações finais

É do conhecimento de todos que a língua varia, ou seja, não existe apenas uma unidade linguística porque a língua é múltipla, heterogênea. E com isso, as variações linguísticas existentes não devem ser compreendidas e não julgadas como erradas, já que o julgamento ocorre pelo preconceito linguístico que vem com o mito da unidade linguística, na qual anula todas as línguas faladas e julga como certo a norma culta padrão, que já em seu próprio nome já diz: culta, detida por poucos, e é o que acontece na sociedade brasileira onde em sua grande maioria não detém do uso e conhecimento da norma culta padrão, levando a se ter uma sociedade em que grande parte das pessoas são julgada pela sua forma de falar, deixando de exercer seus direitos por não entender o que está escrito ou sendo dito pelo profissional.

Logo, trazendo para o âmbito jurídico, é visível o desfavorecimento das pessoas leigas, que não trabalham na área jurídica ou que são inexperientes. O fato de certas pessoas quererem "preservar" a cultura/tradição do meio, é completamente prejudicial, pois, além de ser um ato egoísta, não condiz com a democracia na qual vivemos. Sendo necessário que a escola modifique esses traços pessoais da criança, assim, por meio desse ensino, ela não conseguirá perceber os vários tipos de linguagem, discriminando assim, a pessoa que não utilizar o mesmo vocabulário que o seu e, com isso, será um dos passos a serem dados para acabar com preconceito linguístico existente.

Sendo assim, é preciso mais políticas públicas com o intuito de desmistificar esse "falar certo" e "falar errado", uma vez que se pode perceber o quão as pessoas que não participam do meio jurídico passam por difícil acesso nesse ramo, fazendo-se necessária a necessidade de simplificação da linguagem jurídica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolinguística. São Paula: Contexto, 2006.

_____. *Dramática da Língua Portuguesa*: tradição gramatical, mídia & exclusão social. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Layola, 2007.

_____; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística do Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

FIORIN, José Luiz. *A língua humana: do mito à ciência.* Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/147637/mod_forum/attachment/224813/linguistica_que_e_isso_primeiro_capitulo.pdf. Acesso em 04 de novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 25

NUNES, Solange; CAMPOS, Claudia Mendes. A variação linguística na língua oral e escrita. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, v. 1. Paraná: Governo do Estado, 2010. p. 1-7

OLIVEIRA, Rafaela Monteiro de. *Preconceito Linguístico*: a discriminação linguística no ambiente virtual. Brasília: UnB, 2017.

SANTOS, Samuel; SANTANA, Joice Lima; SANTANA, André Luiz Ferreira. *A variação linguística e o preconceito linguístico no âmbito escolar.* Disponível em: encurtador.com.br/gnBDE. Acesso em 04 de nov. de 2021.

SILVA, Julia Izabelle. Do mito da língua única à política do plurilinguísmo: desafios na implementação de leis de coofilização linguística em municípios brasileiros. *Revista Matraga*, v. 23, n. 38. Rio de Janeiro, 2016.

SOBROZA, Lidiane Schlotefeldt. Escola x Língua Padrão, Ideologia e Preconceito Linguístico. *Linguagens & Cidadania*, v. 9, n. 1, jan./jun.,

2007. Disponível em: encurtador.com.br/wADX0. Acesso em 27 de nov. 2021.

DISCURSIVIDADE NA MÍDIA EM TORNO DE DILMA ROUSSEFF: EFEITO-SENTIDO DE (IN)COMPETÊNCIA E (DES)HONESTIDADE[92]

Leandro Chagas Barbosa (UESB)
chagasbarbosa@gmail.com
Maria da Conceição Fonseca-Silva (UESB)
con.fonseca@gmail.com
Joseane Silva Bittencourt (UESB)
ane.bittencourt@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa maior e tem por objetivo identificar e analisar o que é repetido e atualizado na discursivização midiática sobre o sujeito político Dilma Rousseff, no que se refere ao efeito de competência/incompetência e ao efeito de honestidade/desonestidade em relação a sua trajetória política. O *corpus* selecionado é constituído por matérias sobre política veiculadas em jornais e revistas, que circularam entre 2011 e 2021. Para a realização das análises, mobilizamos alguns postulados do quadro teórico da Análise de Discurso (AD), em especial os defendidos por Pêcheux (1983a; 1983b) acerca da memória discursiva e da relação estrutura e acontecimento. Os resultados indicaram que, nos discursos veiculados nas materialidades analisadas, há em funcionamento uma memória discursiva na qual Dilma é convocada a ocupar as posições-sujeito política honesta, porém incompetente. Os resultados mostraram que a regularidade dessa relação constitui o funcionamento de uma memória discursiva sobre Dilma, que perpassa o período de seus dois mandatos na presidência do Brasil e, ainda hoje, continua em funcionamento.

Palavras-chave:
Discurso. Mídia. Dilma Rousseff.

ABSTRACT

This paper presents partial results of a larger research and aims to identify and analyze what is repeated and updated in the media discourse around the political subject Dilma Rousseff, regarded to the competence/incompetence and the honesty/dishonesty effect in relation to her political trajectory. The selected corpus consists of articles on politics published in newspapers and magazines, which circulated between 2011 and 2021. To carry out the analyses, we mobilized some postulates from the theoretical framework of Discourse Analysis (AD), especially those defended by Pêcheux (1983a); 1983b) about discursive memory and the relationship between structure and event. The results indicated that, in the speeches conveyed in the analyzed materialities,

[92] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001", do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – (UESB/Brasil).

there is a discursive memory at work in which Dilma is summoned to occupy the subject-positions honest politician, however incompetent. The results showed that the regularity of this relationship constitutes the functioning of a discursive memory about Dilma, which runs through the period of her two terms in the presidency of Brazil and, even today, continues to function.

Keywords:
Discourse. Media. DilmaRousseff.

1. Considerações iniciais

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa maior e tem por objetivo identificar e analisar o que é repetido e atualizado na discursivização midiática em torno do sujeito político Dilma Rousseff, no que se refere ao efeito de competência/incompetência e ao efeito de honestidade/desonestidade em relação a sua trajetória política.

Inicialmente, é preciso destacar que os estudos sobre mídia e política no Brasil passaram a ter bastante relevância a partir de meados dos anos 1980, principalmente com os processos que culminaram na reabertura política e a chamada nova democracia brasileira, ainda no final da mesma década. Tendo em vista que um percentual significativo da percepção que a população tem sobre a política no país se dá por meio da mídia, consideramos com Possenti (2007) que a mídia é a palavra que melhor designa a multiplicidade das formas de circulação de discursos; e, com Fonseca-Silva (2007a; 2008; 2009), que a mídia funciona como um lugar de memória discursiva e como lugar em que se dá a fabricação e veiculação de espetáculos políticos, entre outros.

Considerando o modo como alguns acontecimentos políticos do cenário brasileiro foram discursivizados na mídia, destacamos que, a partir do terceiro mandato dos governos do PT, um funcionamento discursivo pode ser observado em relação ao sujeito político Dilma Rousseff. Barbosa (2014) e Barbosa, Fonseca-Silva e Ventura (2017) mostram que Dilma assumiu o primeiro mandato de seu governo, em 2011, com um alto índice de popularidade e, discursivamente, foi convocada a ocupar a posição-sujeito honesta e que enfrentava a corrupção, até dezembro de 2013. A partir de então, a mídia inicia o processo de circulação-confronto de enunciados que colocaram em questão a competência de Dilma enquanto política e gestora, principalmente no que se refere a sua conduta diante da crise econômica que o Brasil começou a enfrentar.

Isso posto, interessa-nos analisar o que é repetido e atualizado so-

bre competência/incompetência e honestidade/desonestidade acerca do sujeito político Dilma Rousseff durante seus dois mandatos, no processo de *impeachment* e período pós *impeachment*, e identificar os efeitos-sentido.

2. Material e método

Para a realização das análises, mobilizamos conceitos e pressupostos do quadro teórico da Análise de Discurso (AD), principalmente os postulados defendidos por Pêcheux (1983a; 1983b). Este autor considera que na língua o sentido não é evidente, não é transparente, e que, assim, todo gesto de leitura/interpretação está sujeito à equivocidade da língua. Define, então, o discurso como sendo efeito de sentidos entre locutores, sendo um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto (Cf. ORLANDI, 2005).

Pêcheux (1983a) pensa o discurso na relação estrutura e acontecimento, cujo pressuposto é o de que um acontecimento discursivo se dá no encontro de uma atualidade e de uma memória. O acontecimento, para o autor, é um elemento histórico descontínuo, exterior, acidental, singular, não previsível (Cf. PÊCHEUX,1983b); e a memória é pensada como

> [...] estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização [...]aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX,1983b, p. 52)

Tendo em vista que a análise de dispositivos midiáticos ajuda a compreender o funcionamento dos variados sujeitos em nossa sociedade, como salienta Fonseca-Silva (2007a; 2007b; 2007; 2008; 2009), o conjunto de formulações que servirá de *corpus* para este trabalho é constituído por matérias sobre política veiculadas em sites de jornais e revistas que circularam entre os anos 2011 e 2021.

As sequências discursivas (SDs) apresentam uma materialidade significante do tema tratado, levando em consideração que todo e qualquer enunciado está sujeito à interpretação e que qualquer tipo de conjunto de enunciados pode servir de *corpus* para a AD (Cf. PÊCHEUX, 1983a).

3. *Resultado e discussão*

As sequências discursivas (SDs) selecionadas para análise referem-se a três momentos em que Dilma Rousseff ocupa lugares sociais distintos: o de presidente, o de réu no processo de *impeachment* e o de ex-presidente.

As primeiras materialidades significantes que selecionamos para este trabalho (SD-1 e SD-2) foram veiculadas no site *Portal R7*, em 22 de setembro de 2014,e cuja matéria é relacionada às eleições presidenciais que ocorreriam naquele ano. A reportagem apresenta uma fala de FHC sobre o tema "escândalo da Petrobras" e na qual o ex-presidente faz críticas ao governo Dilma. Na matéria, FHC diz acreditar na honestidade de Dilma, mas não na do ex-presidente Lula, como pode ser observado abaixo:

> **SD-1:** "Lula tem que se explicar com Deus, diz FHC" [...] "Tucano disse que acredita na honestidade de Dilma, mas foi irônico ao ser questionado sobre Lula"[93].
>
> **SD-2:** "[...] mas que isso não a exime de ser cobrada pelo caso" [...] "Ou é incompetente ou conivente, e precisa ser cobrada[94].

Na primeira sequência discursiva, Dilma é convocada a ocupar a posição-sujeito honesta, em contraposição à posição na qual o ex-presidente Lula é convocado a ocupar. Aqui, é produzido um efeito de que o chamado escândalo de corrupção envolvendo a Petrobras tem ligação com o ex-presidente – ou com o governo Lula – e não estaria ligado diretamente a então presidenta Dilma Rousseff. Na sequência discursiva seguinte, identificamos na materialidade significante que o sentido da palavra honestidade é posto em relação com os sentidos de incompetência e de conivência, sendo estes dois últimos em relação de alternância. Nessa relação, Dilma é honesta por ser incompetente ou seria desonesta por ter sido conivente no caso Petrobras. Assim, no jogo discursivo apresentado nessas duas SDs, o efeito de honestidade está ligado ao efeito de incompetência, no que se refere ao sujeito político Dilma Rousseff.

Podemos verificar que esse efeito reaparece modificado também na SD-3, em que destacamos o título de uma notícia publicada no site

---

[93] Disponível em: https://noticias.r7.com/eleicoes-2014/lula-tem-que-se-explicar-com-deus-diz-fhc-22092014. Acesso em 05 jul. 2021.

[94] Disponível em: https://noticias.r7.com/eleicoes-2014/lula-tem-que-se-explicar-com-deus-diz-fhc-22092014. Acesso em 05 jul. 2021.

Correio Brasiliense, em 16 de dezembro de 2016:

> **SD-3:** "'Cúmplice ou incompetente?' Dilma se irrita com pergunta em entrevista"[95].

Segundo a matéria, em uma entrevista para o programa da rede *Al Jazeera*, Dilma respondeu questionamentos sobre o chamado escândalo de corrupção na Petrobras. Considerando a materialidade significante presente neste enunciado, identificamos no jogo entre as palavras "Cúmplice" e "incompetente" um efeito-sentido de que a honestidade do sujeito político Dilma é legitimada por sua incompetência. E nesse jogo discursivo, Dilma só pode ocupar ou a posição-sujeito honesta (mas incompetente) ou a posição-sujeito competente (mas cúmplice, portanto, corrupta). Nesse sentido há sempre a produção de um efeito-sentido que a desabona como política. Assim, não ocupar um desses dois lugares implica sair da ordem discursiva, e isso se materializa na reação de irritação da parte de Dilma, por estar num lugar de não identificação com os quais ela é convocada a ocupar na entrevista.

Em seguida, a matéria publicada no site *Infomoney*, em 06 de novembro de 2014, apresenta o seguinte título:

> **SD-4:** "Dilma é honesta, bem intencionada e faz algumas trapalhadas, Diz Delfim Netto"[96].

Na referida reportagem, é relatado que Delfim Netto (Ex-ministro da Fazenda, da Agricultura e da Secretaria do Planejamento da Presidência, nos anos 1970 e 1980), em evento da Acrefi, ao tratar do tema crise econômica no governo Dilma, faz um 'elogio crítico' à presidente – cuja fala está reproduzida no título.

Ainda conforme a mesma matéria, ao ser questionado sobre "o estado de pessimismo de alguns brasileiros", o ex-ministro diz que

> **SD-5:** "Nem Dilma nem os economistas têm a capacidade de acabar com o Brasil"[97].

As SDs 4 e 5apresentam um funcionamento que caracteriza o su-

---

[95] Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2016/12/16/interna_politica,561591/cumplice-ou-incompetente-dilma-se-irrita-em-entrevista.shtml. Acesso em 05 jul. 2021.

[96] Disponível em: https://www.infomoney.com.br/mercados/dilma-e-honesta-bem-intencionada-e-faz-algumas-trapalhadas-diz-delfim-netto/. Acesso em 06 jul. 2021.

[97] Disponível em: https://www.infomoney.com.br/mercados/dilma-e-honesta-bem-intencionada-e-faz-algumas-trapalhadas-diz-delfim-netto/. Acesso em 06 jul. 2021.

jeito político Dilma, na medida em que atualiza efeitos-sentido de que ela é honesta e faz trapalhadas. Aqui, o sentido de honestidade está mais uma vez ligado a um outro sentido, o de atrapalhada, ou aquela que não exerce bem a sua função, não por má vontade, mas por não saber ou não ter experiência ou expertise para exercê-la da forma esperada. Este último sentido é reforçado na materialidade da SD-4, na qual identificamos que Dilma apresenta problemas na área da gestão da economia do país em seu governo. Nas posições identificadas, Dilma é um sujeito político honesto, mas faz trapalhadas, não cumpre bem seu papel de gestora, sobretudo na área econômica. Na memória discursiva do que é repetido e atualizado, Dilma é convocada novamente a ocupar a posição-sujeito incompetente e honesta.

Dando seguimento às análises, apresentamos um outro grupo de sequências discursivas, agora relacionadas direta ou indiretamente ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

A matéria veiculada no site *BBC News Brasil*,em 18 de abril de 2016, intitulada "De Lula a FHC: dez frases sobre Dilma", apresenta falas de sujeitos políticos acerca da então presidenta Dilma Rousseff, pouco antes de sofrer o processo de *impeachment*. Dentre as transcrições de algumas falas, há na matéria frases da própria Dilma e de outros políticos, como Paulo Maluf, do qual selecionamos a SD-6. A SD-7 destaca a legenda que acompanha a foto de Paulo Maluf na mesma matéria:

> **SD-6:** "Tenho muito respeito pela pessoa física da presidenta Dilma. Por todas as informações que tenho, e tenho informações na área econômica e política, ela é uma mulher correta e honesta"[98].
>
> **SD-7:** "Paulo Maluf (PP-SP), deputado federal, em entrevista à BBC Brasil publicada no último dia 8; mesmo assim, ele disse que votaria pelo impeachment para não compactuar com "negociata" entre seu partido e o governo"[99].

A próxima SD-8 foi extraída do título de uma matéria publicada no site *Uol* notícias, em 04 de dezembro de 2015, e apresenta trechos de uma entrevista do então prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, concedida ao canal de TV *Bloomberg*.

> **SD-8:**"Paes diz que Dilma é honesta e não vê razão para processo de im-

[98] Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_frases_dilma_ab. Acesso em 06 jul. 2021.

[99] Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_frases_dilma_ab. Acesso em 06 jul. 2021.

peachment"[100].

E, por fim, as SDs 9 e 10 apresentam dois títulos de matérias que materializam trechos de falas do ex-presidente Michel Temer acerca de Dilma Rousseff. A primeira, publicada no *site* da revista Veja em 17 de dezembro de 2018, foi extraída de uma entrevista concedida ao programa "Poder em Foco", do SBT, no mesmo ano. A segunda matéria é um recorte da entrevista publicada pelo site *Uol* notícias, em 29 de janeiro de 2021.

> **SD-9:** "Temer elogia Dilma: é uma senhora correta, honesta."[101]
>
> **SD-10:** "Temer diz que Dilma tinha honestidade ímpar e caiu por pressão das ruas."[102]

Nas sequências discursivas SDs 6, 7, 8, 9 e 10, podemos identificar, na regularidade do acontecimento, o funcionamento de uma memória na qual Dilma é convocada a ocupar a posição-sujeito honesta. Nesse espaço de necessidade equívoca (PÊCHEUX, 1983a) materializado nas SDs, verificamos que o efeito-sentido de honestidade está em funcionamento na relação Dilma com política, com gestão econômica e, por fim, com processo de *impeachment*. Nas SDs 6 e 7 identificamos também que na formulação "tenho muito respeito pela pessoa física de Dilma" há uma separação entre Dilma como lugar de pessoa física e Dilma como o lugar da presidente, instituição, governo. Assim, o respeito a que se refere o sujeito político Maluf é direcionado à pessoa de Dilma, mas não à presidenta Dilma, por quem ele votaria em favor do *impeachment*.

Nesse sentido, podemos afirmar que os efeitos-sentidos identificados nos enunciados linguísticos analisados neste trabalho participam de um entrecruzamento de discursos que podem ser retomados e atualizados, formando assim, no sentido postulado por Pêcheux (1983a), uma memória discursiva em torno de Dilma Rousseff, no que diz respeito ao(s) sentido(s) de (des)honestidade e (in)competência.

---

[100] Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2015/12/04/paes-diz-que-dilma-e-honesta-e-nao-ve-razao-para-processo-de-impeachment.htm. Acesso em 06 jul. 2021.

[101] Disponível em: https://veja.abril.com.br/politica/temer-elogia-dilma-e-uma-senhora-correta-honesta/. Acesso em 07 jul. 2021.

[102] Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/01/29/temer-diz-que-dilma-tinha-honestidade-impar-e-caiu-por-pressao-das-ruas.htm. Acesso em 07 jul. 2021.

4. *Considerações finais*

Neste trabalho, consideramos que: i) a mídia tem um lugar de destaque no que diz respeito à fabricação da espetacularização na sociedade contemporânea: ii) a mídia podemos observara multiplicidade das formas de circulação de discursos. Os resultados indicaram que, na discursivização midiática sobre Dilma Rousseff, nos dois períodos de seu governo, o que é repetido e atualizado é resultado do funcionamento de uma memória, na qual ela é convocada a ocupar as posições-sujeito de política honesta, mas atrapalhada e incompetente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, L. C. *Mídia e discursividade; Dilma, Lula, radicais do PT e corrupção*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014. 83f. https://doi.org/10.54221/rdtdppglinuesb.2014.v2i1.43. Acesso em: 30 jun. 2021.

_____; FONSECA-SILVA, M. da C.; VENTURA, A. Dilma e "radicais do PT": uma análise discursiva (Dilma and "radicals of the PT": a discursiveanalysis). *Estudos da Língua(gem)*, v. 15, n. 2, p. 99-117, [s.l.], 2017. DOI: https://doi.org/10.22481/el.v15i2.3546. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/3546. Acesso em: 30 jun. 2021.

FONSECA-SILVA, M. da C. *Poder-saber-ética nos discursos do cuidado de si e da sexualidade.* Vitória da Conquista: UESB, 2007a.

_____. Mídia e Lugares de Memória Discursiva. In: FONSECA-SILVA, M. C. POSSENTI, S. (Org.). *Mídia e Rede de Memória*. 1. ed. Vitória da Conquista: UESB, 2007b. p. 11-37

_____. O sentido como efeito de e bases simbólicas de significação. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M.C.L. *Análise do discurso no Brasil*: mapeando conceitos e confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007c. p. 207-12

_____. da C. Entre o verbal e o não verbal: memória e encenação discursiva da corrupção em *Veja*. In: XXIII Encontro Nacional da ANPOLL, 2008, Goiania. XXIII Encontro Nacional da ANPOLL – Grupo de trabalho em Análise do Discurso, 2008. p. 1-3

_____. Funcionamento discursivo e cenas validadas de escândalos na esfera do poder político. *Estudos Linguísticos*, v. 38, p. 193-203, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/ estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_15.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso (Michel Pêcheux et l'Analyse de Discours). *Estudos da Língua(gem)*, v. 1, n. 1, p. 9-13, [s.l.], jun. 2005. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/973. Acesso em: 08 nov. 2019. doi: https://doi.org/10.22481/el.v1i1.973.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012. (Edição Original: 1983a)

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al*. *Papel da memória*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-57 (Edição original: 1983b)

DISCURSOS SOBRE O IDOSO NA PÓS-MODERNIDADE

Lidiane Silva Torres (UENF)
lidiholly@hotmail.com
Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)
rosaleeistoe@gmail.com

RESUMO

Pensando nas alterações sociais provocadas pelo período pós-moderno, buscou-se no presente estudo discutir sobre as características do sujeito idoso. O presente artigo se propõe então a discutir algumas questões que refletem em nossa pesquisa de dissertação de mestrado: 1) Sobre as características do sujeito idoso com base na ética pós-moderna descrita no livro de Bauman (1997); 2) Os discursos e narrativas produzidas sobre o sujeito da terceira idade, o ser idoso. Esse processo discursivo parece operacionalizar uma nova classificação desse sujeito (BAZZA, 2016). E que nos faz indagar: Quem são os idosos de hoje? Como eles são vistos na atualidade? Mas, sobretudo, o presente artigo tem como fundo apresentar as construções discursivas do sujeito idoso na atualidade, bem como a escola e a educação de idosos poderia ser um espaço de construção de subjetividades. Deste modo, a abordagem do tema foi desenvolvida a partir da coleta e análise da literatura que se trata do tema em questão. Verificou-se que investigar o tema envelhecimento não é tarefa fácil, sendo inúmeras as demandas que o assunto traz. Autores como Bauman apontam questionamentos importantes voltados à ética, moral e sociedade. Compreender melhor esses termos é de suma importância, pois fornecem uma possível base para melhor entender as mudanças sociais e, no caso da temática em questão, ajuda nos ajuda a compreender o processo de envelhecimento, sabendo que este é uma preocupação social de todos.

Palavras-chave:
Discursos. Idoso. Pós-modernidade.

ABSTRACT

In our context, post-modernity presents several complexities arising from new social relations. Thus, thinking about the social changes caused by the postmodern period, this study sought to discuss the characteristics of the elderly subject. This article then proposes to discuss some issues that reflect on our Master's dissertation research: 1) About the characteristics of the elderly subject based on the postmodern ethics described in Bauman's (1997) book; 2) The discourses and narratives produced about the elderly person. This discursive process seems to operationalize a new classification of this subject (BAZZA, 2016). And that makes us wonder, who are the elderly of today? How are they seen today? But, above all, this article aims to present the discursive constructions of the elderly subject today, as well as the school and the education of the elderly could be a space for the construction of subjectivities. Thus, the approach to the topic was developed from the collection and analysis of the literature that deals with the topic in question. It was found that investigating the theme of aging is not an easy task, with numerous demands that the subject brings. Authors such as Bauman point out important questions related to ethics, morals and society. A better

understanding of these terms is of paramount importance, as they provide a possible basis for better understanding social changes and, in the case of the topic in question, helps us to understand the aging process, knowing that this is a social concern of all.

Keywords:
Elder men. Speeches. Post-modernity.

1. Introdução

A Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso consideram idosa a pessoa que possui 60 anos ou mais de idade. Porém, sabe-se que a diversidade de experiências vivenciadas no decorrer da vida faz com que o processo de envelhecimento não seja igual para todos (Cf. LIMA-COSTA; CAMARANO, 2008). O envelhecimento da população é um dos fenômenos mais significativos do século XXI (Cf. SOUZA *et al*., 2018). A Organização Mundial de Saúde estima que até 2025 o Brasil possa ser o sexto país do mundo em número de idosos (Cf. WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2005).

Nesse contexto, o envelhecimento humano vem sendo bastante estudado, especialmente, nos últimos anos, em função das mudanças sociais. É evidente a dificuldade em tratar questões voltadas ao sujeito idoso na cultura moderna, pois é apresentada uma dinâmica que traz a pessoa idosa, muitas vezes, à condição de um ser inútil, puro consumidor de produtos que promovam a longevidade (Cf. GARCES, 2010).

De acordo com Silva (2016) o direito de envelhecer com dignidade é um direito humano básico para todos e que se fundamenta na compreensão da velhice como uma etapa natural da existência humana, o que requer uma atenção prioritária e, principalmente, a necessidade de cuidados e assistência, enquanto direitos sociais já reconhecidos, mas que não necessariamente foram efetivados.

O movimento social dos idosos, por sua vez, vai de encontro às novas formas sociais, em função dos eventos da pós-modernidade. Esta é caracterizada por muitas transformações em amplos aspectos, incluindo as ciências, no pensamento, na economia, na filosofia, nas artes e no modo de ser e agir do homem (Cf. MARQUES; MARQUES, 2016).

Bauman, sociólogo polonês, esclarece as distinções entre a “Era da Ética” – Modernidade – e a “Era da Moral” – Pós-Modernidade, visando a compreender um pouco mais outras perspectivas de convivência humana: as que não são “novas”, porém necessitam empreender seu cará-

ter pedagógico e descobrir sua humanidade (Cf. AQUINO, 2011).

A pós-modernidade apresenta complexidades das relações da sociedade, ocorrendo coexistência de elementos da modernidade e da pós-modernidade na cultura, nos modelos referenciais individuais e nas representações sociais, com ênfase no presente, pois é onde as condutas individuais e coletivas são imediatas. Valls (1994), ao citar a ética, afirma ser algo que internamente todos sabem de que se trata, mas difícil de explicar e conceituar. Entretanto, ao longo do tempo, a ética é compreendida como uma reflexão científica, filosófica e, eventualmente, teleológica sobre os costumes e ações humanas.

Diante do contexto, o presente artigo tem por objetivo discutir algumas questões que refletem em nossa pesquisa de dissertação de mestrado: 1) sobre as características do sujeito idoso com base na ética pós-moderna descrita no livro de Bauman; 2) Os discursos e narrativas produzidas sobre o sujeito da terceira idade, o ser idoso. Segundo Bazza (2016) esse processo discursivo parece operacionalizar uma nova classificação desse sujeito. E que nos faz indagar: quem são os idosos de hoje? Como eles são vistos na atualidade? Mas, sobretudo, o presente artigo tem como fundo apresentar as construções discursivas do sujeito idoso na atualidade, bem como a maneira que a escola e a educação de idosos poderiam ser um espaço de construção de subjetividades.

É preciso destacar que o artigo em questão é parte de resultados parciais da pesquisa que vem sendo desenvolvida com idosos e a sua permanência no espaço escolar da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Portanto, compreender tais processos discursivos na verdade revela nossa construção metodológica e teórica de nossa pesquisa.

Deste modo, a abordagem do tema foi desenvolvida a partir da coleta e análise da literatura que se trata do tema em questão. Após leitura superficial, filtraram-se algumas pesquisas consideradas pertinentes para o debate estabelecido, entre conceitos voltados ao sujeito idoso e sociedade pós-moderna. Utilizou-se a base de dados da SciELO e o livro *Ética pós-moderna* de Zygmunt Bauman, publicado em 1997.

Partindo disso, trata-se de estudo que contribui para o surgimento de novas pesquisas que viabilizem identificar as direções que se podem caminhar no que se refere às temáticas relacionadas ao idoso e sujeitos da pós-modernidade, compreendendo melhor alguns conceitos e características dos pontos citados na presente pesquisa.

2. *A construção do sujeito "idoso" e o processo de envelhecimento*

Investigar o tema e as questões ligadas ao processo de envelhecimento não é tarefa fácil, sendo inúmeras as demandas que o assunto exige. Em função das mudanças demográficas das últimas décadas, tornou-se também uma questão sociológica.

Primeiramente, cabe-nos aqui compreender o que entendemos sobre o processo chamado "envelhecimento":

> Um processo multidimensional, ou seja, resulta da interação de fatores biológicos, psicoemocionais e socioculturais. Executando a razão biológica que tem caráter processual e universal, os demais fatores são composições individuais e sociais, resultado de visões e oportunidades que cada sociedade atribui aos seus idosos. (SALGADO, 2007, p. 68)

As mudanças psicológicas e sociais afetam diretamente o idoso, necessitando que aqueles que compõem o seu universo familiar disponham de atenção e cuidados especiais.

> O processo de envelhecimento do homem está sujeito às mudanças e/ou transformações, descontinuidade e desintegração, perdas e ganhos. Fatores estes que influenciam na vida dos longevos, acentuando a fragilidade, revelando incapacidades de se defender/manterem com as suas próprias forças, perda do respeito e da cidadania. A aparência física sofre modificações facilmente observáveis, alterações fisiológicas (lentidão do pulso, do ritmo respiratório, da assimilação), declínio da potência sexual, diminuição da capacidade orgânica, entre outras alterações. (CAROLINO; SOARES; CÂNDIDO, 2011, p. 3)

Diante disso, a percepção sobre o que é a velhice é fundamental, sobretudo em relação às representações e imagem social difundidas sobre a mesma, ou seja, não deve ser pensada e analisada apenas sob a ótica do fator biológico, mas sim compreendida como um todo, pois integra e reflete o processo cultural, histórico e social da formação da sociedade. De acordo com Veras *et al*. (2015), ainda que o processo de conhecimento seja diverso, o conceito de velhice deve traduzir essa dinamicidade, pois o envelhecimento possui suas especificidades e modifica-se, não só socialmente, mas também de indivíduo para indivíduo por ser carregado de significados e de vivências particularizadas, próprias das relações sociais de cada ser humano.

O envelhecimento engloba a fase da velhice, porém não se resume a ela. As alterações naturais podem ser relacionadas de modo confuso, algumas vezes, com enfermidades que reforçam a ideia de que ser velho

significa doenças e incapacidades, em função de as alterações fisiológicas do processo de envelhecimento inferirem na capacidade dos idosos de interagir e receber aos estímulos do ambiente exigido pela sociedade (Cf. VERAS *et al*., 2015).

Assim, a velhice envolve a trajetória da vida das pessoas, suas particularidades, que vão sendo alteradas a partir do estilo de vida próprio de cada um. O significado do processo de envelhecer para os idosos depende de como a pessoa viveu, suas adaptações e cotidiano. Desse modo, o envelhecimento é refletido a partir da história pessoal, suporte afetivo, sistema de valores, estilo de vida adotado e outras características (Cf. FREITAS; QUEIROZ; SOUSA, 2010).

Ao olharmos para Foucault (2008) para analisarmos a função enunciativa sobre o sujeito idoso, alguns elementos se tornam essenciais, como aborda Bazza (2016); 1) é que o enunciado está ligado a um referencial, ou seja, trata-se do objeto construído de forma discursiva. Isto é, quem anuncia, anuncia um discurso sobre alguém ou algo, em termos de narrativas discursivas. 2) Está ligado à posição do sujeito, deste modo, uma posição pode ser ocupada por diferentes indivíduos. Na análise discursiva, Foucault (2008) ao ser citado por Bazza (2016, p. 451) coloca então que se pretende "determinar a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito".

3) O terceiro elemento da função enunciativa está ligado a compreensão dos saberes e a formação dos objetos, no qual é tomada como uma teia descrita por relações entre os enunciados. Nesse emaranhado de elementos ligados à função enunciativa, da objetivação dos saberes, o novo idoso então é transformado em um objeto de saber e de análise discursiva. Ou seja, o discurso sobre o novo idoso se organiza a partir da função enunciativa que propõe um referencial: novas formas de ver, viver e conceber a velhice, uma posição-sujeito a ser ocupada por indivíduos que de alguma maneira adotam práticas necessárias para sua longevidade, maior expectativa de vida, qualidade de vida, entre outros.

3. O idoso e os discursos na pós-modernidade

Inicialmente, pergunta-se como ocorrem os processos de subjetivação dos idosos no que se refere aos seus direitos sociais e políticos, pois as análises sociais se situam nos novos atores, nos novos conflitos, nas representações do eu e das coletividades (Cf. TOURAINE, 2007).

Assim, o movimento social dos idosos vai ao encontro das novas sociabilidades, movidos por uma sensibilidade típica da pós-modernidade.

Segundo Garces (2010), no cenário da pós-modernidade, existem ideias de muitas maneiras de se emancipar, de narrativas. Assim, o sujeito idoso adquire sua subjetividade ao ter a capacidade de nomear, narrar suas necessidades e direitos, esquivando-se de processos de subordinação.

Webber e Celich (2007, p. 650) analisam que "a educação de idosos permite a ressignificação das experiências anteriores à velhice, principalmente das vivências durante o curso da vida". Já Scoralick-Lempke e Barbosa (2012) propõem cinco razões que justificam a importância da educação para idosos, sendo eles:

> *1) ajuda os idosos a terem autoconfiança e independência, promovendo assim, a redução as possibilidades de dependência de recursos públicos e provados;*
> *2) é fundamental na capacitação dos idosos para lidarem com os inumeráveis problemas práticos e psicológicos;*
> *3) possibilita intensificar a atuação e a contribuição para a sociedade;*
> *4) é possível aumentar o autoconhecimento, compreender-se melhor e comunicar as próprias experiências a outros sujeitos; e*
> *5) é crucial para diversos idosos motivados para a aprendizagem e principalmente, para a comunicação*(SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012, p. 651).

Pensar o campo dos direitos no envelhecimento nos coloca a pensar a questão da afetividade para essa população como um direito à educação e à cidadania. Ao perceber-se que os idosos devem ser inseridos nos mais diversos espaços de socialização, cultura, lazer e educação, para interação afetiva e criação de vínculos emocionais, pensar em alternativas viáveis que ajudem os mesmos a acompanhar o processo de mudanças sociais pode apresentar resultados positivos.

É válido destacar ainda que Zygmunt Bauman esclarece no seu livro as diferenças entre "Era da Ética", da modernidade, e a "Era da Moral", particular da pós-modernidade, como discutido também no presente texto. A era da ética do mundo moderno pensa o mundo à medida das necessidades e capacidades humanas, e a era pós-moderna em um plano de concepção racional de uma nova vida. Se a identidade pós-moderna consistia essencialmente em se construir algo sólido e estável, a pós-modernidade consiste essencialmente de se evitar a fixidez. Ou seja, refletir sobre os problemas que podem surgir com liquidez faz-se válido, pois a modernidade líquida pode se confundir com a busca da identidade,

sendo uma ilusão da possibilidade de escolha, e se não escolhermos nossas mudanças e ações, em especial, pensando no processo de envelhecimento, quem escolherá? Destaca-se que não é possível converter a moralidade em si em princípios universais.

4. Considerações (que não são) finais

A pós-modernidade apresentou o início de uma nova forma de ser, pensar e agir, ocorrendo o rompimento de alguns paradigmas estabelecidos na modernidade. Ocorre fluidez de valores, pensamentos, costumes e outros. Acontece que a sociedade em si já é mutável, e inconstante. Sendo este um grande desafio para a ética, ajustar-se à nova sociedade é necessário. Pensar então no sujeito idoso nesse contexto é relevante, visto que o processo de envelhecimento acompanhou as mudanças sociais e se transformou em uma mudança demográfica jamais vista antes, assim a discussão pode abrir caminho para outros olhares da forma de ser e evoluir.

Conclui-se que a temática aponta para a necessidade acadêmica de desenvolver cada vez mais estudos multidisciplinares que reflexões sobre o sujeito idoso, para que ao longo da evolução alguns conceitos sejam redefinidos e, existam novas estratégias de se obter um processo de envelhecimento mais consciente no meio social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, S. R. F. Ética e moral no pensamento de Bauman. *Cadernos Zygmunt Bauman*, v. 1, n. 2, p. 35-47, 2011.

BAUMAN, Z. *Ética pós-moderna*. Trad. de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

BAZZA, A. B. A constituição da subjetividade no discurso do idoso sobre si. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 16, n. 3, p. 449-64, Tubarão-SC, set./dez. 2016.

FREITAS, Maria Célia de; QUEIROZ, Terezinha Almeida; SOUSA, Jacy Aurélia Vieira de. O significado da velhice e da experiência de envelhecer para os idosos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 44, p. 407-12, 2010.

GARCES, S. B. B. Sujeito Idoso na Sociedade Pós-Moderna: Sociabilidades Possíveis. *Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.*, v. 11, n. 99, p. 54-71, 2010.

CAROLINO, J. A.; SOARES, M. L.; CÂNDIDO, G. A. Envelhecimento e cidadania: possibilidades de convivência no mundo contemporâneo. *Qualit@s Revista Eletrônica*, v. 11, n. 1, 2011.

MARQUES, S. S.; MARQUES, S. M. S. Reflexões sobre a ética pós-moderna. *Revista Científica Semana Acadêmica*, n. 000083, p. 1-9, 2016.

SALGADO, M. A. Os Grupos e a ação pedagógica do trabalho social com idosos. Políticas públicas para a habitação do idoso. *A Terceira Idade*, v. 39, São Paulo, 2007.

SCORALICK-LEMPKE, N. N.; BARBOSA, A. J. G. Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva Life-Span. *Estudos de Psicologia*, v. 29, p. 647-55, 2012.

SILVA, M. R. F. Envelhecimento e proteção social: aproximação entre Brasil, América Latina e Portugal. *Serviço Social e Sociedade*, n. 126, p. 215-34, 2016.

TOURAINE, A. *Um novo paradigma*: para compreender o mundo de hoje. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

VERAS, M. L. M. *et al*. Processo de envelhecimento: um olhar do idoso *R. Interd*. v. 8, n. 2, p. 113-22, 2015.

WEBBER, F.; CELICH, K. L. S. As contribuições da universidade aberta para a terceira idade no envelhecimento saudável. *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento*, v. 12, p. 127-44, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al*. *Envelhecimento ativo*: uma política de saúde. 2005.

DISCUSSÕES EM TORNO DAS LINGUAGENS APLICADAS AO ENSINO DE BIOLOGIA

Aline Peixoto Vilaça Dias (UENF)
alinepeixoto12@hotmail.com
Gelbis Martins Agostinho (UENF)
gelbismartins@gmail.com
Luciana de Oliveira Silva (UENF)
lucianacederj2@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@hotmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

A comunicação é uma ferramenta imprescindível no processo educativo. Para o ensino de Biologia várias são as formas de promover essa comunicação, seja com linguagem verbal como escrita ou fala e até mesmo linguagem não verbal com figuras, placas, cores. Dessa forma o aluno pode ter mais facilidade para aprender. O que acontece muitas das vezes é que as aulas se limitam a exposição de conteúdo de forma expositiva, o que pode levar ao aluno a ter um aprendizado sem significado, fragmentado. Visto isto, o trabalho justifica-se pela necessidade de mostrar que diversas formas de linguagens podem ser associadas ao Ensino de Biologia. Portanto, definiu-se como objetivo de o presente artigo abordar diversas formas de linguagens que podem ser aplicadas ao Ensino de Biologia. Para isso a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Os resultados apontam que usar figuras, textos de diversos gêneros textuais, modelos didáticos e outros recursos pode ser uma forma de tornar o Ensino de Biologia mais atrativo para os educandos. Conclui que usar várias formas de linguagens é uma das possibilidades de levar até os educandos um ensino mais significativo, assim colaborar com sua formação cidadã.

Palavras-chave:
Interdisciplinaridade. Linguagens. Ensino de Biologia

RESUMEN

La comunicación es una herramienta fundamental en el proceso educativo. Para la enseñanza de la Biología, existen varias formas de promover esta comunicación, ya sea con el lenguaje verbal como la escritura o el habla, e incluso el lenguaje no verbal con dibujos, láminas, colores. De esa manera, al estudiante le resultará más fácil aprender. Lo que ocurre a menudo es que las clases se limitan a la exposición de contenidos de forma expositiva, lo que puede llevar al alumno a tener un aprendizaje fragmentado y sin sentido. Ante esto, el trabajo se justifica por la necesidad de mostrar que diferentes formas de lenguajes pueden asociarse a la Enseñanza de la Biología. Por ello, se definió como objetivo de este artículo abordar diferentes formas de len-

guajes que se pueden aplicar a la Enseñanza de la Biología. Para ello, la metodología adoptada fue la investigación bibliográfica de carácter cualitativo. Los resultados muestran que el uso de imágenes, textos de diferentes géneros textuales, modelos didácticos y otros recursos puede ser una forma de hacer que la Enseñanza de la Biología sea más atractiva para los estudiantes. Se concluye que el uso de diversas formas de lenguaje es una de las posibilidades para brindar una educación más significativa a los estudiantes, colaborando así con su educación ciudadana.

Palabras clave:
Interdisciplinariedad. Lenguajes. Enseñanza de la biología

1. Introdução

A linguagem tem diversas finalidades, uma delas é a expressão de pensamentos e ideias já que ela possibilita externar as ideias e pensamentos. A forma com a linguagem é usada por ser com símbolos, desenhos, fala. A linguagem caracteriza-se como uma forma de comunicação entre os indivíduos, nesse sentido a linguagem por ser verbal, não verbal ou mista (Cf. GUIMARÃES, 2013).

A linguagem está presente em diversos contexto e possibilita a mediação e a aprendizagem. No contexto do Ensino de Biologia a linguagem a linguagem verbal é uma das principais formas de passar conteúdos aos educandos. É bastante comum aulas teóricas e isso pode causar dificuldade na aprendizagem do educando já que o Ensino de Biologia possui conceitos bastante abstratos e que carecem de materiais diversificados tais como vídeos, desenhos, esquemas. Diante de tal problemática o presente artigo justifica-se pela necessidade de expor que várias formas de linguagem podem ser associadas ao Ensino de Biologia com a finalidade de facilitar o processo ensino aprendizagem. Logo definiu-se como objetivo do presente artigo abordar diversas formas de linguagens que podem ser aplicadas ao Ensino de Biologia. Para isso a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Os resultados apontam que usar figuras, textos de diversos gêneros textuais, modelos didáticos e outros recursos pode ser uma forma de tornar o Ensino de Biologia mais atrativo para os educandos.

2. Linguagem alguns apontamentos

Por definição, a linguagem trata-se de qualquer sistema que possua símbolos cuja finalidade seja promover a comunicação entre os indivíduos. Isto é, seja usado como meio de expressar sentimentos, ideias,

passar informações. Diversas formas de comunicação estão presentes na sociedade. A linguagem pode ser classificada como verbal, não verbal ou mista (Cf. BECHARA, 2004).

Não há sociedade sem o uso da linguagem, sem comuicação não tem organização social. Sobre a linguagem verbal destaca-se que é a linguagem mais usual no cotidiano. Por intermédio da fala ou da escrita as são expostas opiniões ideias, enfim realiza-se a comunicação. (FIORIN, 2002). Probst *et al*., (2002) acrescentam que

> A palavra falada é mais poderosa que os registros escritos. É a melhor maneira de preservar e fixar experiências de grupo. A fala está mais perto de nós do que a palavra escrita. No decorrer de sua vida, uma empresa desenvolve seu vocabulário próprio; os novos funcionários precisam aprendê-lo para participarem da conversa. Isso vai muito além das abreviações usuais, que são usadas em prol da eficiência. Palavras comuns como qualidade, mudança e segurança, são usadas de forma específicas na empresa e, assim, tornam-se veículos da história da empresa. (PROBST *et al*., (2002, p. 186)

Na figura 1, Vieira *et al*. (2019) apontam um exemplo da linguagem verbal.

Figura 1: Avisos usando linguagem verbal.

Fonte: Vieira *et al*. (2019, p. 24)

A linguagem não verbal trata-se do uso de mímica, música, imagem, danças, pinturas e gesticulação com finalidade de promover a comunicação (Cf. AGUIAR, 2004). A figura 2 apresentada por Vieira et al. (2019) é um exemplo da linguagem não verbal. Ressalta que a autora expõe que uma mesma informação pode ser apresentada tanto usando linguagem verbal quanto linguagem não verbal.

Figura 2: Avisos usando linguagem não verbal.

Fonte: Vieira *et al*. (2019, p. 24)

Nesse contexto Schelles (2008) faz o seguinte apontamento:

> A linguagem não verbal é tão importante que, mesmo entre países de idiomas diferentes, entre povos com culturas diferentes, há uma compreensão da mensagem através da expressão não verbal: um sorriso é sempre um sorriso, o choro é sempre choro, a arrogância é sempre arrogância, o nervosismo passado através de gestos como suor nas mãos, atitudes tensas, e assim por diante passam a mensagem, não importa se estamos de um lado do mundo ou do outro. (SCHELLES, 2008, p.5)

Por fim tem a linguagem mista que nada mais é do que a junção da linguagem verbal com a linguagem não verbal, conforme pode ser observado na figura 3.

Figura 3: Linguagem mista.

Fonte: Vieira *et al*. (2019, p. 24).

Conforme exposto por Vieira et al. (2019) é possível que as linguagens sejam usadas de forma separadas (linguagem verbal e não verbal) ou juntas no caso da linguagem mista. Destaca-se que a linguagem mista pode ser capaz de promover maior compreensão durante a comunicação.

3. Ensino de Biologia

Conforme mencionado por Viecheneski (2013) o Ensino de Biologia tem como finalidade proporcionar conteúdos atualizados aos educandos, promover a conscientização social e senso crítico. Nesse contexto cabe ao professor mediar os conteúdos de forma contextualizada e despertando a criticidade dos alunos. Para isso, estratégias precisam ser desenvolvidas, porque essa área do conhecimento possui muitos termos complexos, nomenclaturas que muitas das vezes não são tão comuns no cotidiano do educando. A autora ainda menciona que

> [...] nações que possuem educação de qualidade e são capazes de produzir conhecimentos tendem a angariar economia dinâmica, gerar empregos, aumentar a receita fiscal e promover melhor qualidade de vida

> às pessoas. (VIECHENESKI, 2013, p. 13)

Casagrande (2006) complementa que os conteúdos que estão presente no currículo do Ensino de Biologia são indispensáveis para a formação do educando:

> [...] contribui para nossa formação como cidadãos, informando-nos para que possamos opinar com mais responsabilidade a respeito de temas como clonagem, transgênicos, interrupção terapêutica da gravidez, emissão de gases poluentes que destroem a camada de ozônio, dentre outros. (CASAGRANDE, 2006, p. 17)

Para que o Ensino de Biologia seja plenamente desenvolvido e os alunos realmente compreendam o que está sendo ensinado é uma possibilidade e a inserção de diversas formas de linguagem. Seja linguagem verbal ao usar texto contextualizado, mapas mentais. Santos et al. (2020) relatam que os mapas mentais trazem bastante contribuições para o Ensino de Biologia, conforme explicam:

> Cabe também ressaltar as contribuições do uso de mapas mentais a partir da percepção dos estudantes, ao mencionarem que esse instrumento possibilitou uma maior organização do conteúdo, capacidade de síntese facilitando o aprendizado, além de elencar a importância de uma leitura mais criteriosa do assunto abordado, bem como as dificuldades encontradas, como, por exemplo, o tempo utilizado pelo estudante para elaboração do mapa mental. (SANTOS *et al*., 2020)

A linguagem não verbal também pode estar presente, seja no uso de figuras, modelos didáticos, fotos. Outra forma de contextualizar as aulas é usando a linguagem mista, para isso uma proposta pode ser o uso de quadrinhos. Dessa forma os alunos podem ter maior compreensão do tema abordado (Cf. GUEDES, 2020; VIEIRA *et al*., 2019).

4. A relação entre as linguagens e o Ensino de Biologia

Sobre a relação entre linguagem e educação vale destacar que a forma como a linguagem é aplicada na sala de aula faz toda a diferença. Ou seja, pode facilitar a compreensão do educando ou dificultar. Na interação entre educador e educando a diálogo é imprescindível para que aconteça a troca de aprendizagens (Cf. ANTÓNIO, MANUEL, 2015). Nesse contexto entre aluno e professor, Libâneo (1994) explica que é:

> Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor. (LIBÂNEO, 1994, p. 250)

Na concepção de Krasilchik (2016, p. 58) a dificuldade apresentada pelos alunos na compreensão de conceitos da biologia se dá em detrimento da linguagem usada pelo educador. A linguagem pode ser usada de diversas formas nas aulas de Biologia. Uma possibilidade é a partir de imagem, segundo Souza (2020):

> Ela maximiza as experiências que são utilizadas ao longo da vida. Portanto, a memória é essencial para a relação ensino-aprendizagem, pois se não houvesse uma forma de armazenar em nosso cérebro os fatos vivenciados, o ensino não faria sentido. (SOUZA, 2020)

Ao usar imagens nas aulas o aluno tem mais facilidade para aprender. Por exemplo, ao usar a figura de uma célula eucarionte está sendo estimulado o processamento de informações. Outra possibilidade é usar quadrinhos associados às aulas de biologia como uma forma de enriquecer a aprendizagem. Esse material por apresentar a mistura de linguagem estimula a interpretação do educando, proporciona o desenvolvimento do letramento científico (Cf. SILVA, COSTA, 2015; SOUZA, 2015).

5. Considerações finais

A linguagem é ferramenta primordial para proporcionar a comunicação na sociedade. Seja a linguagem verbal a mais usual, seja a linguagem não verbal ou a linguagem mista. No contexto escolar não é diferente a linguagem deve proporcionar a interação entre professor e aluno.

No ensino de Biologia é bastante comum termos tidos como complexos, daí a necessidade de maior atenção pelo professor no momento de escolher a linguagem. Termos tidos como mais difíceis de entender necessitam de linguagem que aproxima o aluno do conceito, nesse sentido pode ser usado figuras, desenhos, quadrinhos, fotos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 14. reimp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004

GUIMARÃES, Elisa. Linguagem verbal e não verbal na malha discursiva. Bakhtiniana: *Revista de Estudos do Discurso*, n. 8, p. 124-35, 2013.

SOUZA, Jessilane Alves. *A importância da imagem no ensino de biolo-*

gia e proposta de uma sequência didática para seu uso. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) – Instituto de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41099/1/2020_JessilaneAlvesdeSouza.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

GUEDES, Laí s Marlene de Arau jo. Quadrinhos como instrumento pedagógico na educação especial. In: GOMES, N. dos S. *et al*. *Isto é um trabalho para... Os quadrinhos:* reflexões por trás dos balões. 1. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. cap. 5, p. 132-55

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística*: Objetos Teóricos. 6 ed. 228 p. v. 1. São Paulo: Contexto, 2002.

SANTOS, Cynthia Ranyelle da Silva; CONCEIÇÃO, Alexandre Rodrigues da; MOTA, Maria Danielle Araújo. *A utilização dos mapas mentais como instrumento avaliativo no ensino de biologia*. In: CASTRO, P.A. de. (Org.). De Avaliação: Processos e Políticas Campina Grande: Realize eventos, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/ riufc/53005. Acesso em: 22 out 2021.

SCHELLES, Suraia. A importância da linguagem não-verbal nas relações de liderança nas organizações. *Revista Esfera*, n. 1, jan a jun. 2008.

AGUIAR, Vera Teixeira. *O verbal e o não verbal.* 109 p. v. 1. Unesp, 2004.

VIEIRA, Daniéla Ramos; VIEIRA, Leila Moura; RODRIGUES, Luziane Patricio Siqueira; FIGUEIRA, Lygia Maria Andrade. *Língua Portuguesa.* CEJA – Ensino Fundamental II. Fascículo 2. Fundação Cecierj. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://cejarj.cecierj.edu.br/ava_arquivos/material_impresso/fundamental/lingua_portuguesa/ ceja_fundamental_lingua_portuguesa_fasciculo_2.pdf. Acesso em: 19 out 2021

VIECHENESKI, Juliana Pinto. *Sequência Didática para o Ensino de Ciências nos anos iniciais*: subsídios teórico-práticos para a iniciação à alfabetização científica. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paraná, 2013. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1250/1/PG_PPGECT_M_Viecheneski,%20Juliana%20Pinto_2013.pdf. Acesso em: 19 out 2021

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E A OBRA DE MANUEL BANDEIRA: ORALIDADE E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Maria Denise de Oliveira (UVA)
mdeniseoliveira7@gmail.com
Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
silvana.dias@uva.br

RESUMO

Esta pesquisa, de tipo bibliográfica, trata da diversidade linguística presente no cotidiano, mostrando como ela se relaciona à produção da literatura brasileira, especificamente no contexto do movimento modernista brasileiro. O artigo pretende, além de refletir sobre o tema, motivar os estudos interdisciplinares entre Literatura e Língua Portuguesa, no Ensino Básico das escolas brasileiras, atentando-se para o impacto da diversidade linguística na oralidade, considerando-se pesquisas da sociolinguística e a obra modernista do poeta Manuel Bandeira (1886–1968) em perspectivas pedagógicas. Para tanto, destacam-se obras que tratam do português brasileiro, incluindo o português popular brasileiro e sua diversidade cultural, com vistas a estimular a percepção, por parte dos estudantes do Ensino Básico, sobre a riqueza linguística de nossa língua e as possibilidades de uso consciente em discursos sociais. As principais fontes bibliográficas empregadas foram Bakhtin (2011), Arrigucci (1990), Freire (2013), Bagno, (2013) e Dias (2017). Ao final da pesquisa, encaminha-se um projeto pedagógico como material para utilização dos docentes em aulas interdisciplinares e voltadas para práticas de multiletramentos, com trechos da obra de Manuel Bandeira, enfatizando-se a linguagem cotidiana do Português Brasileiro e a representatividade de seu povo, em diálogo constante com obras da literatura brasileira.

Palavras-chave:
Diversidade linguística. Manuel Bandeira. Modernismo brasileiro.

ABSTRACT

This bibliographic research deals with the linguistic diversity of everyday life, showing how it relates to the production of Brazilian literature, specifically in the context of the Brazilian Modernist movement. In addition to reflecting on the theme, the communication intends to motivate interdisciplinary studies between Literature and Portuguese Language, in the Basic Education of Brazilian schools, paying attention to the impact of linguistic diversity on orality, considering sociolinguistics research and the modernist work of the poet Manuel Bandeira (1886–1968) in pedagogical perspectives. To this end, works that deal with Brazilian Portuguese are highlighted, including Brazilian popular Portuguese, and its cultural diversity, aiming to stimulate the Basic Education students' perception of the linguistic richness of our language, and the possibilities of its conscious usage in social discourses. The main bibliographic sources studied were Bakhtin (2011), Arrigucci (1990), Freire (2013), Bagno, (2013), and Dias (2017). At the end of the research, a pedagogical project is forwarded as a material to be used by teachers in interdisciplinary classes and focused on multiliteracies practices, with excerpts from Manuel Bandeira's workpieces, emphasizing the everyday

language of Brazilian Portuguese and the representativeness of its people, in constant dialogue with works of Brazilian literature.

Keywords:
Linguistic diversity. Manuel Bandeira. Brazilian Modernism.

1. Introdução

Em época de grandes desafios, humanos e sociais, com uma herança de incertezas deixada por uma pandemia mundial, a qual vivenciamos todos no aqui e agora, torna-se de extrema relevância refletir e estudar sobre Sociolinguística em diálogo com a Literatura Brasileira, buscando soluções com base em uma linguagem humanizada, responsável e norteadora, capaz de ancorar sonhos e anelos de nossos estudantes.

Seguindo um caminho de maior abertura, com finalidade de aproximação dos estudos linguísticos com o cotidiano dos discentes do Ensino básico brasileiro, esta pesquisa bibliográfica assume a necessidade de os profissionais envolvidos com a educação constatarem a importância de se introduzirem, aos educandos, escritores que representem a própria realidade vivida no dia a dia. Comporta perspectivas de desenvolvimento, nas escolas brasileiras, do conhecimento da Língua Portuguesa, mediante estudos da literatura brasileira, especificamente, o Modernismo e a obra de Manuel Bandeira (1886–1968), escritor cuja poética apresenta a particularidade de retratar a oralidade do povo brasileiro e elementos do cotidiano.

Certamente, o olhar ao passado em busca de apreensão da germinação daquela que hoje conhecemos como literatura modernista, forjada na coragem e perseverança de grandes artistas, fará com que, cada vez mais, profissionais ligados à educação, tanto de jovens quanto de adultos, desempenhem um papel de disseminadores da autonomia cultural conquistada, a qual devemos sempre revisitar, a fim de elegermos caminhos passíveis de trânsito entre as regiões deste país de extensão continental no que tange à educação. Essa conscientização fortalece a literatura nacional, a qual, embora em constante diálogo com matrizes e exemplos internacionais, privilegia uma expressividade com bases no cotidiano brasileiro. Dias (2017), ao discorrer sobre correspondências entre escritores da época do início do modernismo brasileiro, capta e expressa características marcantes do espírito distinto de nossos escritores:

> Ao contrário das vanguardas europeias, em que a tentativa de devolver a arte à práxis é bem radical [...] aqui, no Brasil, arte e práxis parecem arti-

> cular-se em uma construção que alia o sentido e seu avesso, paradoxalmente. E amizade e trabalho artístico são duas coisas que se mesclam, muito generosamente, num ambiente cordial, tornando mais intrincada a condição de autonomia da arte em contexto nacional. Assim, a cordialidade parece ser uma marca fundamental da sociabilidade dessa geração de escritores e intelectuais, que deixam seu rastro nas próprias formas de composição da época, desde as mais simples, ligadas à vida comezinha, às mais complexas, produzidas para serem comercializadas. (DIAS, 2017, p. 356)

Manuel Bandeira foi um dos primeiros autores a "abrasileirar" o português, reafirmando aspectos socioculturais detectáveis em seus textos, com uma linguagem mais livre, distinta das formas rígidas parnasianas, que antecediam ao período modernista. Por essa razão, mostra-se de mais fácil entendimento para os jovens leitores em uma fase inicial do letramento literário e, consequentemente, de maior facilidade para o aprendizado da língua portuguesa. A sensibilidade de Manuel Bandeira, transmitida em suas crônicas e poesias, o falar da gente comum, o Português Brasileiro com o qual os estudantes se expressam, seu lirismo, todo esse conjunto perfaz um material rico em possibilidades para se comporem aulas interdisciplinares de Língua Portuguesa e Literatura. Os estudantes, nesse sentido, podem ser iniciados no conhecimento dos movimentos linguísticos brasileiros, fatos históricos e culturais de períodos imediatamente anterior e posterior ao Modernismo, bem como na leitura crítica de poemas. Conhecer a obra de Manuel Bandeira ainda no Ensino Básico cria alicerces no âmbito da aprendizagem linguística, fortalece o sentimento de valoração da língua materna pelo contato com a variedade de um estilo artístico mais livre e, ao mesmo tempo, de sentido profundo.

Esse cenário de aprendizagem, desde cedo, por meio de um ensino contextualizado, que conecta os estudantes com seu próprio viver, introduz os alunos à vivência de uma escuta e de uma oralidade mais crítica, certamente observando-se a faixa etária e o nível escolar de cada sala de aula. Os estudantes são preparados, de forma natural e com um conhecimento cumulativo, para, ao deixarem o Ensino Médio, participarem criativamente em elaborações acadêmicas construídas com a experiência trazida de sala de aula, dos anos iniciais.

Os alunos do século XXI precisam compreender os atuais discursos sobre diversidade, discursos esses que já se faziam presentes na poesia do Modernismo, tendo oportunidade de estar em contato com um currículo escolar que contemple a historicidade cultural brasileira, claramente interdisciplinar, posto que os alunos e as alunas, ao mesmo tempo em que são versados no estudo da linguagem e literatura, são enriquecidos

com os conhecimentos históricos e culturais de seu país.

Analisamos importantes observações de pesquisadores, elaboradas nas áreas de Sociolinguística, Semiótica, nos estudos de Literatura Brasileira nas escolas, na utilização das diversas formas de composição linguística, nos estudos sobre multiletramentos, que permitem inserir o aprendizado da língua de maneira interessante e interdisciplinar.O direcionamento desses estudos se baseia, principalmente, em autores como Bakhtin (2011), Arrigucci (1990), Freire (2013), Bagno, (2013) e Dias (2017).

2. A oralidade sob a perspectiva da sociolinguística

O desenvolvimento da Sociolinguística, segundo Bortoni-Ricardo, "como uma ciência autônoma e interdisciplinar teve início em meados do século XX, embora haja vários linguistas que, muito antes dos anos 1960, já desenvolviam em seus trabalhos teorias de natureza claramente sociolinguística" (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 11). Por ser a língua um construto social, os estudos sociolinguísticos têm grande importância e podem reverberar positivamente nas elaborações de planos de aula e condução de atividades dedicadas à oralidade.

2.1. A oralidade

Considerando-se o eixo oralidade em sala de aula, investigamos como os professores podem encaminhar seus alunos a participarem mais livremente dessa função inerente aos indivíduos, abandonando engessamentos que já não têm sentido no mundo globalizado, no qual todos podem se expressar e, enquanto o fazem, enriquecer o grupo pertencente. A capacidade de se expressar em público é um diferencial para o desempenho social em diversas áreas da vida adulta. A escola atual deve prezar por preparar os estudantes não apenas nas disciplinas determinadas a cada etapa, mas a promover possibilidades de êxito ao fim de cada curso. Encontramos, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), importantes direcionamentos nesse sentido, como notamos a seguir:

> Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose.

> Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram. (BRASIL, 2018, p.79)

Aprofundando nas diretrizes acima relatadas, podemos meditar e correlacioná-las aos comentários de Fiorin (2020, p.61) quando tece conexões com o conceito de dialogismo de Bakhtin:

> A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. (FIORIN, 2020, p. 61)

Ao mesmo tempo em que o jovem estudante atua e começa a mostrar uma eventual timidez ou individualismo, quando participa de uma classe com leituras dialógicas, onde a oralidade se apresenta naturalmente, ele percebe nuances, facetas, assim como sedimenta conclusões ao escutar afirmativas de seus pares. Enfim, aprende, na prática, a expressar com sensibilidade retórica e com clareza. Conforme excerto da BNCC:

> Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2018, p. 80)

A educação de hoje considera o professor como mediador entre o conhecimento e os que aprendem, deixando o lugar de detentor do saber. Ao explorar aulas que incluem uma didática propícia à oralidade, o professor deve escutar seus alunos, não apenas para corrigi-los ou ensinar gramática e linguística, mas, de forma ampla e interdisciplinar, aprender do aluno por suas experiências preexistentes e, então, inseri-las ao teor da aula propriamente dita, criando um clima de autoconfiança e capacidade para o aluno.

2.2. Diversidade Linguística

Segundo Coelho (2014), à Sociolinguística interessa o significado social das variantes. Essa atitude investigativa direcionada à compreensão do fenômeno de natureza sociológica permite criar bases para que se possa visualizar a comunicação, principalmente pelo valor do objeto que se comunica naquele momento, distanciando qualquer limitação por convenções que possam vir a ocupar lugar de destaque e que diminuam a intensidade do que se quer comunicar.

A crendice existente ainda nos dias atuais de que a língua seria homogênea tolhe a espontaneidade da expressão oral durante a participação de estudantes, quando atuando no âmbito da habilidade oralidade, definida na BNCC. Parece ser de grande importância a profunda compreensão das diferenças linguísticas, os regionalismos, as raízes que se firmaram nas famílias, quando da aquisição da linguagem, mais ainda, considerando-se as dimensões deste Brasil, que comporta estados, cidades, povoados separados por extensões espetaculares. Viver a literatura em sala de aula, conhecer os escritores brasileiros que falam de si, do Brasil, do cotidiano no qual os estudantes se encontram inseridos abre horizontes e possibilidades. É uma porta por onde podem ingressar juntos professor e alunado. Nesse sentido, leia-se o excerto a seguir:

> [...] Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 494)

Deve-se refletir sobre essa premissa da BNCC e, ao compreendê-la, incluí-la na práxis, desde os momentos iniciais do planejamento didático até a execução de avaliações educacionais, tendo-a sempre em conta e, assim, promovendo um estudo democrático e justo. No momento atual, dá-se grande atenção para o fator diversidade, em várias áreas, de modo que discutir a mudança de paradigmas quanto à variação linguística é necessário e positivo.

Os estudos sociolinguísticos respaldam uma nova percepção da educação brasileira. Já não há como retroceder aos tempos de total rigidez, quando não se concebia ou não se permitia a expressão natural de um grupo, que se distanciasse das normas da língua considerada padrão. Para Bortoni-Ricardo, as marcas de variação são aceitáveis na educação, quando se consideram as diferenças entre as modalidades oral e escrita, assim como o contexto em que o enunciado linguístico é produzido. No

que tange à contextualização do discurso, encontramos em Bakhtin (2011), quando discorre sobre os gêneros do discurso, afirmação inconteste que diz:

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Partindo-se dessa premissa, passa-se a considerar de simples e inerente característica a diversidade encontrada em grupos ou indivíduos, os quais, mesmo participando de um mesmo contexto, possuam ou expressem suas formas de ser com distintas linguagens e, como afirma Bakhtin, sem prejuízo à unidade da língua.

A introdução do ensino da literatura em aulas de Língua Portuguesa pelos professores permitirá que se encontrem os meios para a vivência a uma didática interdisciplinar, propiciando aos estudantes mergulharem na linguagem poética e, paralelamente, falar de si mesmos, enquanto aprendem o português aplicado na oralidade, bem como na escrita, com relatos de suas atividades rotineiras. Ao final, o professor terá conduzido possibilidade de concretização de um conhecimento literário, linguístico e social. Diretamente ligado ao ensino da Língua Portuguesa, ao tratar da relação entre fala e escrita, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 80) orienta "refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto".

2.3. Reflexões sobre o português brasileiro

O falante que utiliza uma linguagem simples e distinta da norma tida como norma culta ou padrão do português, que segue os padrões rígidos do Português de Portugal, o qual não reproduz a língua cotidiana do português brasileiro, está sujeito a ser menosprezado e visto como um indivíduo de menor valor social ou, até mesmo, de menor capacidade cognitiva. Essa forma inflexiva de ouvir, quando exercida em sala de aula, principalmente com discentes jovens, que ainda moldam suas características, tendo suas personalidades ainda em construção, pode influenciar de maneira negativa a vontade desses jovens de exporem seus pensamentos, suas dúvidas, criando uma forte barreira para sua aprendizagem. Os professores, em sua grande maioria, foram eles próprios conduzidos para uma total aceitação e se tornaram guardiões de uma Língua Portuguesa a

ser ensinada por meio da norma-padrão[103]. Foram cobrados dentro de conceitos de "certo" e "errado", os quais, em muitos, continuam arraigados em suas psiques.

As reflexões ora elaboradas conjecturam viabilidades observadas pelos linguistas brasileiros, que, já em fins do século passado, iniciaram a árdua jornada de minguar a ignorância da realidade brasileira quanto à variedade de falantes. Pensa-se, humildemente, a capacidade de influenciar positivamente a percepção da sociedade educadora para o que vem a ser importante na comunicação, a mensagem mesma, carregada de particularidades que, em sua variedade, enriquece a comunicação e ratifica as possibilidades das quais a Língua Portuguesa do Brasil se investe.

O linguista Marcos Bagno afirma uma constatação irrefutável de que a língua tem suas especificidades, é merecedora de sua liberdade de existir fora das correntes que teimam em deixá-la presa nos moldes determinados há décadas. Para ele: "(...) a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos" (BAGNO, 2007, p. 115).

3. Manuel Bandeira em práticas de letramento literário

A conscientização sobre a importância do letramento pressupõe que o estudo da literatura nas aulas de ensino de Língua Portuguesa traga importantes resultados no aprendizado dos estudantes do Ensino Básico. Veem-se aqui possibilidades de uma mudança positiva no cenário educacional, pois possibilita que a escola, mediante estudo aprofundado da literatura, venha mitigar a grande diferença de oportunidades de crescimento sociocultural entre estudantes de classes menos privilegiadas, que não frequentam meios artísticos ou se encontram sem referências familiares que sejam motivadoras, e os alunos das classes mais abastadas.

Para os alunos, cujas oportunidades de convivência cultural em outros círculos são mínimas, a escola será o alicerce para construção de hábitos e pesquisas futuras, integrando os jovens estudantes com o co-

[103] A *norma-padrão* é a expressão que designa a "norma normativa", i.e., o conjunto de preceitos estipulados no esforço homogeneizador do uso em determinados contextos; por *norma culta* designa-se tecnicamente o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram cultos (ou seja, a "norma normal" desse grupo social específico). (FARACCO; ZILLES, *Para conhecer norma linguística*, 2017, p. 21).

nhecimento e o gosto pela literatura nacional. “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2009, p.49). Nessa trilha, as subseções seguintes apresentam o conceito de “letramento literário” e procura relacioná-lo criticamente às perspectivas abertas pela poesia de Manuel Bandeira e suas reflexões sobre o Português Brasileiro.

3.1. Letramento literário

Explica a professora Magda Soares sobre a concepção de letramento: “(...) Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2014, p.19). Assim, reforça-se a leitura literária como uma prática social viva e dinâmica. A práxis referida por Cosson e Soares oportuniza a apreensão crítica, criativa e ativa por parte dos alunos, assim como a internalização das mensagens literárias para que possam ser usadas como ferramentas no desenvolvimento da aprendizagem. Para tal, compreende-se que a prática deve acontecer de forma sistemática e contínua, já que, no início, os alunos necessitarão da total condução do professor, auxiliando os jovens estudantes com a linguagem literária, que, em vários momentos, faz-se metafórica, afastando-se do comum e corrente. Por meio da leitura, há a aquisição de uma oralidade diversificada e de maior amplitude. Compreender seu entorno e falar de si e do mundo torna-se menos complexo, e os estudantes descobrem novas motivações, dentro da escola e do estudar.

O poeta Manuel Bandeira, já sendo estudado nas escolas do país, pode ter intensa conexão com o intuito de se utilizar a interdisciplinaridade, que permite concretizar resultados obtidos com uma prática literária, contendo crônicas e poemas essencialmente brasileiros, como é a criação do poeta Manuel Bandeira. A solidificação desses conhecimentos atua como difusor e facilitador para estratégias de ensino direcionadas ao esvaziamento da disparidade existente entre jovens de diferentes classes sociais. Na apresentação de autores brasileiros canônicos, suas obras sobre o cotidiano pode aproximar os estudantes, com análises de suas obras já aclamadas, acendendo nos jovens leitores a vontade de aprender, como também inspirarem-se nos autores, percebendo-os como potenciais futuros autores de suas próprias expressões de vida.

Mediante a crítica de Manuel Bandeira, conhecer em profundida-

de características e especificidades repletas de cultura brasileira, passíveis de concretização em projetos didáticos, vem a ser uma estratégia de ensino promissora.

3.2. Manuel Bandeira no Modernismo

O poeta Manuel Bandeira (1886–1968) é um dos principais nomes do Modernismo brasileiro. Nascido no Recife, escritor, tradutor e crítico, iniciou uma significativa mudança no cenário nacional, na década de 1920. Apesar de não ter estado presente na Semana de Arte de 1922, sua obra foi apresentada por meio da declamação de seu poema "Os sapos", com uma crítica explícita aos parnasianos. Bandeira já se aproximava, então, do movimento modernista, com sua característica sensível, lírica, mas expressando reflexão sobre a realidade brasileira daquele momento de transformações, no século XX.

As análises da obra de Manuel Bandeira realizadas pelo professor aposentado de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP Davi Arrigucci Jr. mostram com abundância de detalhes a paixão do escritor pela poética. Ao discorrer sobre a visão de Manuel Bandeira quanto à poesia, Arrigucci indica a direção para que se encontre como o poeta concebia a poesia, de modo que a resposta está "nos próprios poemas do autor, como se veio fazendo" (ARRIGUCCI JR., 1990, p. 123).

Refletir sobre o período do início do Modernismo brasileiro e sobre o poeta Manuel Bandeira, com o cuidado em retratar o cotidiano brasileiro, presente em sua poesia, explica, de certa forma, o destaque que o escritor teve no cenário literário de nosso país. Sua criatividade dava voz e transmitia o sentir de um povo que se sabia capaz de produzir sua própria literatura, repleta de verdades culturais que dispensavam cópias inverossímeis importadas de além-mar e incutidas no viver brasileiro, como o traje de outrem que não veste perfeitamente. Leiamos um excerto de Dias com referência ao que sucedia naquela época:

> [...] provincianos e cosmopolitas, tradicionalistas e futuristas ocuparam a cena do debate literário no Brasil das décadas de 1920 e 1930, que tateava formas modernas que pudessem amplamente significar sua composição contraditória em tantos aspectos, ao mesmo tempo de herança colonial e europeia, ameríndia e africana [...] e simultaneamente fruto de um complexo agrário-exportador, baseado na família patriarcal, na monocultura e em relações personalistas, a enfrentar os descompassos acarretados pela industrialização ainda tímida e pelas diferenças de valores. [...] escritores como Gilberto Freyre e Manuel Bandeira recriaram um universo literário

> que positivou a província e seus valores de significação, articulando-os com sua própria experiência individual. (DIAS, 2017, p.329-30)

Por meio desta retrospectiva histórica, pode o leitor aperceber-se da relevância do trabalho literário dos escritores primeiros do Modernismo. Suas obras repercutiam positivamente dentro do país, atuando como passos primordiais de uma autonomia promissora e imparável do porvir literário. Em seguida, Dias complementa:

> O Modernismo, nesse sentido, passou a caminhar para a descoberta e para o aprofundamento das experiências brasileiras, com registro pormenorizado do cotidiano, do elemento marginal e do universo popular no transcorrer da década de 1920. Tal olhar indagativo, que combina interesse sociológico, antropológico e histórico à literatura e às artes, passou a compor o pano de fundo do que viria a se transformar na literatura de cunho social típica dos anos 1930 e na tendência para a análise social que dominou o período. (DIAS, 2017, p. 330)

Pode-se visualizar, com essa leitura, o quadro daqueles artistas construindo, com suas ferramentas – nesse caso a linguagem brasileira –, um novo período para a expressão do país. Manuel Bandeira, com sua criatividade e sensatez, sendo uma das vozes mais marcantes do Modernismo brasileiro, percorreu os movimentos literários, desenvolvendo-se, assim como o faz a natureza, permitindo-se as mudanças, ingrediente inconteste e *sine qua non* para o crescimento, porém, sem rejeitar totalmente as bases do aprendizado, os sentimentos que fluíram desde o início de sua carreira. Mais uma característica do brilhante escritor: promoveu grandes mudanças, mas de forma mais suave, sem perder a beleza sublime do lirismo.

Ricardo Silvestrim[104], em sua dissertação de mestrado, faz importantes considerações para que se perceba um Manuel Bandeira, o qual, com suas memórias do tempo da infância, retrata a gente simples da sua cidade de nascimento, o Recife, em um de seus principais poemas, "Evocação do Recife", em 1925, inspirado por Gilberto Freyre, outro grande escritor, sociólogo pernambucano, que esteve presente na vida pessoal e artística de Bandeira. Inclusive, conforme Dias (2017, p. 193), Gilberto Freyre declara com palavras de pura admiração sua reverência ao poeta Bandeira, que, desde cedo, sofria por sua débil condição de saúde e que, ao contrário das expectativas, viveu uma longa vida, para bem da literatura e da cultura brasileira.

---

[104] Ricardo Silvestrim, mestre em Letras na área de Teoria, Crítica e Comparatismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Ensaístas e críticos da obra de Manuel Bandeira não raro acentuam essa característica demonstrada por Gilberto Freyre – a transcendência de Bandeira com relação ao seu quadro de saúde. Distante de serem pesadas ou enfadonhas, quando surgem as obras narrativas elaboradas por Bandeira com referência à doença que o acompanhou durante sua vida, em diversos momentos, percebe-se que o poeta a utiliza de forma magistral, já que sua existência era irrefutável, de maneira irônica, demonstrando uma superação heroica e elegante.

Suas obras, de uma linguagem próxima do cotidiano, de grande beleza extraída do simples, do dia a dia das pessoas que transitam nas cidades, nos bairros de suas memórias da infância, encantam e se coadunam com o sentimento de valoração da cultura brasileira. Seu desenvolvimento acadêmico teve lugar no estado do Rio de Janeiro. Veem-se lembranças de sua infância em poemas como "Profundamente", com referências à festa folclórica de São João. Sobre esse poema, Arrigucci (1990, p. 202) destaca: "Profundamente é, antes de tudo, um daqueles poemas que Manuel Bandeira vincula, de forma explícita, a circunstâncias biográficas, a lembranças de sua infância, passada em Pernambuco.". É um poema de incrível beleza e fácil compreensão, com sua linguagem simples, conhecida pelos jovens e que, com sucesso, une regiões brasileiras em um mesmo enlevo, por meio de uma noite junina.

Manuel Bandeira, com sua obra e capacidade de "relaxar" tensões dialógicas, traz a força da língua que desperta a nacionalidade, mostra a beleza da cultura, introduz o falar do povo brasileiro aos estudantes. Esses conhecimentos contribuem para o desenvolvimento sociocultural dos discentes, bem como para o autoconhecimento e a percepção de suas capacidades. Encaminha-se ao equilíbrio, à confiança no uso do Português Brasileiro, para que se saiba transitar na arte de se expressar e criar ambientes e circunstâncias melhores, nas distintas áreas da vida. É possível introduzir a filosofia e a semiótica, trabalhando-se com as práticas de multiletramentos. Podem-se motivar os alunos a produzirem suas escrituras, ao se reconhecerem na produção do poeta, com suas linguagens próprias, simples, fundamentadas em suas jovens vidas e experiências já vividas.

Estudar Manuel Bandeira, apreciar uma tomada cronológica de sua longa vida – apesar das previsões funestas sobre sua saúde, desde cedo – dedicada à arte brasileira, à linguagem de expressão no Brasil é, paralelamente ao deslumbre cultural produzido por suas obras, um aprendizado no que tange à personalidade abarcadora das novas formas de poesias. Silvestrim (2020) menciona a maneira como Bandeira percebe e a-

nalisa as novidades poéticas, já na segunda metade do século XX, por exemplo, o Concretismo.

4. *Modernismo brasileiro em projetos interdisciplinares: possíveis perspectivas didáticas*

O Modernismo brasileiro apresenta-se com uma arte mais livre dos rígidos moldes parnasianos e traz abertura e leveza à poética, característica presente na própria forma de comunicação. É sensível ao Ser, com perspectiva aberta à carnavalização. Na concepção de Bakhtin (1981, p. 173), o carnaval viria a ser essa "(...) cosmovisão que, liberta do medo, aproxima ao máximo o mundo do homem e o homem do homem (...)". (*Apud* FIORIN, 2020, p. 97). O estudo literário, os exemplos de poemas e ensaios de Manuel Bandeira, constituídos de uma diversidade linguística, observada pelo poeta na escuta cotidiana de seu entorno, compõem um material abundante para o professor trabalhar em sala de aula.

Contrariamente a toda uma seriedade, a proposta de um aprendizado cativante, que traga encantamento com a língua materna, uma nova forma de expressão linguística, funciona como um reforço para os docentes. A quebra de paradigmas, de se vincularem falares com classes privilegiadas ou marginalizadas, despertando nos estudantes das principais metrópoles, das regiões mais ricas do país, destacadamente as regiões Sul e Sudeste, a admiração por grandes escritores reconhecidos, nacional e internacionalmente pela relevância de suas obras, geradas na observação do cotidiano, modifica rumos e cria bases para hábitos de leitura e oralidade.

São possibilidades concretas apresentar, na sala de aula, o Movimento Modernista Brasileiro, e discutir, com os estudantes, a relevância de fatos históricos referentes ao período inicial do desprendimento das formas literárias lusitanas, da busca por fidedignidade exercida por autores canônicos da primeira metade do século XX com relação ao falar brasileiro, de forma a aproximá-los dos jovens leitores, como afirma Dias (2017) em seus estudos, quando nos apresenta características do sociólogo Gilberto Freyre, um dos iniciadores do movimento modernista fora do eixo Rio–São Paulo. Com essa perspectiva, clarificam-se importantes questões, ao mesmo tempo em que se transportam os alunos para um clima de nova percepção da trajetória vivida por escritores que buscaram a autonomia da língua brasileira, unindo regiões de forma a testemunhar a cultura e a verdade do falar de um povo, independentemente das estru-

turas europeias herdadas e aqui transformadas.

Em análises críticas de obras atuais, percebe-se o interesse pela paulatina sedimentação do português brasileiro. A apresentação de um dos poemas mais famosos de Manuel Bandeira, "Evocação do Recife", poderia oferecer aos estudantes uma dimensão de quanto o escritor utiliza sua arte para jogar luz em aspectos históricos, sociológicos e políticos da formação do Brasil e do brasileiro. Demonstra importantes possibilidades de afeiçoamento à língua materna, que, de forma clara e direta, descreve um local de significativa importância para o poeta, o qual expressa, por meio da poesia, suas memórias de infância. Esse poema pode ser explorado pelo professor de maneira a construir uma apreensão das intenções literárias do autor, discorrer sobre a liberdade com que Bandeira construiu os versos. Percebem-se as perspectivas de uma aula com envolvimento literário dos alunos, que, ao serem conduzidos por uma crítica da obra, atingem a compreensão mais complexa da produção literária. São características modernistas a liberdade de construção, bem como o distanciamento de convenções, além da linguagem rítmica, a "língua falada" que constitui uma marca de oralidade, todas presentes nas obras de Manuel Bandeira. Diferentes percepções de um mesmo poema, focos em distintas direções enriquecem as possibilidades de elaboração de classes, podem dispor de variados ensinamentos utilizando-se das práticas de multiletramentos, compondo o *corpus* de um planejamento de aula.

O professor, durante a aula, mediante inferências de princípios literários, gera possibilidades de ensinamentos culturais aos jovens alunos, por exemplo, falar da geografia e da historicidade, da época dos holandeses em nosso país e das marcas que deixaram na cidade de Recife. Esse momento da classe representa uma aproximação da região Nordeste, não tão conhecida pela jovem população do Sul-Sudeste, por exemplo. Assim, forma-se uma grande oportunidade de se ampliarem conhecimentos variados em uma única aula.

Demonstrar a amplitude de opções para a ambientalização dos estudantes com referência aos estudos linguísticos e literários é um de nossos propósitos. Encontramos na BNCC diretrizes para seguir, apontando-se exemplos de obras que estejam em sintonia com aspectos normativos, conforme explicitado em parte das habilidades em Língua Portuguesa (Cf. BRASIL, 2018). A BNCC exalta a capacidade de as práticas de letramento literário inserir os estudantes em um mundo que expressa o diferente por meio de uma linguagem distinta, repleta de ambiguidade, captando mensagens e se informando sobre as complexidades linguísticas,

com oportunidade de experimentarem diferentes formas de comunicação, efeitos de expressão com os conhecimentos adquiridos pelas aulas e demonstrados pelas obras lidas e estudadas de maneira problematizada e contextualizada.

Os estudantes, ainda no Ensino Fundamental, são incluídos no exercício de habilidades constantes na BNCC, como "(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas". O papel e a condução do professor, nesses momentos mencionados pela BNCC, são fundamentais para que o jovem leitor desvele a linguagem e recepcione uma perspectiva semiótica que desanuvia e reverbera com claridade nas mentes jovens. Paralelamente ao estudo do letramento literário, o estudante incrementa conhecimentos da língua portuguesa, concernentes aos usos da norma-padrão, por exemplo, de forma contínua e crescente durante todos os anos de estudos. Esses conhecimentos, sendo praticados, tornam os alunos cada vez mais livres em suas expressões linguísticas, sejam elas em forma oral ou escrita, promovendo segurança e sucesso no mundo.

Este trabalho versa nuclearmente sobre o poeta Manuel Bandeira no Modernismo mais combativo, mas cabe ressaltar o potencial de incentivo para o estudante iniciante na Literatura Brasileira, como também mais uma possibilidade para o professor enriquecer suas aulas, mostrando-se Manuel Bandeira criando uma obra bem distinta do início de sua carreira. Livre e ambientado com os movimentos literários da época, o poeta cria seu poema "A onda" (1958), integrando-se, em algum momento, ao movimento Concretista. Com esse poema, o professor elabora aulas interdisciplinares, utilizando-se de multiletramentos e demonstrando aos estudantes quão infinita é a criatividade, quão natural é a mudança na vida artística de um grande poeta, neste caso específico, como difere o Manuel Bandeira do início, ainda simbolista, e o Manuel Bandeira do período final de sua vida, comungando, mesmo que em fase inicial e intuitiva, com os concretistas. Pode o professor demonstrar ideias para seus alunos quanto ao ecletismo, à aceitação da expressão que fala de si, à representatividade do sentir. Enfim, muitas possibilidades de, de maneira comedida e adequada à série dos alunos, apresentar a grandiosidade do poeta e da literatura brasileira, percorrendo diferentes momentos literários.

5. *Considerações finais*

A construção da clareza histórica e epistemológica a respeito da trajetória da língua portuguesa, bem como da Literatura Brasileira vivida nas escolas de nosso país, as possibilidades diversas e totalmente possíveis de realização, a valoração do português brasileiro e dos escritores, no caso específico deste trabalho, escritores anteriores ao contemporâneo, que iniciaram o movimento de libertação e sedimentação da expressão cultural e linguística do povo brasileiro, toda essa discussão incita, e esperamos que aos leitores também, à continuação de uma pesquisa, seja ela particular, para deleite próprio, ou por participação em grupos de interesse comum, com vistas ao desenvolvimento socioeducacional.

Buscamos contribuir objetivamente com aqueles que pretendam expandir conhecimentos na matéria linguística e literária concernente ao nosso idioma e expressão cultural brasileira. Todo um processo criativo, histórico, antropológico e cultural se conglomeram e relembram o que realmente importa quando se trata de transmitir, primeiramente, a existência de artistas nacionais de grande valor, canônicos ou não; e, adicionalmente, as potencialidades que permeiam o país em todas as regiões, capazes de dialogar com as diferentes classes sociais, idades, etnias – sempre gerando renovados significados e fortalecendo o sentido da democracia e vivência da cidadania por todo o território nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI JUNIOR, D. *Humildade, paixão e morte*: a poesia de Manuel Bandeira. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: ____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BANDEIRA, M. *Para querer bem*: Antologia poética de Manuel Bandeira. Organizador Bartolomeu Campos de Queirós. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. *Manuel Bandeira*: Seleta, em prosa e verso. Organização, estudos e notas de Emmanuel de Moraes. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

_____. *Libertinagem & Estrela da Manhã*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. *M. Manual de Sociolinguístic*a. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://base nacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta% C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf. Acesso em 23 set. 2020.

CERQUEIRA, Claudia. Notas sobre livros. *DELTA*: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, PUC-SP, vol.19, n.2, São Paulo, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000200017&lang=pt. Acesso em: 24 set. 2020.

COELHO, I. L. *et al*. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DIAS, S. M. V. Crônicas e cartas como laboratório multidisciplinar: a infância como tópos e o esboço de um éthos da província no Modernismo brasileiro. *Rev. Inst. Estud. Bras.*, n. 67, p. 204-20, São Paulo, Aug. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext &pid=S0020-38742017000200204&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Out. 2020.

DIAS, S. M. V. *Cartas Provincianas*: Correspondência entre Gilberto Freyre e Manuel Bandeira. São Paulo: Global, 2017.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAPERUTA-MARTINS, Maridelma. Preconceito Linguístico: Origem na Sociedade; Término na Escola. *Revista Observatório*, v. 3, n. 1, p. 305-26, 30 mar. 2017. Disponível em: https://doaj.org/article/b4e6dfe82 918461cac0bc5c02725cc68?gathStatIcon=true. Acesso em: 24 set. 2020.

PASINI, L. O poema fora do livro: Joaquim Inojosa, Manuel Bandeira e Benedito Monteiro no modernismo pernambucano. *Alea*, v. 20, n. 3, p. 179-200, Rio de Janeiro, Dec. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2018000300179&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 out. 2020.

PIETRI, Emerson. O ensino de português no Brasil: As desigualdades da distribuição linguística. *Educ. rev.*, v. 34, e180137, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100152&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 Nov. 2020.

SILVESTRIM, Ricardo. *Manuel Bandeira, um poeta na fenda*. Dissertação (Mestrado em Letras) Lume Repositório Digital. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS: Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/213047. Acesso em: 18 out. 2020.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DO CONTO TRADICIONAL AO CONTEMPORÂNEO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Juliana Leal Facundes (UFT)
juliana_facundes@hotmail.com
Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFNT)
milianevieira@mail.uft.edu.br

RESUMO

Era uma vez...o conto. Nascido no seio popular, esse gênero literário já fez parte das nossas vidas em algum momento, seja em versões escritas ou orais. O presente texto objetiva trazer à discussão diferentes conceitos e visões acerca do conto, ressaltando os diferentes momentos em que o mesmo, em um processo de metamorfose, serviu a diferentes objetivos e representou realidades diversas. Dos contos tradicionais aos contemporâneos, problematizamos algumas das mudanças estruturais, bem como termos de conteúdo percebidos nesse gênero ao longo do tempo, à luz de Alberti (2006), Gancho (2002), Gotlib (1990) e Moisés (2006).

Palavras-chave:
Conto contemporâneo. Conto tradicional. Oralidade e Escrita.

ABSTRACT

Once upon a time... the tale. Born within society, this literary genre has already been part of our lives at some point, whether in written or oral versions. This text aims to bring to the discussion different concepts and visions about the tale, highlighting the different moments in which it, in a process of metamorphosis, served different objectives and represented different realities. From traditional tales to contemporary ones, we problematize some of the structural changes, as well as the terms of content perceived in this genre over time, in the light of Alberti (2006), Gancho (2002), Gotlib (1990) and Moisés (2006).

Keywords:
Contemporary tale. Traditional tale. Orality and Writing.

1. Quem Conta um Conto...

Segundo Gotlib (1990), o ato de se contar estórias não é uma invenção moderna. Pelo contrário, vem de muito antes da escrita, sendo marcado pela transmissão oral até por volta do século XIV. A partir deste período, o contar estórias evolui para o registrar as estórias por escrito e posteriormente, para "a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos" (GOTLIB, 1990, p. 9), assumindo um caráter literário.

Alberti (2006) explica que o conto, em sua origem, é considerado uma forma simples de criação espontânea, não sendo observado regras ou formalizações na sua estrutura. Há apenas o compromisso para dar ao leitor aquilo que ele deseja: a punição dos malvados, a justiça para os bons e o final feliz.

Com o passar do tempo, continua Alberti (2006), desde o primeiro conto escrito até sua popularização, seu papel firmou-se e se fortaleceu. Muitos contos foram acomodando-se a diferentes regiões. Nesse processo muito foi sendo acrescido, modificado, adaptado e renovado, na medida em que os povos iam imprimindo suas culturas nas narrativas.

Mas o que vem a ser o conto? Tradicionalmente o conto é a arte de contar uma estória, livremente, pois não há formas, não obriga o autor a esculpir o seu texto, deixa o leitor à vontade para completá-lo com a sua imaginação. Assim, um conto pode passar de geração em geração, reformulando-se personagens, adaptando-se a ação, reconstruindo-se o cenário; a estória sempre terá, porém, o mesmo começo e o mesmo fim, mesmo que distorcido (ALBERTI, 2006).

Para Gancho (2002), o conto é uma narrativa curta, que possui como característica central conflito, tempo e espaço condensados e o número reduzido de personagens, podendo abordar qualquer tipo de tema. Em pensamento similar, Gotlib (1990) afirma que a economia dos meios narrativos (temática resumida, enxugamento do enredo, espaço e tempo limitados) é uma característica básica na construção do conto.

Para Gotlib (1990) se trata de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos para conquistar o interesse do leitor, mas ressalta, porém, que "para conseguir compactar os elementos do conto, ou apresentá-los com concisão, o autor tem de controlar a tendência aos excessos e ao supérfluo. O autor tem de se conter" (GOTLIB, 1990, p. 24). E somente com um bom trabalho com a linguagem isso pode se concretizar. Já Alberti (2006, p. 11), em uma abordagem sociocultural, afirma que o conto é uma "forma de expressão, oral ou escrita, cujo conteúdo é capaz de retratar sua época, a cultura na qual estão inseridos os sonhos e os desejos de seus autores, os sonhos e os desejos de seus leitores, conforme a interpretação pessoal do autor".

Moisés (2006), em seu livro *A criação literária*, já discutia a temática envolvendo o uso de contos nas aulas de Língua Portuguesa. Ao tratar da linguagem do conto, o autor afirma que ela deve ser objetiva, concreta, direta e imediata compreensão para o leitor; sem abstrações ou

passagens herméticas (salvo a sátira e o humor). O autor defende também que o conto seja, quando possível, dialogado (diálogo direto, indireto, indireto livre, ou monólogo interior). Ele explica que os conflitos e os dramas residem mais na fala, nas palavras proferidas ou pensadas, do que nos atos ou gestos, os quais são reflexos da fala.

Moisés (2006) justifica ainda que sem diálogo, não há discórdia, desavença ou mal-entendido, e consequentemente, nem enredo nem ação. Sem diálogo, o autor argumenta, torna-se impossível qualquer forma ampla de comunicação. O diálogo constitui, portanto, a base expressiva do conto e os contistas estreantes fogem de construir diálogos, exatamente porque sentem dificuldade.

Os contos carregam em si marcas da história e da cultura de um povo. Pela leitura de um conto, é possível apreender o pensamento e o modo de vida de uma sociedade. Nesse sentido, Gotlib (1990), declara que os contos

> [...] são modos peculiares de uma época da história. E modos peculiares de um autor, que, deste e não de outro modo, organiza a sua estória, como organiza outras, de outros modos, de outros gêneros. Como são também modos peculiares de uma face ou de uma fase da produção deste contista, num tempo determinado, num determinado país. (GOTLIB, 1990, p. 45)

Ainda em termos de configuração do conto e partindo da afirmação de Gotlib (1990), de que o conto se caracteriza pela economia do estilo, pela situação e proposição temática resumidas, seguiremos para a descrição de três dos caracterizadores do conto: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

2. O gênero literário conto: algumas formalidades...

Em termos de conteúdo temático, Ferraz (2014, p. 1362) defende que ao longo de sua história, o conto sofreu algumas mudanças em seu conteúdo, "que o conduziram do caráter mais 'tradicional' – mais próximo ao folclore e, por isso, fortemente ligado à ação e ao registro dos acontecimentos exteriores –, às 'formas modernas', de feição mais psicológica".

Quanto à estrutura composicional, o conto também sofreu meta-

morfoses entre a forma tradicional e a forma moderna de narrar. Para Gotlib (1990), no modo tradicional, a ação e o conflito passavam pelo desenvolvimento até o desfecho, com crise e resolução final. Enquanto no modo moderno de narrar, a narrativa desmonta este esquema e se fragmenta numa estrutura invertebrada.

A autora supracitada explica que a arte clássica tinha eixos fixos que estabeleciam os valores da arte (equilíbrio e harmonia) e um desses eixos era a de obedecer à ordem de início, meio e fim da estória, enquanto outra regra era a das unidades: uma só ação, num só tempo de um dia e num só espaço. Os tempos modernos, no entanto, acentuaram o caráter fragmentado dos valores, das pessoas, das obras, e nas obras literárias, das palavras. Esta nova realidade, desvinculada de um início e de um fim, de um antes ou um depois, se desdobra em tantas configurações quantas são as experiências de cada um (Cf. GOTLIB, 1990). Em relação ao estilo, Ferraz (2014) argumenta que o conto é marcado por uma multiplicidade estilística, derivada das escolhas linguísticas relacionadas a cada período ou escola literária, bem como é, principalmente, fruto da expressão do estilo individual dos autores.

Se por um lado, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo podem ajudar a caracterizar os gêneros textuais, por outro, os gêneros podem se subdividir em espécies. O gênero conto se subdivide, conforme sugestão de Travaglia (2007a), em contos históricos, psicológicos, indianistas, fantásticos, de ficção científica, de capa e espada, policiais, eróticos, e etc. O conto fantástico, por exemplo, é descrito como aquele “em que acontecem fatos mágicos ou estranhos sem muita explicação dentro do senso comum e/ou científico” (TRAVAGLIA, 2007, p. 46).

Moisés (2006), sobre o gênero conto e suas características, declara:

> Para bem compreender a unidade dramática que identifica o conto, é preciso levar em conta que os seus ingredientes convergem para o mesmo ponto. A existência de uma única ação, ou conflito, ou ainda de uma única “história" ou “enredo”, está intimamente relacionada com a concentração de efeitos e de pormenores. [...] cada palavra ou frase há de ter uma razão de ser na economia global da narrativa, a ponto de, em tese, não se poder substituí-la ou alterá-la sem afetar o conjunto. Para tanto, os ingredientes narrativos galvanizam-se numa única direção, ou seja, em tomo de um único drama, ou ação. (MOISÉS, 2006, p. 41)

Para Moisés (2006), esta unidade de ação determina os demais elementos do conto (espaço, tempo, personagens, enredo e narrador). Em

termos de espaço, por exemplo, o autor verifica que no conto, o lugar onde as personagens se realizam é sempre de âmbito restrito (uma casa, uma rua, etc.) e raramente se movimentam para outros lugares. E quando isso ocorre, segundo o autor, é por uma necessidade imposta pelo conflito ou se trata de outro gênero textual.

Quanto à noção de tempo, Moisés (2006) relata que os acontecimentos narrados no conto em geral ocorrem em um curto lapso temporal e o conflito se passa em horas ou dias. Se levam anos, o autor ressalta, é porque possivelmente envolve o passado de um personagem ou porque não se trata de um conto. Similar é a visão de Gotlib (1990) ao afirmar:

> Havendo ou não evolução de atitudes de personagens ou mudança de seu comportamento, o que este modo de abordar o conto propõe é considerar o conto como um modo narrativo propício a flagrar um determinado instante que mais o especifique. Neste caso, não haveria o acompanhar por muito tempo esta evolução, o que redundaria em formas mais desenvolvidas, como a novela e o romance. (GOTLIB, 1990, p. 28)

Eis uma das formas de diferenciar o conto de outros gêneros como a novela e o romance: o caráter breve e sintético do conto. Gotlib (1990) defende que mesmo que um conto possua uma forma mais desenvolvida de ação, ou seja, um enredo formado de dois ou mais episódios, esses episódios são independentes, enquanto no romance dependem intrinsecamente do que vem antes e depois. Segundo a autora,

> No conto as ações são apresentadas de um modo diferente das apresentadas no romance: ou porque a ação é inerentemente curta, ou porque o autor escolheu omitir algumas de suas partes. A base diferencial do conto é, pois, a contração: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos. Pode haver o caso de uma ação longa ser curta no seu modo de narrar, ou então ocorrer o inverso. (GOTLIB, 1990, p. 35)

O terceiro elemento do conto a ser discutido são as personagens. Moisés (2006) sugere que, em virtude do caráter breve do conto e das características acima comentadas, poucas são as personagens em um conto e se limitam a uma população reduzida no palco dos acontecimentos. O autor afirma ainda que em virtude de não ser possível que o conto gire em torno de uma única personagem, ainda que haja apenas uma protagonista, outra participará, direta ou indiretamente, na formulação do conflito que sustenta a estória. Cabe ressaltar que em algumas espécies de conto, como no conto fantástico, os personagens são típicos: são reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, bruxas, objetos e animais mágicos ou fantásticos (Cf. TRAVAGLIA, 2007). Ou seja, dependendo da espécie de conto, é possível prever como serão alguns de seus elementos, em espe-

cial as personagens.

A abordagem de Moisés (2006), acerca dos elementos narrativos, traz ainda a narração. Segundo o autor, a narração no conto tem presença reduzida e funciona como condensação dos pormenores ligados ao passado, remoto ou próximo, que interessam ao desenvolver da ação. Pode também sintetizar fatos que, no plano da fabulação, não importa revelar, sob pena de redundar em desequilíbrio do conto. Os escritores inexperientes tendem a abusar da narração, pois, sendo recurso fácil, prescinde das exigências próprias do diálogo. Moisés explica:

> Ao narrar, o contista incipiente mantém a equação dramática numa perspectiva pessoal, assim eximindo-se do esforço de despersonalização ou de projeção nas personagens, indispensável à verossimilhança do diálogo. Em suma, trata-se dum recurso pouco frequente no conto. (MOISÉS, 2006, p. 57)

Uma vez que o narrador é quem descreve os acontecimentos no conto, consideramos importante ressaltar, em Moisés (2006), que na estrutura do conto, a descrição desempenha papel semelhante ao do tipo de texto narração. Ou seja, tem um papel bastante tímido e sutil. Tende, contudo, ressalta o referido autor, a ganhar mais relevo, conforme o tipo de história. No geral, segue o referido autor, a descrição dos protagonistas é ligeira, pois no conto não há a preocupação em erguer um retrato completo das personagens. Se compararmos algumas narrativas do gênero em termos de descrição de personagens, verificaremos que se diferenciam mais pelo contorno dramático ou psicológico, que por sua fisionomia ou vestimenta. A descrição do ambiente, do cenário ou da natureza ocupa lugar ainda mais modesto (Cf. MOISÉS, 2006).

Por fim, ao tratar do enredo, ao qual se refere como trama, Moisés (2006, p. 65) afirma que se caracteriza por sua linearidade e “se organiza segundo um andamento que lembra o ritmo subjacente aos eventos do cotidiano, cujos pormenores se acumulam numa ordem "objetiva", de fácil percepção.” Segundo o autor, no conto, o enredo monta-se às claras e como na vida diária, a qual ele imita, de um momento para outro se acende o estopim e o conflito explode. O autor declara:

> A grande força do conto reside no jogo narrativo para prender o leitor até o desenlace. Este, quando enigmático, surpreende-o deixando-lhe uma semente de meditação ou de pasmo ante a nova situação descortinada. E a narrativa, dotada de uma insistente e perene fluidez que escapa das mãos, suspende-se, fecha-se, completa [...] (MOISÉS, 2006, p. 65-6)

Porém, embora os elementos narrativos características dos contos

sejam mais ou menos comuns a todos, é importante frisar que as categorias de textos, propostas por Travaglia (2007), também possuem características que os diferenciam dos outros, e mesmo as características que os une são realizadas de diferentes formas. Ou seja, os contos fantásticos e os contos contemporâneos podem possuir similaridades, porém, eles têm certamente diferenças.

3. Dos contos de fadas tradicionais aos contemporâneos

Dentro da teoria do conto é importante apresentar uma breve explanação acerca da estrutura de uma das espécies em que o conto se divide: os contos de fadas. Para Volobuef (1993, p. 100), os contos de fadas são uma das variedades do conto fantástico ou maravilhoso, são um legado da tradição oral popular e podem ser definidos como "narrativas transmitidas de geração a geração durante um longo tempo antes de serem, afinal, coletadas e recolhidas em livros".

Em um estudo acerca dos contos de fadas tradicionais, Propp (1984) concluiu que a estrutura de todos eles são iguais. Como exemplo, podemos citar: 1) Shrek recebe do rei um cavalo, que o leva ao Reino Tão-Tão-Distante; 2) Aladim pede ao gênio um tapete mágico, que o leva ao palácio; 3) Peter Pan encontra um mapa, que o leva até Sininho. Ou seja, embora os personagens mudem de um conto para outro, todos eles se comportam da mesma maneira, e esses comportamentos dos personagens ele chamou de funções.

Para comprovar sua tese, Propp resumiu a estrutura dos contos de fadas em 31 funções, porém, por ser a lista muito extensa[105], optamos por adotar um resumo proposto por Volobuef (1993), a partir do esquema proposto por Propp (1984):

- Situação inicial
- Surgimento de um problema, como doença, pobreza, ocasionadas por desobediência ou infligidas pelo vilão
- Procura por uma solução: o herói parte em busca de cumprir a tarefa que lhe foi imposta (encontrar um objeto encantado, salvar a princesa, etc.)
- Submissão a uma prova: o herói precisa provar sua humildade, força, merecimento, inteligência, coragem, etc.

[105] A estrutura proposta por Propp (1983) pode ser consultada entre as páginas 19 e 37 do texto original do autor.

- Êxito na prova: como resultado de suas qualidades ou conduta, o herói conquista a ajuda de um benfeitor (uma fada, um animal falante) ou consegue um objeto mágico (tapete voador, varinha mágica)

- Superação da dificuldade inicialmente imposta pelo vilão (que sequestrou a princesa, que roubou o objeto encantado, etc.): com a ajuda recebida, o herói completa sua tarefa

- Punição do malfeitor (monstro, lobo mau, bruxa são mortos, derrotados)

- Final feliz: o herói se casa com a princesa, fica rico, etc. (VOLOBUEF, 1993)

Propp (1984) ressalta que é possível a existência de algumas variações a esta estrutura, como a possibilidade de mais de uma dificuldade enfrentada pelo protagonista, o que o levaria a uma nova busca por aquilo que lhe foi retirado, a ter uma nova ajuda de benfeitores, a adquirir novos objetos mágicos, em momentos diferentes do conto. Ressalta ainda que, essas regras se aplicam apenas aos contos tradicionais transmitidos oralmente ao longo de anos e que "os contos criados artificialmente não se submetem a elas" (PROPP, 1984, p. 17).

Se por um lado os contos de fadas tradicionais seguem um padrão, pelo menos em termos de estrutura, por outro lado, os contos contemporâneos trazem novas propostas, tanto em termos de conteúdo, quanto de características. Segundo Arruda (2012),

> Em se tratando especificamente do conto contemporâneo, nota-se que este acompanha as mudanças da era moderna capitalista. O homem, com seus limites e apreensões, em sua luta diária perante a sociedade esmagadora, e até suas pequenas vitórias cotidianas, é o retrato do final do século XX e início do século XXI. E é a esse retrato que se refere o conto atual. [...]. Hoje, o conto está centralizado nos pequenos (ou grandes) problemas individuais, que nem sempre têm soluções, como são também na realidade. (ARRUDA, 2012, p. 225)

Para a autora, os contos atuais estão cada vez mais objetivos e sintéticos, compartilhando a velocidade com o estilo de vida da modernidade e trazem ainda uma indeterminação no sentido de ausência de compromisso com a crítica. Nesse sentido, Maziero e Niederauer (2009, p. 118) complementam que no conto contemporâneo, a sequência narrativa, ao contrário do conto tradicional, nem sempre é linear, uma vez que "o desenvolvimento e a conclusão da história procuram propor problemas e situações a serem solucionadas de várias maneiras, não apontando para soluções absolutas".

Para Arruda (2012, p. 225), o conto reflete a fragmentação da sociedade atual por meio de "frases desconexas, falta de linearidade e su-

perposição de ideias", pela referência ao efêmero e ao frágil e pela troca da coletividade pelo individual. A autora exemplifica esta característica mencionando a presença, em contos atuais, de protagonistas sem nome, ou incapazes de solucionar seus problemas e ultrapassar barreiras que a ele são impostas, além da preferência, pelos autores, por personagens que representem tipos genéricos, sem muitos traços que os individualizem.

Maziero e Niederauer (2009), em concordância com o pensamento acima, afirmam que em contos contemporâneos, a solução de problemas é encontrada por meio da coletividade. No entanto, os autores discordam de Arruda (2012) quando afirmam que os personagens desses contos (não mais duendes, príncipes e fadas, mas personagens reais) superam as dificuldades que se apresentam, e que na verdade, a passividade é mais presente em contos tradicionais, em que os personagens dependem de um elemento maravilhoso para enfrentar seus problemas.

Nesse sentido, as próprias releituras e reinterpretações modernas de contos tradicionais têm buscado romper com os estereótipos já conhecidos dos contos de fadas, trazendo agora a figura da mulher heroína, que escolhe ficar ou não com seu amado, muitas vezes plebeu. Há ainda a inserção de personagens negros e LGBTs em versões para o cinema e TV, trazendo causas sociais atuais para dentro da estória.

Fazendo uma análise das mudanças sofridas pelo conto ao longo do tempo, Alberti (2006, p.10) explica que os contos tradicionais se diferenciam dos contos atuais pela maturidade adquirida com o passar do tempo. Segundo a autora,

> Em geral, os contos populares são tão antigos, que neles dificilmente se ouve falar de armas de fogo, veículos, computadores e outros produtos tecnológicos. Ouve-se sempre de relatos de espadas, carruagens, reis, rainhas e princesas, tempos remotos e, não raro, o contador altera o próprio sotaque para tentar imitar o modo de falar de seus ancestrais. O sotaque em nada alteraria a narração, bem como não seria uma distorção muito grande substituir a carruagem por um veículo, uma espada por uma arma de fogo e uma serenata por uma mensagem de texto de aparelho celular, mas é essa volta ao passado que mantém o conto vivo no imaginário popular, esse elemento maravilhoso que o diferencia da realidade de quem está tendo acesso a ele. (ALBERTI, 2006, p. 15)

Os contos contemporâneos, por sua vez, produto da língua escrita, não possuem a mesma profundidade dos contos tradicionais, afirma Alberti (2006), faltando-lhes a densidade conferida pelo tempo. Porém, segundo a autora, possuem reconhecida importância por conterem as ideias do homem do nosso século. Para Maziero e Niederauer (2009), as estó-

rias tradicionais não remetem à vida real, e sim as possibilidades de acontecimentos e se limitam às questões afetivas, existenciais e econômicas. Por outro lado, nos contos contemporâneos são abrangidos problemas sociais.

Muitos dos contos atuais dialogam com os contos tradicionais e os revestem de uma nova abordagem, trazendo novos elementos e rumos à estória. Alguns desses novos componentes podem estar disfarçados e escondidos nas entrelinhas. Cabe, a partir de então ao leitor resgatar leituras prévias e somadas ao seu conhecimento literário e de mundo, desenvolver a capacidade de realizar releituras também dentro daquele conto renovado, reconhecendo outros tempos, outros costumes, pensamentos e resgatando suas próprias memórias vividas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Patrícia Bastian. *Contos de fadas tradicionais e renovados*: uma perspectiva analítica. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, 2006.

ARRUDA, Angela Maria Pelizer de. *Cultura e literatura contemporâneas*: algumas abordagens do pós-moderno. Estação Literária, Londrina, v. 9, n. 1, p. 220-37, jun. 2012.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 5. ed. São Paulo-SP: Ática; 2002.

GOTLIB, Nádia Battela. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990.

MAZIERO, Estefania; NIEDERAUER, Silvia Helena. Literatura infanto juvenil: dos contos de fadas às narrativas contemporâneas. *Disciplinarum Scientia Artes*, Letras e Comunicação, v. 10, n. 1, p. 111-28, 2009.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*: prosa I. São Paulo: Cultrix, 2006.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do Conto Maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA*, v. 51, n. 1: 39-79. São Paulo, 2007.

_____. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L.L.; BASTOS, N.M.O.B.; MARQUESI, S.C.

(Orgs). *Língua Portuguesa pesquisa e ensino*. São Paulo: EDUC, 2007a. V. 2, p. 97-117

VOLOBUEF, Karin. Um estudo do conto de fadas. *Revista de Letras*. v. 33 p. 99-114, São Paulo, 1993.

DO LIVRO AO FOLHETO: DIÁLOGOS DO CORDEL COM A LITERATURA CANÔNICA

Alexandra dos Santos Nunes (FFP-UERJ)
asnunes1984@gmail.com
Maria Isaura Rodrigues Pinto (FFP-UERJ)
m.isaura27@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo realizar um estudo comparativo entre a obra *Iracema, a lenda do Ceará*, de José de Alencar, e sua adaptação para o folheto de cordel *Iracema, a virgem dos lábios de* mel (2005), de Alfredo Pessoa de Lima. A análise contempla aspectos composicionais, estilísticos e temáticos das obras, considerando o gesto intertextual que se estabelece no processo de leitura e reescritura. No percurso da investigação, buscamos indicar o que é preservado e o que é alterado, no momento da adaptação, investigar os procedimentos que norteiam as alterações e as preservações e caracterizar a operação intertextual que fundamenta a transformação de um texto em outro.

Palavras-chave:
Cordel. Intertextualidade. Literatura.

ABSTRACT

This paper aims to conduct a comparative study between "Iracema" work of José de Alencar, and its adaptation to the booklet cordel namesake of Alfredo Pessoa de Lima. The analysis includes compositional aspects, stylistic and thematic works, considering the intertextual gesture that is established in the process of reading and rewriting. In the course of investigation, we seek to indicate what is preserved and what is changed at the time of adaptation, investigate proceedings that guide the preservations and alterations and characterize the intertextual operation that underlies the transformation of a text in another.

Keywords:
Cordel. Intertextuality. Literature.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é realizar um estudo comparativo entre o romance "Iracema, lenda do Ceará" (1982), de José de Alencar, e sua adaptação para folheto "Iracema, a virgem dos lábios de mel" (2005), de Alfredo Pessoa de Lima. Trata-se de verificar as relações de semelhança e diferença que se efetivam no diálogo entre as obras. Para atender a esse propósito, analisamos aspectos composicionais, estilísticos e temáticos,

considerando o gesto intertextual que se estabelece no processo de leitura e reescritura. No percurso da investigação, buscamos indicar o que é preservado e alterado com a adaptação, bem como observar os procedimentos que norteiam as preservações e as alterações, além de caracterizar a operação intertextual que fundamenta a transformação de um texto em outro.

A forma de pesquisa aqui adotada é qualitativa, já que a metodologia utilizada para o estudo do tema consiste em analisar os dados coletados a partir do referencial teórico selecionado. Para iniciarmos a pesquisa, no item I, após a apresentação, trazemos alguns conceitos de adaptação. Em seguida, no item II, optamos por mostrar aspectos relacionados à estrutura, aos temas e ao estilo do cordel. Na sequência, no item III, efetuamos uma reflexão sobre os aspectos que aproximam ou distanciam uma obra de outra. Por fim, no item V, temos as "Considerações finais".

2. Adaptação: do romance ao folheto

Em geral, as narrativas transpostas para o folheto são fruto de uma reinterpretação da trama. Em vários casos, primeiramente, ocorre uma leitura de memorização da estória e, em seguida, é passado para o papel o que o cordelista reteve em sua memória sobre o enredo. Dessa forma, a recriação decorre da ênfase dada a alguns aspectos e da alteração e da preservação de episódios, ocasionando, dessa maneira, o surgimento de um outro texto que guarda a presença do anterior por meio da intertextualidade.

Segundo Robert Stam (2006), até a década de 1960, as pesquisas sobre adaptação interessavam-se apenas pela fidelidade da versão em relação ao texto "original". Entretanto, o pesquisador ressalta que, em estudos posteriores, graças às contribuições de Mikhail Bakhtin e Julia Kristeva, essa ideia de subordinação ao texto-fonte começou a perder o prestígio (Cf. STAM, 2006).

Convém destacar que Bakhtin criou o conceito de dialogismo, segundo o qual um enunciado, qualquer que seja, estabelece estreita relação com os que foram ditos anteriormente. Esses enunciados são assimilados e reestruturados de acordo com o contexto, o destinatário e o intuito do enunciador. Na trilha de Bakhtin, Kristeva formulou o conceito de intertextualidade, quando disse que "qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação de um outro texto".

(KRISTEVA, 2008, p. 14). Considerando os conceitos de dialogismo e intertextualidade, pode-se asseverar que qualquer texto resulta de sucessivos diálogos com os precedentes.

Ingedore G. Villaça Koch, Ana Cristina Bentes e Mônica Magalhães Cavalcante distinguem dois tipos de intertextualidade: a *stricto sensu*, que se refere a um intertexto e "faz parte da memória social de uma coletividade" (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 17) e a *lato sensu* que diz respeito às relações estabelecidas entre textos de gêneros discursivos diferentes. De acordo com as autoras, a intertextualidade *stricto sensu* apresenta as seguintes subdivisões: (1) "intertextualidade temática", que pode ser localizada em textos científicos da mesma área de estudo, em textos midiáticos e em textos literários que pertencem ao mesmo gênero, em histórias em quadrinhos e entre um livro e sua adaptação televisiva ou cinematográfica, por exemplo; (2) "intertextualidade estilística", realiza-se por meio da paródia ou da repetição de variações linguísticas; (3) "intertextualidade explícita", que ocorre quando no texto é mencionada a fonte do intertexto; e (4) "intertextualidade implícita", dá-se quando, no texto, não é mencionada a fonte do intertexto (Cf. KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Na adaptação realizada no folheto "Iracema", tem-se a intertextualidade explícita, já que é mencionada, na obra, a fonte do intertexto.

Ao tecer reflexões sobre o processo de adaptação, Eliana Nagamini (2004, p. 36) afirma que "adaptar um texto significa reinterpretar e redimensionar aspectos da narrativa a fim de adequá-la à linguagem do outro veículo". E apresenta as seguintes indagações: "Em que medida ocorre à reconfiguração da obra literária? Quais os fatores determinam se a obra é adaptável ou não? São fatores internos ou externos a obra?" (NAGAMINI, 2004, p. 36-7). Na sua visão, "a obra literária, ao ser adaptada, pode ser modificada sob diversos pontos de vista, seja no que diz respeito ao código, ao veículo, ao público, seja em relação à narrativa e à estrutura, gerando algo novo" (NAGAMINI, 2004, p. 36-7).

Em vista disso, é notório que o romance "Iracema", em sua adaptação para o folheto de cordel, sofreu inúmeras mudanças: (1) na estrutura, já que a prosa dá lugar aos versos, (2) na presença dos personagens na trama, pois os personagens secundários são abolidos no cordel, sendo mantidos apenas os principais, (3) na linguagem, que, no folheto, apresenta-se de forma mais sucinta e direta.

A pesquisadora Márcia Abreu, em seu artigo "Então se forma a

história bonita – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita", afirma que os autores de folhetos de cordel para compor os seus textos escolhem narrativas, cuja estrutura seja próxima a dos chamados romances de cordel – folhetos com 24 ou mais páginas, contendo narrativas ficcionais, em que se tomam por tema, basicamente, o amor e a luta. Ela explicita que a literatura de folhetos permite que, inclusive, pessoas com pouca ou nenhuma instrução produzam, leiam e ouçam obras poéticas (Cf. ABREU, 2004).

Sobre o surgimento da literatura de cordel, Antônio Houaiss, no prefácio do livro *Cordel: do encantamento às histórias de luta*, diz que

> [...] num dado momento da história do Nordeste, brota e com o tempo floresce um tipo de literatura oral em verso destinada a um público adulto [...]. Essa literatura oral em verso é antes caracterizada por sua tipologia do que por sua temática (tudo da vida social pode nela entrar); essa tipologia presume, digamos, gêneros que a) têm forte amarração a recursos mnemônicos (medidas dos versos, estruturas estróficas, esquemas rímicos, refrão, deixas) e b) o uso de instrumentos musicais – em especial, hoje em dia, o violão – para acompanhamento dos recitativos – cantorias. Os "improvisos" que se inserem nessa literatura oral em verso parecem encerrar um sem-número de recursos memorizados, com "buracos" para serem preenchidos a cada situação.
> Num segundo momento bem posterior– éo é lícito supor –, essa literatura oral em verso, sem perder sua "intenção" de oralidade, faz-se impressa, não tanto para ser literatura escrita de um autor para um leitor que leia mesmo em voz alta, senão que para ser lida em voz alta por um leitor para uma audiência. (HOUAISS, 1983, p. 13-14)

Para que a obra seja bem acolhida pelos leitores e ouvintes de uma comunidade próxima do universo oral, a forma dessa modalidade artística e os valores nela expressos precisam estar sintonizados com os padrões estabelecidos para os folhetos.

Muitos leitores e ouvintes de narrativas de cordel, embora apreciem textos em prosa, dão preferência a textos em verso. Essa inclinação do público leitor de folhetos para o poema favorece as adaptações de obras canônicas para o cordel. Em face disso, ganha destaque, no universo da literatura de cordel, o processo criativo de transposição adaptativa. O texto apropriado pode sofrer modificações na estrutura composicional, no emprego do vocabulário, no papel dos personagens de acordo com os moldes e valores requisitados em cada região. Na busca de aproximação do texto dos leitores, ocorre a mudança da estrutura da obra, da prosa para o verso; a adequação da sintaxe e do léxico; a diminuição do número de personagens, divididos entre bons e maus, e o ajustamento da linguagem, que fica mais objetiva e sucinta. Dessa forma, os autores de folhe-

tos lançam mão de fórmulas de estruturação do enredo, que tornam as histórias mais fluídas, sem grandes embaraços na trama.

Convém lembrar que, no caso romance canônico, a situação comunicativa suscitada ao leitor é a de um diálogo solitário com o texto; já no caso do folheto, em que se configura uma outra forma de uso da linguagem, a interação com a obra, muitas vezes, ocorre através da leitura coletiva.

3. A ESTRUTURA, OS TEMAS E O ESTILO DO CORDEL

Zé Maria de Fortaleza, no livro *Acorda cordel na sala de aula* (*Apud* VIANA, 2006), se ocupa de fazer a distinção entre rima, métrica e oração. Segundo ele, "rima é a correspondência de sons, com palavras diferentes" Já a "métrica é a medida das sílabas de cada verso, em determinado gênero de estrofe". Porém, "a sílaba poética é contada até a última sílaba tônica do verso". Por seu turno, a "oração é a coerência, encadeamento, coordenação, precisão, objetividade e fidelidade ao tema" (ZÉ MARIA *apud* VIANA, 2006, p. 34). Percebemos, portanto, que os romances de cordel possuem regras peculiares de estruturação.

É importante ressaltar que, nas adaptações dos romances para a literatura de cordel, ocorrem alterações na construção do novo texto, visto que são gêneros diferentes, os quais possuem características próprias. Os romances de cordel apresentam-se em verso, com frases curtas, todavia, com estrutura narrativa. Esse domínio discursivo, por operar com o uso da linguagem em um suporte de 24 páginas, aproximadamente, tem um formato diferente do texto canônico, em geral, bem mais extenso. As sequências narrativas, no cordel, são mais sucintas e diretas, pois o formato do gênero condiciona o autor de folhetos a utilizar recursos linguísticos, que lhe propiciem atingir seu objetivo em um veículo com um espaço relativamente curto.

Em *O Cordel no cotidiano escolar*, Ana Cristina Marinho e Helder Pinheiro ressaltam que "os romances são mais comumente escritos em sextilhas, com rimas em ABCBDB" (2012, p. 35). Essa estância ou estrofe possui, comumente, seis versos de sete sílabas, com o segundo, o quarto e o sexto verso rimados.

Alyere Silva Farias e José Hélder Pinheiro Alves, em *Criação e recriações de um pavão misterioso*, comentam:

> Além de caracterizar-se pelo suporte, o folheto de cordel é distinguido pela sua forma. Construído geralmente em sextilhas, estrofes de seis versos, pode também se apresentar em forma de setilhas, estrofes com sete versos, décimas, com dez versos, e quadras, estrofes com apenas quatro versos, sendo esta última a forma menos encontrada hoje. Suas rimas também seguem um esquema fixo de acordo com o número de versos na estrofe: para a sextilha, as rimas são cruzadas e seguem o esquema ABCBDB, semelhante ao da setilha, ABCBDDB, e ao da quadra, ABCB, mas menos elaborado que o esquema rímico da décima: ABBAACCDDC. Os versos são, predominantemente, setessílabos, ou em redondilha maior. O Romance do pavão misterioso segue o esquema clássico de sextilhas setessílabos. (FARIAS; ALVES, 2009, p. 26)

Outra característica que merece atenção é a maneira como se dá a construção da narrativa nos romances de cordel. A estrutura da narrativa caracteriza-se por apresentar início, meio e fim bem delimitados. O enredo é organizado de uma forma linear, em outras palavras, a apresentação dos fatos segue uma ordem cronológica: primeiramente, estabelece-se o conflito entre o protagonista e o antagonista, em seguida, o herói sofrerá inúmeras desgraças, mantendo-se sempre integro e fiel aos seus ideais para que, no final, possa ser recompensado por seu sofrimento e dor, triunfando sobre seus inimigos.

As estórias possuem um número limitado de personagens, geralmente separados entre bons e maus, tendo o narrador como responsável pelo desenvolvimento da trama, posto que é ele quem apresenta para os leitores as ações e os pensamentos dos personagens, já que, é onisciente (Cf. ABREU, 2004).

Para tornar a narrativa mais ágil e sintética, possibilitando que o poeta leia os versos publicamente com o objetivo de conquistar possíveis compradores para os folhetos, a linguagem é elaborada com frases curtas, na ordem direta e com o uso de poucas conjunções e conectivos.

O cordel apresenta versos ritmados com rimas que facultam a memorização das estórias pelos ouvintes e, posteriormente, a sua transmissão para parentes e amigos. Desse modo, as estórias vão sendo disseminadas por seus autores e por seus apreciadores.

Julie Antoinette Cavignac (2004) afirma que a transmissão, no caso dos folhetos, é essencialmente oral. Segundo ela, no escrito, é possível reencontrar a marca da oralidade: são publicadas várias versões de um mesmo texto, diferentes autores ou editores existem para uma mesma estória ou, ainda, têm-se vários folhetos sobre um mesmo tema.

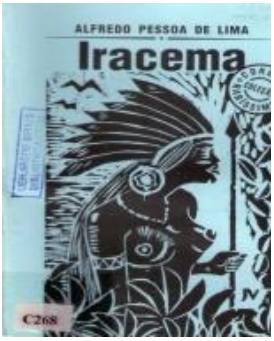
A pesquisadora constata que há um grau elevado de formalização

das narrativas, tanto no texto oral como no escrito. Segundo ela, nos folhetos, a utilização de fórmulas ou de expressões da língua falada produz certa "mobilidade" do texto escrito, quando a história é memorizada ou quando é reescrita por outro poeta. Então, na sua visão, a escritura pode ser considerada como um complemento ou um prolongamento da oralidade (Cf. CAVIGNAC, 2004).

Outro fator que deve ser ressaltado é a ilustração presente na capa dos folhetos, a chamada xilogravura (gravura artesanal talhada em madeira). Trata-se de um elemento que caracteriza essa literatura, expressando o tema da estória por meio de uma imagem. A esse respeito assim informam Farias e Alves:

> Inicialmente, a capa dos folhetos não trazia nenhuma figura, só mais tarde, na década de 1910, passaram a estampar gravuras retiradas de cartões postais de artistas famosos, compradas por pouco dinheiro pelos donos das tipografias de folhetos. (FARIAS; ALVES, 2009, p. 26-7)

Na capa do folheto em questão, temos uma xilogravura com a imagem de uma índígena segurando uma flecha no meio da floresta. A literatura canônica não se vale, normalmente, desse dispositivo. Assim é que, no romance alencariano, não encontramos esse tipo de ilustração na capa. Ao compararmos o texto clássico com o popular, notamos que, no folheto, antes mesmo de a estória começar, fica evidente o objetivo por parte do autor de aguçar o interesse do leitor pela obra. Esse é o papel da xilogravura. Segue abaixo, a referida capa do folheto contendo a xilogravura mencionada:



4. O diálogo entre o erudito e o popular

O folheto *Iracema*, de Lima, apresenta, em seus versos, a história de *Iracema*, de José de Alencar. A narrativa do folheto estende-se por quarenta e oito páginas, contendo cento e noventa e sete estrofes de sete versos de sete sílabas (setilha), uma modalidade tida como relativamente recente. Nesse tipo de produção, rima-se o segundo, com o quarto e sétimo verso e o quinto com o sexto.

Marcela Cristina Evaristo, em seu artigo "O cordel em sala de aula" (2002), fala-nos a respeito da estrutura cíclica que podemos observar em vários cordéis. Também no folheto "Iracema", percebe-se a presença de uma estrutura cíclica como a referida pela autora. Por compartilhar das ideias apresentadas pela pesquisadora, decidimos utilizar a divisão feita por ela para exemplificar melhor a questão:

1. Há uma situação inicial: Iracema encontra-se com Martim;

2. Acontece um desequilíbrio: A índia apaixona-se pelo português e ele, pouco a pouco, também se apaixona por ela;

3. Ocorre a constatação do desequilíbrio: Iracema entrega-se a Martim e decide abandonar tudo para segui-lo;

4. Existe a tentativa de resgate do equilíbrio da situação inicial: O fidalgo luso passa a ser considerado integrante da nação pitiguara, com direito a festança e corpo pintado;

5. Há a volta do equilíbrio inicial: A índia morre após transgredir as regras de sua tribo.

Para demonstrar como se dá o diálogo entre as duas obras, serão apresentados a seguir quadros comparativos e comentários, baseados em estudos de Márcia Abreu (2004) sobre a questão, contendo fragmentos de textos do romance de Alencar e do cordel de Lima:

Fragmento (1)

"Iracema: lenda do Ceará" (José de Alencar)	"Iracema, a virgem dos lábios de mel" (Alfredo Pessoa de Lima)
Uma história que me contaram nas lindas várzeas onde nasci, à calada da noite, quando a lua passeava no céu argenteando os campos, e a brisa rugitava nos palmares. (1982, p. 12)	Terra da luz onde, outrora como um dourado vergel brotaram as lendas da raça sob o estrelado do céu. (2005, p. 1)

Analisando os fragmentos citados anteriormente, percebe-se que

ambos os narradores se referem ao aspecto lendário de suas narrativas.

Fragmento (2):

"Iracema: lenda do Ceará" (José de Alencar)	"Iracema, a virgem dos lábios de mel" (Alfredo Pessoa de Lima)
Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira. (1982, p.14)	O corpo roliço e belo a face linda e fagueira cor da asa de grúna era aquela cabeleira, que aos seus ombros cobria, igual a relva macia era sua pele trigueira. (2005, p. 4)

Os dois narradores descrevem a personagem. No texto alencariano, a descrição é feita por meio de símiles, que exaltam a beleza da índia, já que seus lábios eram "de mel", seus cabelos eram "mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira". No cordel, o narrador, diferentemente do romance clássico, destaca "atributos físicos" de Iracema, tais como: "O corpo roliço e belo", "a face linda e fagueira". Por outro lado, ele mantém a descrição do cabelo da personagem como sendo da "cor da asa da graúna" (grafada "grúna").

Fragmento (3):

"Iracema: lenda do Ceará" (José de Alencar)	"Iracema, a virgem dos lábios de mel" (Alfredo Pessoa de Lima)
Na primeira expedição foi ao Rio Grande do Norte um moço de nome Martim Soares Moreno, que se ligou de amizade com Jacaúna, chefe dos índios do litoral e seu irmão Poti. Em 1608 por ordem de D. Diogo Meneses voltou a dar princípio à regular colonização daquela capitania; o que levou a efeito, fundando o presídio de Nossa Senhora do Amparo em 1611. (1982, p. 2)	Em 1606 partiu uma expedição seu chefe um fidalgo luso entrando pelo sertão viera da Paraíba bem perto de Muritiba. (2005, p. 3)

Como se pode ver, tanto Alencar quanto de Lima fazem referência a um "argumento histórico" para inserir Martim em um contexto ligado à colonização cearense. Porém, no folheto, o cordelista apresenta o personagem, de imediato, como sendo um "fidalgo luso".

Fragmento (4):

Iracema: lenda do Ceará (José de Alencar)	Iracema, a virgem dos lábios de mel (Alfredo Pessoa de Lima)
Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos, que	Ao ver aquela figura De admirÁvel beleza

o sol não deslumbra; sua vista perturba-se. Diante dela e todo a contemplá-la, está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas. Ignotas armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo. Foi rápido, como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido. De primeiro ímpeto, a mão lesta caiu sobre a cruz da espada, mas logo sorriu. O moço guerreiro aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor. Sofreu mais d'alma que da ferida. (1982, p. 15)	Estatua de bronze vivo Feita pela natureza Martim ate se assustou Dum pulo se levantou Sem conter sua surpresa. Porem mal ergueu o corpo Quando uma flecha partiu Do arco da índia nua E em pleno rosto o feriu Martim pensou em vingar Quis a espada puxar Mas do lugar não saiu. Embora fosse selvagem Era uma mulher que via Ele aprendera em criança Quando sua mãe lhe dizia Que a mulher ruim ou honesta Na cidade ou na floresta Se trata com cortesia. (2005, p. 5)

Continuando a análise, nota-se que o autor do romance procura demonstrar que, mesmo após a indígena haver arremessado uma flecha na face do guerreiro branco; ele, devido aos ensinamentos religiosos que recebeu, não revidou o ataque, embora, no primeiro momento, sua mão tenha procurado a espada. Já no folheto de cordel, o autor enfatiza o fato de Martim não ter revidado a flechada por ter aprendido com sua mãe, quando criança, a tratar as mulheres com cortesia, quer elas sejam honestas ou não.

Fragmento (5):

"Iracema: lenda do Ceará" (José de Alencar)	"Iracema, a virgem dos lábios de mel" (Alfredo Pessoa de Lima)
Sem dúvida que o poeta brasileiro tem de traduzir em sua língua as idéias, embora rudes e grosseiras, dos índios; mas nessa tradução está a grande dificuldade; é preciso que a língua civilizada se molde quanto possa à singeleza primitiva da língua bárbara; e não represente as imagens e pensamentos indígenas senão por termos e frases que ao leitor pareçam naturais na boca do selvagem. (1982, p. 89)	Recanto de minha terra que Alencar tanto amou eu vou traduzir em trovas o que ele em prosa falou, é meu tributo e homenagem a raça brava e selvagem que o tempo a correr levou. (2005, p. 1)

No fragmento 5, encontramos um ponto em comum entre ambas as obras: a tradução. O romancista, no posfácio de "Iracema", explicita

que "o poeta brasileiro" ao realizar a transposição de uma língua para outra, ou seja, ao traduzir do idioma indígena para o português, precisa moldar sua língua materna "à singeleza da língua bárbara" e, ao mesmo tempo, causar um estranhamento nos leitores com o discurso proferido pelos selvagens. Já Lima, em sua recriação poética do romance, explica que vai "traduzir em trovas o que ele em prosa falou", em outras palavras, ele vai seguir "as regras de composição de folhetos", transpondo o texto "da prosa para o verso" de modo que seja possível obter rimas, que auxiliem o leitor a memorizar a estória narrada.

Eneida Maria de Souza (1993, p. 36) afirma que a "tradução é entendida como atividade criativa em que a liberdade do tradutor instaura o intercâmbio amoroso entre os textos, embora não se processe a fidelidade ao texto original e sim sua transgressão".

Haroldo de Campos (*Apud* Queiroz, 2005, p. 1) ressalta que atradução criativa "possibilita o surgimento de um novo texto". Essa reelaboração faz surgir um novo texto, que, de acordo com Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros (2013), retoma alguns episódios da obra canônica, amplia e diversifica elementos do enredo, garantindo autonomia para o folheto, "cuja importância não depende da obra canônica" (DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2013, p. 42).

5. Considerações finais

As recriações poéticas de narrativas clássicas por poetas de cordel realizam-se por meio de alterações e similitudes, que consideram, além de fatores relacionados aos aspectos composicional, estilístico e temático dessa manifestação literária, valores socioculturais comuns aos seus leitores.

Com base nas reflexões tecidas, pudemos verificar aproximações e distanciamentos entre o romance "Iracema", de Alencar, e sua adaptação para folheto de cordel, de Lima. Constatou-se, em vista dos aspectos abordados, que, no gesto intertextual estabelecido pela adaptação, a obra de Lima, ao reler "Iracema", de Alencar, reelaborou o romance nos moldes e valores regionais, embora no processo de transposição da prosa para o verso, o conteúdo temático, em linhas gerais, tenha sido preservado.

Com o intuito de compor uma narrativa fluida, o cordelista mantém-se fiel às regras de composição do gênero, restringindo o número de

personagens, condensando a linguagem. Vale-se, assim, apenas dos personagens principais para prender a atenção do leitor e do ouvinte no desdobramento das ações. Não ocorre a descrição detalhada de cenários, sentimentos, aparência física; o desenrolar das ações segue um roteiro estabelecido pela tradição dos poetas populares brasileiros. Por outro lado, a composição apresenta-se repleta de inovações, no que se refere ao manejo da seleção de palavras, expressões, marcas de oralidade, o que imprime muita expressividade e poeticidade ao poema de cordel.

A força que impulsiona o poeta popular a produzir folhetos a partir de uma estória já conhecida é a possibilidade de fazer com que um determinada narrativa se torne acessível e compreendida por uma comunidade que se interessa muito mais por um determinado conteúdo "rimado e versado", conforme nos enfatiza Abreu (2004).

A respeito do processo de alfabetização, Paulo Freire, em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, destaca que foi alfabetizado no chão do quintal de sua casa, à sombra de mangueiras, com palavras do mundo dele e não do mundo dos seus pais. Mais adiante, no mesmo texto, o educador conta-nos que, ao organizar o programa de alfabetização, sempre insistia que as palavras

> [...] deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reinvidicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 2003, p. 20)

Sobre o cordel enquanto facilitador da leitura, Arievaldo Viana, em *Acorda cordel na sala de aula*, relembra que

> O "Professor Folheto" desempenhou um papel preponderante na minha formação escolar. Facilitou o aprendizado da leitura, despertou-me o interesse pelos livros e me deu um farto cabedal de expressões e termos genuinamente nordestinos, ou seja, algo que já estava presente no meio em que eu vivia, mas que não estava impresso em nenhum outro tipo de literatura. É aquela velha frase dendida por Paulo Freire o aluno precisa ler sobre coisas que fazem parte do seu cotidiano, da sua realidade. (VIANA, 2006, p. 6)

Adaptar um texto da literatura canônica para a literatura de cordel significa, antes de tudo, transpor aspectos de um tipo de narrativa para outra com suporte diferente. Dessa maneira, entende-se que essa passagem da prosa para o verso acarreta a utilização de uma linguagem compacta, em uma narrativa de curta duração. Na construção do folheto analisado, observa-se que, além do aproveitamento do aspecto temático, a

releitura realizada por Lima empenhou-se em reinterpretar a obra apropriada de acordo com os fatores socioculturais da comunidade a que pertence.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. "Então se forma a história bonita" – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. *Horizontes Antropológicos*, ano 10, n. 22, p. 199-218, Porto Alegre, jul./dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ha/v10n22/22701.pdf. Acesso em: 14 nov. 2012.

ALENCAR, José de. *Iracema*: lenda do Ceará. 13. ed. São Paulo: Ática, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio. Brasília-DF: MEC/SEMTEC, 2002.

CAMPOS, Haroldo. Iracema: uma arqueografia de vanguarda. *Revista USP*, p. 67-74, São Paulo, março/maio 1990. Disponível em: http://www.usp.br/revistausp/05/11-haroldo.pdf.

CAVIGNAC, Julie Antoinette. Trans-textualidade**:** *oralidade*,memória e história no Rio Grande do Norte. Disponível em: www.cchla.ufrn.br/ tapera/ equipe/julie/trans-*textualidade*.pdf.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE EDUCARE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, Parábola, 2013. Disponível em:http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/caderno-3/alencar-em-versos-1.748391.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel na sala de aula. In: BRANDÃO, H.N. *Gêneros do discurso na escola*: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS, Alyere Silva; ALVES, José Helder Pinheiro. Criação e recriações de um pavão misterioso. *Leia Escola*: *Revista de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG*, v. 9, n. 1, 2009 / Campina Grande: 2010.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo, Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam.São Paulo, Cortez, 2003.

HOUAISS, Antônio. "Prefácio". In: LONDRES, M.J.F. *Cordel*: do encantamento às histórias de luta. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Ana Cristina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade*: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Alfredo Pessoa de. *Iracema*. Fortaleza: Academia brasileira de literatura de cordel, 2005.

MARCONDES, Cléria Maria Machado. *Iracema de José de Alencar*: estudo histórico – historiográfico da língua portuguesa no século XIX. São Paulo: PUCSP, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais definição e funcionalidade*. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textu ais_ defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf.

MARINHO, Ana Cristina, PINHEIRO, Helder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

NAGAMINI, Eliana. *Literatura, televisão, escola*: estratégias para leitura de adaptações. São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, Doralice Alves de. A transtextualidade e a literatura de cordel. *Revista científica da faculdade ISEIB* – Instituto Superior de Educação Ibituruna, v. 1, Montes Claros-MG: ISEIB, 2005.

SOUZA, Eneida Maria de. Traço crítico – ensaios. Belo Horizonte, Rio de Janeiro: UFMG/UFRJ, 1993.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *Ilha do Desterro*, n. 51 p. 19-53, Florianópolis, jul./dez. 2006. Disponível em: http://periodico.ufsc.br/index.php/dester ro/article/view File/2175.../9004.

VIANA, Arievaldo Lima. *Acorda cordel na sala de aula*. Fortaleza: Tupynanquim Editora Queima Bucha, 2006.

EDUCAÇÃO E ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: O ENSINO DE LITERATURA NO ENCCEJA

Wechilley Rodrigues Lopes (UFNT)
wechileylopes@hotmail.com
Valéria da Silva Medeiros (UFNT)
valeria.medeiros@uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho está situado no campo dos estudos das letras e suas literaturas, com foco nas atuações educacionais do âmbito prisional. Destacando as políticas públicas para menores em conflito com a lei e adultos privados de liberdade. Desenvolvendo análises e reflexão acerca do ENCCEJA e o ensino de literatura dentro dos ambientes de privação de liberdade. O trabalho visa refletir como se dá a efetivação da modalidade de ensino EJA em centros socioeducativos e penitenciárias. Esta pesquisa propõe contribuir e trazer luz à confecção de novas práticas, configuração de políticas públicas de segurança e implantação do ensino de literatura nos centros de atendimento socioeducativo do estado, junto à secretaria de Cidadania e Justiça Social do TO e inclusive, acerca de uma ressignificação das provas do ENCCEJA no que diz respeito às questões de literatura. Dentro deste trabalho se faz uso de teorias e documentos como: O plano Nacional da Educação (PNE) em sua lei de nº 10.172/2001, lei de diretrizes da educação básica, Lei de Execução Penal, Morrin, (2003), sobre as noções de funcionamento da prisão, Julião (2013) com as abordagens sobre as políticas destinadas a menores em conflito com a lei, Candido (2004), com a visão da literatura como equilíbrio social e Kleiman (2000), no que tange a literatura e seu uso apenas para ensino gramaticais e códigos linguísticos.

Palavras-chave:
Educação. Encceja. Literatura.

ABSTRACT

This work is situated in the field of studies of letters and their literature, with a focus on educational actions in the prison environment. Highlighting public policies for minors in conflict with the law and adults deprived of liberty. Developing analysis and reflection about ENCCEJA and the teaching of literature with in environments of deprivation of liberty. The work aims to reflecton how the EJA teaching modality takes place in socio-educational and penitentiary centers. This research proposes to contribute and bring light to the creation of new practices, configuration of public security policies and implementation of the teaching of literature in socio-educational care centers in the state, together with the Secretary of Citizen ship and Social Justice of TO, and even about a redefinition ENCCEJA tests with regard to literature issues. Withinth is work, theories and documents are used such as: The National Education Plan (PNE) in its Law n. 10.172/2001, Basic Education Guidelines Law, Criminal Execution Law, Morrin, (2003), on the notions of prison operation, Julião (2013) with approaches to policies aimedat minors in conflict with the law, Candido (2004), with the view of literature as social balance and Kleiman (2000), with regard to literature

and its use only for teaching grammar and language codes.

Keywords:
Education. Encceja. Literature.

1. Introdução

Refletir sobre políticas públicas e acesso à educação para adolescentes e adultos privados de liberdade, nos leva a visionar algo que tem se tornado invisível diante das instituições e órgãos responsáveis por oferecer educação de qualidade a detentos, no caso, em grande parte de penitenciarias e ambientes socioeducativos no Brasil. A educação carcerária, torna-se ainda inviável, quando se pensa nos desafios e limitações dentro de um espaço destinado às relações de poder e punições. O trabalho voltado às políticas públicas educacionais para apenados hoje, é amparada por algumas diretrizes e leis específicas, que determinam e teoricamente "garantem" um acesso mais inclusivo e de qualidade a esses presos.

A educação é um direito humano que está mencionada na constituição federal de 1988 (art. 205) que descreve: "a educação, direito de todos e dever do estado e família, será promovida e incentivada coma a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo, para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho". Assim como para qualquer outro jovem, a educação torna-se direito para pessoas que se encontram e situação de privação de liberdade. Uma outra concepção a respeito de educação nas prisões tem sido pauta de debates na sociedade, alguns com o discurso que oferecer educação ao preso, é medida de privilegiar esse indivíduo. Tornando assim, mais difícil qualquer tipo de prática educativa.

O plano Nacional da Educação (PNE) em sua lei de nº 10.172/2001 Específica e determina em uma de suas metas, a seguinte proposta: ***Meta 17***. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14. **

Outro fator importante a ser mencionado, são as formações aos profissionais que estão inseridos nessa área de educação nos presídios, os espaços onde essas aulas acontecem, tudo isso reverbera na qualidade e

limite educacional para apenados. "(...) incluir no rol das demandas educativas a formação de profissionais, as condições de infraestrutura nos ambientes destinados à educação e a organização dos 'tempos' com o estabelecimento de rotina adequada ao projeto que se apresenta" (Gonçalves, 2010, p. 40).

Ainda com todos os estigmas e desafios enfrentados por quem se interessa e é responsável levar educação a esse público, algumas conquistas se destacaram durante a história da educação carcerária. Uma das oportunidades oferecidas atualmente a esses detentos, é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), que assim como as pessoas não encarceradas, têm a chance de mostrarem suas competências de seu nível escolar, podendo após o exame provar de suas formações básicas e sendo-as certificadas com a conclusão do ensino médio e fundamental.

O exame é composto por 4 provas objetivas e cada uma com 30 questões e uma redação. As provas requerem conhecimentos dos seguintes componentes:

Ensino Fundamental:

- Ciências Naturais; Matemática; Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação; História e Geografia;

Ensino Médio:

- Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia); matemática e suas Tecnologias. Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Redação (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Esse exame traz inúmeros benefícios ao apenado, com acesso outros níveis de escolaridade e ao outro exame, o Exame Nacional do Ensino Médio. Que vem possibilitando, inclusive, no estado do Tocantins, o acesso ao ensino superior aos encarcerados, sejam em cursos EAD ou presenciais.

2. O ENCCEJA e as questões de Literatura

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), tem se tornado modalidade recorrente dentro de algumas penitenciarias e centros socioeducativos. Esse exame tem oportunizado inúmeros apenados à outras realidades e perspectivas de vida social. Embora, sabe-se que a realização do exame muitas vezes ou em sua maioria não tem sido realizada de maneira eficaz ou inclusiva e muito menos com preparação antecipada para a realização da prova.

Quando falamos de ENCCEJA para pessoas apenadas, inúmeros questionamentos e dúvidas podem surgir, alguns delas é de como funciona esse exame para quem está cumprindo medidas socioeducativas ou penal. Ou ainda, quais as diferenças e semelhanças entre o ENCCEJA regular para o destinado a pessoas privadas de liberdade (PPL).

A prova do ENCCEJA hoje realizadas para pessoas privadas de liberdade ainda não é de conhecimento da maioria da própria população, inclusive a carcerária, da qual mais se beneficia desse mecanismo de ascensão e educação social.

Segundo a Secretaria da Cidadania e Justiça estado (SECIJU), no Tocantins em 2019, 955 reeducados e 55 adolescentes em medidas socioeducativas se prepararam para a realização do exame. Em relação a adesão da prova, fica a critério e empenho de cada unidade prisional ou socioeducativa. As unidades interessadas em aderirem ao exame tiveram que firmar compromisso entre 8 e 19 de julho do ano da realização do mesmo ano. As inscrições estiveram abertas entre os dias 15 e 26 de julho de 2019. A aplicação do ENCCEJA ocorreu nos dias 8 e 9 de outubro do mesmo ano. Cabe também a cada unidade após a realização da prova, a certificação e resultados dos candidatos.

No ano de 2019 algumas unidades do estado conseguiram material para a preparação desses reeducados para o exame. Materiais como: apostilas, impressões etc. Entre essas unidades estão: o Centro de Reeducação Social Luz do Amanhã e a cadeia pública de Araguatins. Outras unidades optaram por “aulões” com estudos específicos aos apenados, foi o caso da unidade prisional feminina de Talismã. Após a realização da prova, pôde-se ter o número exato de detentos e reeducando que realizaram a prova e quantos foram certificados no Tocantins. Foram 38 unidades inscritas, sendo ao todo 643 apenados que concluíram a prova, 121 aprovados. Sendo 62 certificados para o ensino fundamental e 59 para o ensino médio.

Embora saiba-se que essas e outros politicais públicas sociais estão sendo trabalhadas, mesmo que de forma silenciosa e lenta para pessoas privadas de liberdade, as condições de privação não contribuem para uma qualidade significativa dentro do processo de escolarização. Morrin, (2003, p. 177) afirma que: "Todas as condições fazem da prisão uma escola da criminalidade para jovens encarcerados, que, por falta de acolhimento, de trabalho e de possibilidades de reinserção, ao serem libertos, serão atirados no submundo miserável da desgraça moral.".

As configurações de do sistema socioeducativo nos traz algumas inquietações no que tange as possibilidades de ensino e assistência em direitos. Em meio ao contexto e suas mudanças, não podemos deixar de afirmar que avanços nas políticas públicas aconteceram, os maiores exemplos são; SINASE E ECA. Embora amparados por leis, diretrizes e órgãos do estado, há um paradoxo entre a defesa dos direitos com a não efetivações de ambos.

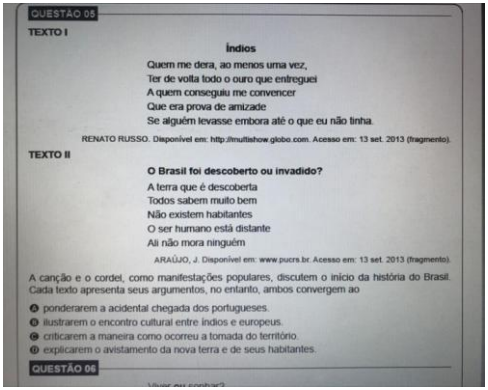
Segundo Julião (2013, p. 197), "as políticas de atendimento destinadas a esses jovens, oscilam entre o controle e assistência, revelando, desse modo, a baixa valorização do social e das noções de respeito a cidadania". O autor deixa em evidência a grande dificuldade que há no contexto socioeducativo em romper a relação existente entre educar e punir, resultando em uma prática de frequente violência.

Outro aspecto fundamental inserido dentro do processo de ensino e avaliativo do ENCCEJA é o ensino de literatura. A literatura, que tem um papel social importantíssimo, tem sido insuficiente no que diz respeitos as suas exigências de interpretação. Questões de literatura que não cumpre o papel de humanizar e fazer com que o avaliado se torne íntimo e familiar do que o impacto que a literatura poderia causar ao ler a questão.

Analisando algumas das poucas questões de literatura dentro da avaliação do ENCCEJA, pode-se observar que o desafio proposto pelas questões, não se pauta no desempenho de estimular o aluno a refletir sobre sua posição atual no mudo. Dentro desse contexto vivido pelos privados de liberdade, se faz necessário usar a literatura como objeto de empoderamento social. Fazendo com que o reeducando se veja como sujeito dentro dos processos sociais. Para que assim, sua realidade seja transformada. "assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura" (CANDIDO, 2004, p.176).

Aqui Candido ilustra ao que encaminha a produção desta pesquisa, contribuir para que esse indivíduo seja alcançado de maneira positiva no que diz respeito ao seu comportamento humano através da literatura. Podemos observar nas imagens abaixo, retiradas da prova do ENCCEJA 2018 algumas questões que trabalham o texto literário. E podemos ainda, perceber em que perspectiva a avaliação aborda as questões.

Figura I: Questão do ENCCEJA.



QUESTÃO 05

TEXTO I

Índios

Quem me dera, ao menos uma vez,
Ter de volta todo o ouro que entreguei
A quem conseguiu me convencer
Que era prova de amizade
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha.

RENATO RUSSO. Disponível em: http://multishow.globo.com. Acesso em: 13 set. 2013 (fragmento).

TEXTO II

O Brasil foi descoberto ou invadido?

A terra que é descoberta
Todos sabem muito bem
Não existem habitantes
O ser humano está distante
Ali não mora ninguém

ARAÚJO, J. Disponível em: www.pucrs.br. Acesso em: 13 set. 2013 (fragmento).

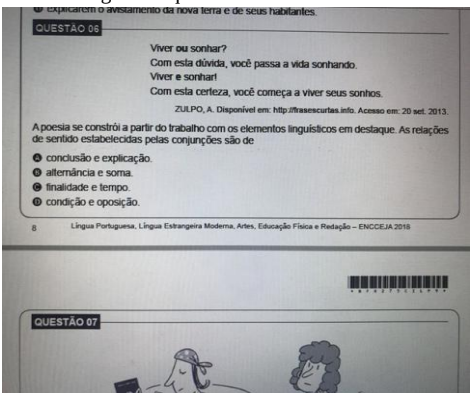
A canção e o cordel, como manifestações populares, discutem o início da história do Brasil. Cada texto apresenta seus argumentos, no entanto, ambos convergem ao

A) ponderarem a acidental chegada dos portugueses.
B) ilustrarem o encontro cultural entre índios e europeus.
C) criticarem a maneira como ocorreu a tomada do território.
D) explicarem o avistamento da nova terra e de seus habitantes.

QUESTÃO 06

Fonte: Prova do ENCCEJA 2018.

Figura II: questão do ENCCEJA



D) explicarem o avistamento da nova terra e de seus habitantes.

QUESTÃO 06

Viver ou sonhar?
Com esta dúvida, você passa a vida sonhando.
Viver e sonhar!
Com esta certeza, você começa a viver seus sonhos.

ZULPO, A. Disponível em: http://frasescurtas.info. Acesso em: 20 set. 2013.

A poesia se constrói a partir do trabalho com os elementos linguísticos em destaque. As relações de sentido estabelecidas pelas conjunções são de

A) conclusão e explicação.
B) alternância e soma.
C) finalidade e tempo.
D) condição e oposição.

8 Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação – ENCCEJA 2018

QUESTÃO 07

Fonte: Fonte: Prova do ENCCEJA 2018.

Observa-se que não houve interesse da relação que o leitor tem com o texto, e nem como ele poderia ter interpretado segundo seus conhecimentos antes de qualquer outra exigência avaliativa.

Nota-se que toda a essência literária passa a ser comprometida, a partir do momento em que o trecho segue em uso questionando apenas a linguagem culta na atividade. Sem nenhum meio de intervenção ou estímulo à interação de leitor e texto. Isso leva à limitação do gênero, que como é sabido não pode ser limitado, mas o trabalho que o texto pode ser levado pela perspectiva interdisciplinar. Compreendendo todas as a área e possibilidades a partir de um diálogo como assevera Morrin (1999).

Segundo Kleiman "o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento em que esse que passa despercebido, em que partes discretas se juntam para fazer um significado" (KLEIMAN, 2001, p. 26). A autora destaca a importância de extrair antes de códigos linguísticos e gramaticais, a compreensão humana e literária do texto.

3. Considerações finais

O ENCCEJA, assim como ENEM e outras formas de políticas de educação nas prisões, vem afirmando a necessidade de haver interesse educacional de qualidade voltado para esse público. Em outras palavras, a intenção dessas e outras políticas é a humanização, coisa bastante em déficit dentro dos presídios, penitenciarias e centro socioeducativos. O estado deve então, pautar de forma mais presente essas questões, além de desenvolver políticas e práticas internas, que levem o acesso ao exame de maneira completa e de qualidade, observa-se que dos 955 inscritos no ano de 2019, apenas um número de 642 realizaram o exame segundo a SECIJU.

Entre o tempo de espera até a aplicação da prova, mais de 300 apenados não tiveram seu processo educacional finalizado. Segundo Foucault (2004), o poder público tem dever de ofertar aos apenados uma educação de qualidade que permita sua reinserção social. "boa condição penitenciaria. A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma preocupação indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento" (FOUCAULT, 2004, p. 223-4).

É exatamente nesse sentido que o exame (ENCCEJA) precisa ser efetivado para todos, para que as possibilidades de acesso e empoderamento social após sua liberdade não seja roubada, assim como todos os seus direitos já não acessíveis mesmo antes da sua reclusão.

A falta da literatura, na sua essência e papel social, deixa o indivíduo menos ativo e conformado com sua realidade. E é nesse sentido que deveria haver mais estímulos dos órgãos e esferas institucionais para a educação prisional. Quanto às questões de literatura, veem sendo utilizadas para o ensino gramatical e suas correlações.

O que se espera na visão desta pesquisa, é o trabalho de literatura vinculado com o papel social e transformador que ela pode fazer na vida das pessoas, inclusive com jovens e adultos privados de liberdade. "Uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade" (CANDIDO, 2004, p. 186).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGIA, Alejandro *et al*. *Direito penal brasileiro I*: teoria geral do direito penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Lei Nº 9.394, 20 dez. 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: ____. *Vários escritos*, São Paulo: Duas Cidades, 19998.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21 ed. Atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

GONÇALVES, Ednéia. *Educação Como Direito Humano*. In: YAMAMOTO, Aline *et al*. *CEREJA Discute:* educação em prisões. São Paulo: Alfasol: CEREJA, 2010. P. 39-40.

HARGREAVES, Andy. *Liderança Sustentável*: desenvolvendo gestores da aprendizagem/Andy. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEMGRUBER, Julita Justiça do Rio de Janeiro: SEJ-RJ, 1994.*Alternativas à pena de prisão*. Anais da conferência promovida pela Secretaria de Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SEJ-RJ, 1994.

MORIN, Edgar. *A via para o futuro da humanidade.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. *Complexidade e transdisciplinaridade*: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental. Natal: UFRN, 1999.

PATTO, M. H. S. *Para escrever uma história da psicologia*: contribuição a partir de uma experiência. *Anais do I Seminário de historiografia da psicologia*. São Paulo: IPUSP/GEHPAI/FAPESP, p. 81-96, 2000.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madri: La Piqueta, 1991.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E DIVERSIDADE: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE APLICATIVO PARA O ENSINO–APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Maria Alexandra Azevedo Paiva Santos (UNESA)
maleaps@gmail.com
Leandro Gomes Dias Bolivar (UFRJ e UNESA)
leandro.gomes.dias.bolivar@letras.ufrj.br

RESUMO

A educação linguística tem evoluído em decorrência das rupturas sociais que se instalaram nas sociedades da informação e do conhecimento, suscitando, dentre outras coisas, posturas condizentes com temas transversais e novas tecnologias. A partir desse entendimento, este trabalho objetiva analisar e interpretar as obras de autores contemporâneos que buscam expandir o campo epistemológico da Linguística Aplicada (LA) moderna (PENNYCOOK, 2010). A metodologia usada é a pesquisa bibliográfica sob o viés do método qualitativo-interpretativo (BORTONI-RICARDO, 2008). Entre uma série de concepções, buscou-se discutir o papel da educação linguística, as discursividades contemporâneas e o uso de novas tecnologias no ensino–aprendizagem de línguas. Utilizaram-se como aporte teórico-metodológico alguns conceitos, como: a linguagem, suas práticas sociais e culturais (MOITA LOPES, 2013; PENNYCOOK, 2010), o discurso de ódio e as subjetividades (BUTLER, 1997), bem como a semiótica social e a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Embora esse projeto faça parte de um conjunto de investigações realizadas no escopo científico da LA contemporânea, o estudo busca ir além da discussão teórica e levar à experimentação empírica. Ao final, apresenta-se o desenvolvimento do protótipo de uma aplicação educacional para língua portuguesa e espanhola, denominado por nós, *Revisor Consciente*. O protótipo oferece, além da função ortográfica, opções mais assertivas para a linguagem, identificando palavras e expressões com conotações preconceituosas, explicando-as e sugerindo substituições. Com essa experiência prática, acredita-se que será possível abrir caminhos para outros experimentos que busquem usar novas tecnologias no estudo de línguas.

Palavras-chave:
Diversidade. Aplicativo educacional. Educação linguística.

RESUMEN

La educación lingüística ha evolucionado como consecuencia de las rupturas sociales que se han producido en las sociedades de la información y del conocimiento, planteando, entre otras cosas, actitudes acordes con las cuestiones transversales y las nuevas tecnologías. A partir de este entendimiento, este trabajo pretende analizar e interpretar las obras de autores contemporáneos que buscan ampliar el campo epistemológico de la Lingüística Aplicada (LA) moderna (PENNYCOOK, 2010). El método utilizado es la investigación bibliográfica bajo el método cualitativo-interpretativo (BORTONI-RICARDO, 2008). Entre una serie de elaboraciones, se busca debatir el papel de la enseñanza de idiomas, las discursividades contemporáneas y el uso de las

nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Se emplearon como soporte teórico-metodológico algunos conceptos como: el lenguaje, sus prácticas sociales y culturales (MOITA LOPES, 2013; PENNYCOOK, 2010), el discurso de odio y las subjetividades (BUTLER, 1997), así como la semiótica social y la multimodalidad (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006). Aunque este proyecto forma parte de un conjunto de investigaciones realizadas en el ámbito científico de la LA contemporánea, el estudio pretende ir más allá de la discusión teórica y conducir a la experimentación empírica. Al final, se presenta el desarrollo de un prototipo de aplicación educativa para el portugués y el español, denominado por nosotros *Revisor Consciente*. El prototipo ofrece, además de la función ortográfica, opciones más asertivas para el lenguaje, identificando palabras y expresiones con connotaciones prejuiciosas, explicándolas y sugiriendo sustituciones. Con esta experiencia práctica, se cree que será posible abrir caminos para otros experimentos que pretendan utilizar las nuevas tecnologías en los estudios lingüísticos.

Palabras clave:
Diversidad. Aplicación educativa. Educación lingüística.

1. Introdução

Parafraseando Cícero (2011), compreende-se que o importante não é a palavra pela própria palavra, mas sim a sua força expressiva. Corroborando tal visão, autores contemporâneos, como Pennycook (2010), apontam para a urgência de experiências de ensino–aprendizagem de línguas que realizem uma investigação prática e atual da linguagem. Assim, é preciso buscar entender "como usamos a linguagem do modo como usamos" (PENNYCOOK, 2010, p. 22).

Dado movimento ecoa a abordagem filosófica pós-estruturalista (DERRIDA, 1983), que discute a linguagem como uma construção social e subjetiva em eterno devir. Sob esse viés, a linguagem pode ser considerada um ato com consequências, "uma representação com efeitos" (BUTLER, 1997, p. 26, tradução nossa). Para tanto, a filósofa investiga o discurso de ódio como um tipo de linguagem que produz violência contra populações vulneráveis e que "se nega a capturar os fatos e as vidas as quais descreve" (BUTLER, 1997, p. 27 – tradução nossa).

Nesse sentido, está cada vez mais demandado que o ensino–aprendizagem de línguas leve em consideração o caráter sociopolítico do discurso. Isto é, uma educação linguística que preze pela diversidade, dê voz aos grupos historicamente marginalizados e ao mesmo tempo, atue como formadora de aprendizes, que ao participarem de uma comunidade linguística sejam "sujeitos da própria história" (FREIRE, 2005, p. 16).

Portanto, em meio a esse panorama, o presente estudo procura

responder à seguinte questão: como a educação linguística, mediada pela tecnologia, pode contribuir na formação de aprendizes como cidadãos interculturais críticos, que saibam compreender os diferentes discursos e utilizá-los de maneira consciente?

O trabalho se insere no escopo da Linguística Aplicada (LA) moderna e está dividido em: pesquisa teórica e pesquisa empírica. Na abordagem teórica, a metodologia usada é a pesquisa bibliográfica sob o viés do método qualitativo-interpretativo (BORTONI-RICARDO, 2008). No estudo empírico, será descrita a proposta alternativa de um aplicativo de ensino–aprendizagem de línguas. A pesquisa se restringe em elaborar um protótipo, visto que o processo de desenvolvimento de aplicações educacionais abrange, além das concepções de ensino–aprendizagem, expertise técnica, o que abarca a colaboração de pesquisadores de outras áreas de conhecimentos.

2. A educação linguística contemporânea e suas discursividades

Quando falamos em discursividades contemporâneas na educação linguística, estendemos o tema também ao convívio em sociedade e nos referimos às ações e processos que precisam, paulatinamente, serem incorporados à cultura e aos valores dos indivíduos. Para isso, é necessário lidar com o assunto de maneira transversal, buscando compreender os conceitos que englobam o tema.

Nessa perspectiva, foi utilizado como aporte teórico-metodológico algumas noções como: a educação linguística e suas práticas sociais e culturais (Cf. MOITA LOPES, 2013; PENNYCOOK, 2010), o discurso de ódio e as subjetividades (Cf. BUTLER, 1997), bem como a semiótica social e a multimodalidade (Cf. KRESS; LEEUWEN, 2006).

2.1. A educação linguística e suas práticas sociais e culturais

Para apontar as vivências contemporâneas no ensinar e aprender línguas, torna-se fundamental discutir a “complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem (...) em diferentes contextos e comunidades” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). Igualmente, é defendida por este autor a necessidade de inovações científicas que abranjam “as interseções de classe social, gênero, sexualidade, etc.” (MOITA LOPES, 2013, p. 20). Não obstante, a realidade moderna traz para este campo epistemológico

as contribuições da presença massiva da tecnologia. Para tanto, Moita Lopes (2013) chama à reflexão que

> [...] a sala de aula, os professores, os alunos, os materiais de ensino, como produtos e/ou produtores [da] modernidade [recente], precisam ser compreendidos como tais na pesquisa, ao preço de se situarem, na investigação, em práticas sociolinguísticas de um mundo que não existe mais. (MOITA LOPES, 2013, p. 19)

Nesse contexto, Pennycook (2010) advoga a favor da linguagem como parte da vida real, pois assim "nos permite explorar o significado de uma reorientação do nosso pensamento sobre o papel da linguagem no mundo". Portanto, a contemporaneidade exige da educação linguística o "entendimento do ensino de línguas em diferentes contextos históricos e geográficos, a partir de concepções políticas e históricas de linguagem" (PENNYCOOK, 2010, p. 23).

Novamente com Pennycook (2006), as discussões da LA contemporânea possuem "a urgência e a realidade do embate político; por outro lado, a necessidade de questionar sempre nossas próprias pressuposições assim como as dos outros". Essa visão é corroborada por Fiorin (1998), que defende:

> Para os linguistas chegou a hora de fazer um cuidadoso balanço do que a linguística fez, deixou de fazer ou pode fazer, pois vive ela uma crise epistemológica. A tarefa é difícil, porque implica uma reflexão ampla sobre a linguagem, que leve em conta o fato de que ela é uma instituição social, o veículo das ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, os homens e os outros homens. (FIORIN, 1998, p. 6)

2.2. Discurso de ódio e as subjetividades

Ao observar filosofia da linguagem defendida por Rorty (1990), acredita-se que a construção linguística pode ser considerada como o espaço social onde se reproduzem não só discursos de ódio, como também novas discursividades inovadoras para linguagem. Para o autor, a ideia de "giro linguístico é o ponto de vista de que os problemas filosóficos podem ser resolvidos (ou dissolvidos) reformando a linguagem ou compreendendo melhor o que usamos no presente" (RORTY, 1990, p. 50, tradução nossa).

Segundo Butler (1997), a ocupação desse espaço social por corpos diversos é uma maneira de se elucidar que este espaço nos pertence. A autora questiona: "qual é a força da violência verbal, da injúria, das palavras que agridem, das representações que ofendem, e como compreender

suas linhas de fuga?" e, então, responde:

> Começamos sinalizando que o discurso de ódio coloca em questão a sobrevivência linguística, pois "ser chamado por um nome" pode assumir o lugar da injúria, e concluímos dizendo que [...] a mesma palavra que fere torna-se um instrumento de resistência, desdobrando-se e destruindo o território anterior de sua operação. (BUTLER, 1997, p. 28) (tradução nossa)

Nesse viés, Ribeiro (2019, p. 11) reflete sobre a linguagem a partir da perspectiva do feminismo negro, que "nos ensina a importância de nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome". Para a filósofa, tão importante quanto combater o discurso de ódio, é aprender a nomear as realidades corretamente, pois "reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo".

2.3. Semiótica social e multimodalidade

Na concepção de Kress e van Leeuwen (2006, p. 154), "o termo modalidade é originário da linguística e refere-se ao valor de verdade ou credibilidade de declarações (realizadas linguisticamente) sobre o mundo". Por conseguinte, a semiótica social estuda a comunicação e os processos de produção de sentido, onde "a realidade está no olhar do espectador, ou melhor, o que é considerado como real, depende de como a realidade é definida por um grupo social particular" (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p. 158).

Para Santaella (1983, p. 2), a semiótica social nos define como indivíduos tão complexos e plurais quanto as "linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem". Nesse seguimento, pensar essa complexidade aplicada ao ensino–aprendizagem de língua estrangeira potencializa particularidades ainda mais desafiadoras, posto que os referenciais culturais são diferentes. Assim explicam Hodge e Kress (1988):

> A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos. Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana. (HODGE; KRESS, 1988, p. 261)

À vista disso, Kress e van Leeuwen (2001) complementam que o discurso compreende conhecimentos socialmente construídos, ou seja, o discurso é desenvolvido em contextos sociais específicos e de maneiras apropriadas aos interesses dos atores sociais. Portanto, a construção de

sentidos está apoiada nesses significados sociais convencionados entre os indivíduos de determinada cultura. Por um lado, em língua materna, isso se dá pelo conhecimento prévio adquirido; por outro, em língua estrangeira, o referencial cultural é outro, o que muitas vezes não é contemplado na educação linguística tradicional.

3. Estudo empírico: desenvolvimento do protótipo de um aplicativo educacional

Com base na fundamentação teórica apresentada anteriormente, foi possível apontar aspectos conceituais da educação linguística que devem ser observados para propostas educacionais contemporâneas. Diante disso, ancorado nos pressupostos da LA, o presente estudo propõe o desenvolvimento do protótipo de um aplicativo educacional para o ensino–aprendizagem de línguas.

Ao propor uma aplicação educacional pensada para o português e o espanhol como língua estrangeira, foi considerado o amplo acesso à informação e cultura propiciado pelo conhecimento da língua espanhola. Tendo em vista que o Brasil é circundado por países hispanófonos, o domínio das particularidades dessa língua é de grande relevância para aprendizes brasileiros.

3.1. Introdução ao "Revisor Consciente"

"Revisor Consciente" é uma proposta inovadora de aplicativo educacional móvel e para navegadores *web*, destinado ao ensino–aprendizagem de línguas. A aplicação funciona como um revisor de texto que oferece, além da correção ortográfica, opções mais assertivas para a linguagem, identificando palavras e expressões com conotações preconceituosas, explicando-as e sugerindo substituições.

O objetivo principal do "Revisor Consciente" é capturar o aspecto de construção social do discurso (Cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), especialmente o discurso de ódio (BUTLER, 1997). Em outros termos, funcionar como uma aplicação colaborativa, que identifica expressões linguísticas injuriosas, de conotações: racistas, LGBTfóbicas, capacitistas, entre outras. E através da função de revisão consciente, educar o usuário sobre como adequar sua linguagem de forma respeitosa.

A ótica pedagógica que orientou a estruturação do *Revisor Cons-*

ciente está norteada nas concepções propostas pela educação linguística moderna, que entende a linguagem como ferramenta de construção do conhecimento, bem como da prática social, isto é, "a linguagem situada na práxis humana" (MOITA LOPES, 1996, p. 3).

Como o desenvolvimento de uma aplicação inédita e com programação complexa demanda investimentos e o apoio de profissionais de distintas áreas, este estudo limita-se à elaboração de um protótipo, contemplando a representação visual da interface do usuário e a definição dos principais traços técnicos da Interface de Programação de Aplicação (API). Nesta etapa de desenvolvimento, o aplicativo ainda não é testável ou manipulável, porém demonstra alta fidelidade visual ao projeto.

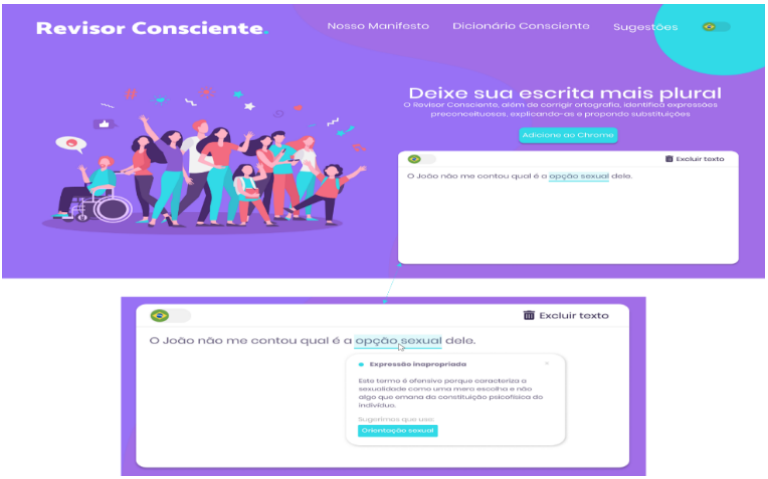
3.2. Interface do usuário e características técnicas

O desenvolvimento do aplicativo educacional "Revisor Consciente" fez uso da API aberta *LanguageTool* (https://languagetool.org), que forneceu o código-fonte da ferramenta de correção ortográfica. A partir desta base, foram acrescentadas novas regras em XML (Linguagem de Marcação Extensível) para programação em *Java Script* (linguagem de programação usada principalmente para desenvolvimento *web*). A aplicação foi pensada para os formatos *mobile* e navegador *web*, que a partir da permissão do usuário, realiza a revisão da escrita. O aplicativo alcança diferentes páginas *web*, revisando textos em variadas situações, como, por exemplo, ao escrever um e-mail ou redigir um documento *on-line*.

Na proposta de *design*, opta-se por uma interface de usuário moderna e intuitiva. A prototipagem das telas foi realizada individualmente e de maneira responsiva para *desktop* e *smartphone*. A idealização de outros aspectos como a paleta de cores, as fontes dos textos e a diagramação, foram realizadas em conjunto com uma *designer*.

A Figura 1 exibe a *landing page* da aplicação na versão *web*, em específico para o navegador *Google Chrome*. Neste exemplo, um usuário fictício testa a ferramenta em língua portuguesa, inserindo o seguinte texto: "O João não me contou qual é a opção sexual dele". Em seguida, a expressão opção sexual é assinalada e o *Revisor Consciente* explica seu caráter injurioso, sugerindo a substituição pelo termo orientação sexual.

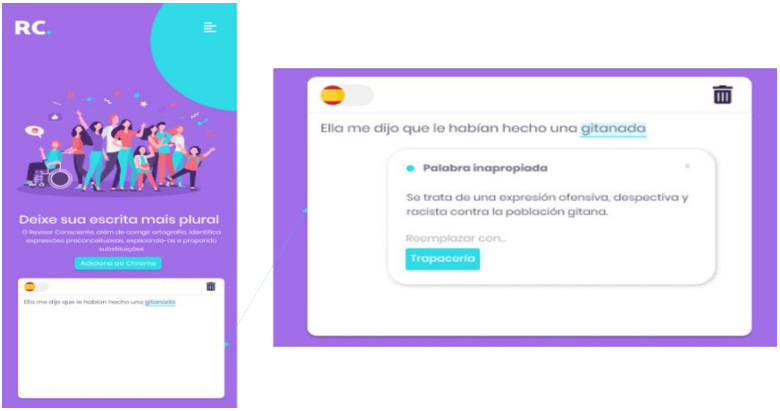
Figura 1.



Fonte: Produzido por Ana Paula Almeida (2021).

Na Figura 2, o aplicativo está representado na versão *mobile*. Neste segundo exemplo, outro usuário fictício testa a ferramenta em língua espanhola, inserindo o seguinte texto: "Ella me dijo que le habían hecho una *gitanada*". Em seguida, a expressão *gitanada* é assinalada e o *Revisor Consciente* explica o caráter injurioso da mesma, sugerindo a substituição pelo termo *trapacería*.

Figura 2.



Fonte: produzido por Ana Paula Almeida (2021).

A *landing page* da aplicação também disponibiliza para o usuário um menu horizontal, exibindo as páginas: *Nosso Manifesto*, *Dicionário Consciente* e *Sugestões*. No entanto, devido às limitações mencionadas, o desenvolvimento destas páginas não foi contemplado no protótipo.

4. Considerações finais

A partir das investigações realizadas nesse trabalho, consideramos oportunas experiências de ensino–aprendizagem de línguas que realizem uma abordagem contemporâneada linguagem e busquem expandir o campo epistemológico da LA. Todavia, é relevante a convergência entre teoria e prática, sendo este um dos aspectos centrais dessa pesquisa. Assim, seguindo a discussão apresentada na fundamentação teórica, o presente trabalho introduz o protótipo do aplicativo "Revisor Consciente", bem como os desafios encontrados em sua concepção.

É notório que a tecnologia está cada vez mais presente no ensino–aprendizagem de línguas, permitindo criar e utilizar ferramentas até então pouco acessíveis. No entanto, tendo em vista a complexidade técnica envolvida na idealização de um aplicativo inédito, a pesquisa encontra algumas limitações, sobretudo em relação ao alto investimento e à dependência de terceiros no desenvolvimento técnico das inovações propostas.

Apesar das limitações relatadas, pretende-se dar prosseguimento ao desenvolvimento do "Revisor Consciente", ampliando a pesquisa futuramente. Acredita-se, também, que, embora este estudo se baseie em um protótipo, essa experiência possa ser útil para outros pesquisadores que buscam inovar no campo da educação linguística contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BUTLER, Judith. *Excitable speech*: a politics of the performative. New York: Routledge, 1997.

CÍCERO, Marco Túlio. De optimo genere oratorum. Trad. de Brunno Vinicius Gonçalves Vieira e Pedro Colombaroli Zoppi. *Scientia Traductionis*, n. 10, p. 4-15, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/1980-4237.2011n10p4.

DERRIDA, Jacques. Letterto a Japanese friend, 1983. *Derrida and differance*. ed. Wood & Bernasconi, Warwick: Parousia Press, 1985.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse*: the modes and media of contemporary communication. Londres: Oxford University. Press Inc, 2001.

_____. *Reading images*: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado*. São Paulo: Parábola. 2006. p. 13-42

_____. *Linguística Aplicada na modernidade recente*: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. Trad. de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Language as local practice*. London: Routledge, 2010.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

RORTY, Richard. *El giro lingüístico*. Trad. de Gabriel Bello. Barcelona: Paidós, 1990.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

ENTRE O SENTIDO E O ABSURDO EM CLARICE LISPECTOR POR SØREN KIERKEGAARD E VICE E VERSA

Haleks Marques Silva (UFNT)
halekshms@hotmail.com
Maria José de Pinho (UFNT)
mjpgon@mail.uft.edu.br
Daniel Cervantes Angulo Vilarinho (UFNT)
advcervantes@hotmail.com
Heliamar Marques Rosa Brito (UFNT)
elirosa190@gmail.com
Walace Rodrigues (UFNT)
walace@mail.uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo, propomos exemplificar a árdua relação entre a literatura e a filosofia como instrumentos imprescindíveis à formação do devir do ser humano. Neste sentido, este trabalho tem por objetivo analisar, pelo viés comparativista, a produção literária de Clarice Lispector com a filosófica de Søren Kierkegaard, realizando uma análise ôntica e ontológica de alguns pontos, tais como a angústia, a verdade e a liberdade, no romance "A paixão segundo G.H." à luz da filosofia existencial, a partir das concepções abordadas por Søren Kierkegaard em "O conceito de angústia". Os resultados desse trabalho mostram-nos que a inter-relação das obras escolhidas para análise pode produzir novos sentidos interpretativos para elas, ativando processos de subjetivação a partir de saberes compartilhados entre as mesmas.

Palavras-chave:
Clarice Lispector. Formação humana. Søren Kierkegaard.

ASTRATTO

In questo articolo, ci proponiamo di esemplificare l'arduo rapporto tra letteratura e filosofia come strumenti essenziali per la formazione del divenire degli esseri umani. In questo senso, il testo si propone di analizzare, da una prospettiva comparativa, la produzione letteraria di Clarice Lispector con quella filosofica di Søren Kierkegaard, eseguendo un'analisi ontica e ontologica di alcuni punti, come angoscia, verità e libertà, nel romanzo "A paixão segundo G.H." alla luce della filosofia esistenziale, basata sui concetti accostati da Søren Kierkegaard in "O conceito de angústia". I risultati di questo lavoro ci mostrano che l'interrelazione dei lavori scelti per l'analisi può produrre per loro nuovi significati interpretativi, attivando processi di soggettivazione a partire dalla conoscenza condivisa tra loro.

Parole chiavi:
Clarice Lispector. Formazione umana. Søren Kierkegaard.

1. Introdução

Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada *Uma análise comparativista da obra "Apaixão segundo G.H." de Clarice Lispector com "O conceito de angústia de Søren Kierkegaard"*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Este trabalho tem caráter exploratório e parte da utilização de bibliografia coerente com nossa pesquisa. Buscamos, com este artigo, desenvolver algumas reflexões aproximando a produção literária de Lispector com a filosófica de Kierkegaard: a análise ôntica e ontológica de alguns pontos do romance "A paixão segundo G.H.", de Clarice Lispector, à luz da filosofia existencial, especialmente a partir das concepções abordadas por Søren Kierkegaard em "O conceito de angústia".

2. O vir-a-ser do "ente" entre os confins da angústia e da paixão

Em um primeiro momento acreditamos que convém elucidarmos o que aqui entendemos pelo termo ôntico e ontológico de acordo com o filósofo alemão Martin Heidegger[106]. Uma vez que essas concepções perpassam todo este trabalho como um instrumento para abordar os fenômenos tanto de Clarice Lispector quanto de Søren Kierkegaard, como de suas respectivas produções, e os temas por eles abordados. A palavra ôntico vem do grego *ὄν*, flexão *ὄντος*: "do que é", é existência física, real e factual. Refere-se à dimensão concreta e específica e local do ente. Com outras palavras, ôntico se refere à estrutura e à essência própria de um ente, aquilo que ele é em si mesmo, sua identidade, sua diferença em face de outros entes e suas relações com outros entes.

Já a palavra ontologia vem do grego *ὄντος, òntos*, "ente", que por sua vez vem do particípio presente do verbo *εἶναι, èinai*, "ser". E *λόγος, logos*, "discurso". Sendo assim, literalmente significa: "discurso sobre o ser". Ontologia, então, é a parte da metafísica que trata da natureza, da

[106] Martin Heidegger (*Meßkirch*, 26 de setembro de 1889 – Friburgo em Brisgóvia, 26 de maio de 1976) "escritor, professor universitário e reitor, é também conhecido como um dos maiores filósofos da existência. É frequentemente considerado um elo entre o existencialismo de Kierkegaard e a fenomenologia de Husserl. *Ser e Tempo*, publicado originalmente em 1927, é o seu trabalho reside na unificação de dois temas tradicionais, revelados no próprio título. Heidegger critica o avanço da postura positivista, que privilegia o progresso das ciências experimentais, tais como a matemática e a biologia, em detrimento das reflexões acerca do ser" (TELES; LIBANORI, 2018, p. 343).

realidade e do estudo filosófico da existência dos entes. Com outras palavras, a ontologia trata do ser enquanto ser, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres objeto de seu estudo. Em suma, o "ente" diz respeito ao ser, é a coisa; o "ôntico" diz respeito aos entes em suas existências próprias e o "ontológico" diz respeito aos entes tomados como objetos de conhecimento. Com as palavras do próprio Heidegger, o filósofo categoriza "ser" e "ente":

> Chamamos de "ente" muitas coisas, e em sentidos diversos. Ente é tudo de que falamos dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado (*Vorhandenheit*), no teor e recurso, no valor e validade, no existir, no "dá-se". (HEIDEGGER, 2015, p. 42)

Neste sentido, o "dá-se" tem a ver com a abertura da existência humana no vir-a-ser-no-mundo. A exposição do ser ao mundo por ele mesmo criado é o vir-a-ser do ente em sua própria existência. Acreditamos que tanto Lispector quanto Kierkegaard buscam compreender o sentido da vida e de serem na vida, seja pela experiência da angústia, quanto da paixão, pois ultrapassam o nível da cotidianidade, o ôntico, em direção à dimensão metafísica do ser, o ontológico. Com isso poderíamos dizer que as obras aqui analisadas nos levam a uma reflexão incomum diante de um mundo que, constantemente, nos afasta de nossas raízes ontológicas, obrigando-nos ao hipercapitalismo e à reprodução de ideologias, dogmas e estereótipos. De tal modo, a busca pela compreensão da essência humana distancia-se cada vez mais das realidades individuais e mundiais e até mesmo acadêmicas. Mergulhados na cultura da navegação e ilusão, estamos fadados a definhar como marionetes, sem autonomia para buscarmos aquilo que deveras somos em profundidade: seres-em-relação-com-os-outros-que-estão-no-mundo-e-com-o-mundo. Segundo Eduardo Losso, como se não bastasse a morte de Deus, agora devemos assistir também a do ser humano.

> Nunca na história da humanidade setores progressistas tiveram uma consciência tão clara das ilusões de sua superioridade frente a outros seres. O ser humano escraviza animais, extingue várias espécies, desequilibra profundamente a biosfera e multiplica a sua população – para quê, afinal? Para emburrecer passando horas na *timeline* das redes? Para assistir insultos e piadinhas de *youtubers*? Para aumentar a desigualdade dentro de sua própria espécie, para manter o bem-estar de cada vez menos pessoas e agravar o estresse e o sofrimento de uma maioria crescente? (LOSSO, 2018, [s.p.])

Nosso tempo é preenchido com as coisas do dia a dia. A produ-

ção, seja ela material ou intelectual, torna-se nossa meta e pré-ocupação. Não nos esforçamos, ou não temos deveras força para imaginar o porquê das nossas escolhas e atitudes, a não ser aquelas estritamente necessárias à nossa efêmera sobrevivência. De tal modo vivemos, segundo Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2011), em um mundo hipermoderno e desorientado onde "a cultura não se separando mais do universo mercantil, exibe uma vocação planetária e infiltra-se em todos os setores de atividade. Nos tempos hipermodernos, a cultura tornou-se um mundo cuja circunferência está em toda parte e o centro em parte alguma".

Sendo assim, acreditamos que, tanto a literatura quanto a filosofia, favorecem uma maior compreensão do que vivenciamos culturalmente, como a mudança de paradigmas educacionais, voltados a uma nova maneira de compreender a complexidade do mundo com suas novas diferenças e diversidades. Neste sentido, dizem Rodrigues e Silva:

> O caráter da mudança de identidade na pós-modernidade não é apenas um rompimento, uma descontinuidade ou um deslocamento, mas um processo sem fim de rupturas e fragmentações internas em seu próprio interior. Com outras palavras, a sociedade atual não possui um único referencial de verdade, um centro no qual se espelhar ou um único princípio para se nortear. E quais são as consequências imediatas dessas metamorfoses? Uma das principais consequências é que as sociedades modernas são caracterizadas pela "diferença" e pela "diversidade". Por esta razão se faz necessária uma verdadeira educação que realmente eduque para as peculiaridades e riquezas da tolerância e da diversidade cultural. (RODRIGUES; SILVA, 2018, p. 505)

Além do que foi dito acima, o ente pode assumir uma postura mais autêntica e de preocupação com relação a si mesmo, aos entes que vêm ao seu encontro e o mundo com o qual convive. A apropriação dessa postura, pensamos, somente torna-se possível por meio do fenômeno da angústia. Ela caracteriza-se como uma abertura para que o ser do ente possa reencontrar-se com a possibilidade de ser livre, ou seja, escolher a si mesmo adotando o seu poder-ser mais próprio. De fato, dirá Kierkegaard:

> O conceito de angústia não é tratado quase nunca na Psicologia, e, portanto, tenho de chamar a atenção sobre sua total diferença em relação ao medo e outros conceitos semelhantes que se referem a algo determinado, enquanto que a angústia é a realidade da liberdade como possibilidade antes da possibilidade. (KIERKEGAARD, 2010, p. 45)

Essa abertura, por seu turno, além de singularizar o ente, isto é, resgatando-o do universo da cotidianidade, também confere um sentido extremo de que o ente é colocado para dentro de seu-mundo-no-mundo. Sendo assim, Clarice Lispector regressa singularizada enquanto ser-no-

mundo, sentindo-se, em termos existenciais, estranha.

> O que era difícil: pois a coisa neutra é extremamente enérgica, eu cuspia e ela continuava eu. Só parei na minha fúria quando compreendi com surpresa que estava desfazendo tudo o que laboriosamente havia feito, quando compreendi que estava me renegando. E que, ai de mim, eu não estava à altura senão de minha própria vida. (LISPECTOR, 2009, p. 167)

Mas como é possível que o encontro com uma barata no quarto da empregada tenha causado uma deiscência[107] transcendental à sua existência? "Eu que pensara que a maior prova de transmutação de mim em mim mesma seria botar na boca a massa branca da barata. E que assim me aproximaria do... divino? do que é real? O divino para mim é o real" (LISPECTOR, 2009, p. 167). Para Benedito Nunes (1995), "A paixão segundo G.H." é a confissão de uma experiência tormentosa, motivada por um acontecimento banal".

Todavia, essa banalidade estranha, de fato, fez com que seu mundo virasse de cabeça para baixo, a partir do momento em que se deparou com o mais íntimo de si mesma. Como desvelar o *mysterium* da existência humana? Clarice Lispector mergulha no âmago do "Gênero Humano". Será esse o significado das iniciais de G.H.? Clarice Lispector levanta questões de suma importância para a compreensão de temas profundos tais como autenticidade, transcendência e imanência e, destacando-se os conceitos de verdade, alteridade e liberdade. Rodrigues (2013, p. 141) dirá que Clarice Lispector "sonda o mundo interior do ser humano e busca nele o que há de mais penetrante, os desejos mais escondidos e as complexidades mais arraigadas. Porém, com o mesmo brilhantismo, ela participa e compreende o mundo material da objetividade humana, seus sofrimentos e mazelas". Além do que foi dito, não podemos nos esquecer de que a angústia é a realidade da liberdade como possibilidade antes da possibilidade na existência do "Ser Humano", como assevera Kierkegaard.

> E esse é o prodígio da vida, que qualquer ser humano que presta atenção a si mesmo sabe o que nenhuma ciência sabe, dado que ele sabe quem ele mesmo é, e isso é o que há de profundo na sentença grega *γνωθι σαυτον* "Conhece-te a ti mesmo". (KIERKEGAARD, 2010, p. 85)

Clarice Lispector tenta elucidar a deiscência que lhe ocorreu como um fenômeno epifânico proveniente de seu interior em busca de autenticidade, G.H. afirma que muito possivelmente não conseguirá lidar com

---

[107] Essa abertura se dá pelo fato da *EX-PERI-ENTIA*, literalmente "conhecer além dos limites (do *logos*)", que Lispector teve. Propiciando a ela uma mudança de percepção com relação à transcendentalidade, passando do absurdo ao sentido.

as possíveis "metanoias"[108] em seu ser.

> Estou desorganizada porque perdi o que não precisava? Nesta minha nova covardia - a covardia é o que de mais novo já me aconteceu, é a minha maior aventura, essa minha covardia é um campo tão amplo que só a grande coragem me leva a aceitá-la, na minha nova covardia, que é como acordar de manhã na casa de um estrangeiro, não sei se terei coragem de simplesmente ir. É difícil perder-se. É tão difícil que provavelmente arrumarei depressa um modo de me achar, mesmo que achar-me seja de novo a mentira de que vivo. (LISPECTOR, 2009, p. 11)

Com outras palavras, a tentação de voltar a ser o que era antes, ou seja, um ser inautêntico, pode prevalecer, pois assumir uma postura de aceitação perante a realidade alienada parece ser dolorosa demais. G.H tem medo do que é novo, do que pode vir-a-ser diferente daquilo a que estava habituada a perceber e a viver. De repente, ela descobre que vivia em uma ilusão e que uma toda vida nova estava se descortinando diante de si como possibilidade, angústia e medo.

> Ontem, no entanto, perdi durante horas e horas a minha montagem humana. Se tiver coragem, eu me deixarei continuar perdida. Mas tenho medo do que é novo e tenho medo de viver o que não entendo quero sempre ter a garantia de pelo menos estar pensando que entendo, não sei me entregar à desorientação. (LISPECTOR, 2009, p. 11)

"É difícil perder-se" (LISPECTOR, 2009, p. 11). Contudo, agora que havia conhecido uma nova possibilidade, sente-se totalmente impelida a ser. "Como é que se explica que o meu maior medo seja exatamente em relação: a ser? e, no entanto, não há outro caminho" (LISPECTOR, 2009, p. 11). Dirá Kierkegaard (2010, p. 46) que se chega o momento em que a liberdade deve ser ela mesma, de maneira profunda e autêntica: "a liberdade, depois de ter percorrido as formas imperfeitas de sua história, deve chegar a ser ela mesma, no sentido mais profundo da palavra". Clarice Lispector (2009, p. 11-12) sente-se, então, desamparada diante de tal liberdade: "Não sei o que fazer da aterradora liberdade que pode me destruir".

Para Kierkegaard, o ser humano deve ser responsável por suas escolhas a partir do momento em que supera a angústia, cabe a ele optar por determinado caminho, assumindo as consequências que porventura sobrevirão de seus atos. Assim, G.H. deve assumir e assimilar a experiência de sua escolha e eleger a "sua" verdade assaz humana.

---

[108] No sentido tanto de transformação essencial de pensamento ou de caráter, como transformação espiritual.

> Fico tão assustada quando percebo que durante horas perdi minha formação humana. Não sei se terei uma outra para substituir a perdida. Sei que precisarei tomar cuidado para não usar superficialmente uma nova terceira perna que em mim renasce fácil como capim, e a essa perna protetora chamar de uma verdade. (LISPECTOR, 2009, p. 12)

Curiosamente a palavra "verdade" ocorre sessenta e seis[109] vezes em "A paixão segundo G.H.". Como vimos, Clarice Lispector desde o início usa a literatura para buscar respostas para a origem do mundo, do ser e de sua avassaladora verdade. "Eu tinha que eu mesma me erguer de um nada, tinha eu mesma que me entender, eu mesma inventar por assim dizer a minha verdade" (LISPECTOR, 1994, p. 304). Etimologicamente a palavra verdade, *ἀλήθεια* em grego, é a junção de *a*-, "negação" e *lethe*, "esquecimento", isto é, significa o não esquecido, o que é lembrado, o não escondido. É, também, a manifestação do que é realmente ou do que existe realmente tal como se manifesta. A verdade é um auto manifestar-se da realidade ou a manifestação dos seres à visão intelectual dos seres humanos, como se fosse um desvelamento. Todavia, nem sempre o que não é esquecido, é, por sua vez, compreendido.

> A verdade não faz sentido, a grandeza do mundo me encolhe. Aquilo que provavelmente pedi e finalmente tive, veio, no entanto me deixar carente como uma criança que anda sozinha pela terra. Tão carente que só o amor de todo o universo por mim poderia me consolar e me cumular, só um tal amor que a própria célula-ovo das coisas vibrasse com o que estou chamando de um amor. Daquilo a que na verdade apenas chamo, mas sem saber-lhe o nome. (LISPECTOR, 2009, p. 17-18)

"A paixão segundo G.H." não se limita a apenas uma questão. Porém, há uma pergunta que norteia todo o romance: o que é verdade? (Cf. TORRES; FERRAZ, 2015). Paulatinamente, Clarice Lispector vai desvelando a sua verdade e, tateando, buscando dar conta de expressar toda a sua angústia do ser e de ser. Clarice Lispector entrou naquele quarto da empregada sem saber o que de fato a esperava? Para responder a isso, seria preciso um mergulho existencial, ou seja, uma profunda conscientização para um novo aprendizado sobre o que é a vida, o humano, a nature-

---

[109] Na cabala (palavra que vem do latim *Cabbala*, que procede do hebraico *qabbãlãh*, cuja significação é tradição) o número 66 representa o amor incondicional, tarefa máxima de toda humanidade. A próxima raça raiz, que tenta fixar-se neste planeta, simboliza esse número. A auto realização humana, a capacidade de amar incondicionalmente, o cumprimento do *Karma* e o encontro com o *Dharma*, a "libertação" e a criação maior têm nesse número sua representação. Segundo Ketzer (2016, p. 413), que faz um estudo sobre o simbolismo da Cabala nos escritos de Lispector, dirá que: "O texto de Clarice Lispector possui um forte interesse místico na revelação da palavra enquanto traz o que está escondido".

za e o Outro. “Um olho vigiava a minha vida. A esse olho ora provavelmente eu chamava de verdade, ora de moral, ora de lei humana, ora de Deus, ora de mim. Eu vivia mais dentro de um espelho. Dois minutos depois de nascer eu já havia perdido as minhas origens” (LISPECTOR, 2009, p. 17-18). G.H. tomando conta de sua revolução interior, interroga-se sobre o seu papel a ser desempenhado no mundo ou sobre o real sentido e autenticidade de sua vida.

> Eu nascera sem missão, minha natureza não me impunha nenhuma; e sempre tive a mão bastante delicada para não me impor um papel. Eu não me impunha um papel, mas me organizara para ser compreendida por mim, não suportaria não me encontrar no catálogo. Minha pergunta, se havia, não era: “que sou”, mas “entre quais eu sou”. (LISPECTOR, 2009, p.18)

A este ponto poderíamos então nos perguntar: em qual momento da angústia kierkegaardiana, Clarice Lispector estaria ao realizar o vir-a-ser do seu ente entre a angústia e a paixão, em busca de sua autenticidade e verdade? A resposta não é tão singela. Todavia, convém recordarmos que para Kierkegaard são três os momentos psicológicos em torno da consciência que se manifestam como estados de angústia.

O primeiro momento corresponde ao estado de inocência, o segundo corresponde ao despertar da consciência e, por último, está o estado posterior ao pecado. Esse terceiro momento da angústia é aquele ligado à liberdade e à possibilidade. Kierkegaard dirá que “esta é a realidade que é precedida pela possibilidade da liberdade. Mas a possibilidade da liberdade não consiste em poder escolher o bem ou o mal. A possibilidade consiste em *ser-capaz-de*” (KIERKEGAARD, 2010, p. 53, grifo do autor). De fato, Clarice Lispector assevera sua angústia diante do seu vir-a-ser no ser-capaz-de: “Minha pergunta, se havia, não era: ‘que sou’, mas ‘entre quais eu sou’” (LISPECTOR, 2009, p. 18). A sua questão não consiste em saber o que é, mas sim, em quem ser depois de tal experiência ao perder sua consistente e plausível formação humana?

> Fico tão assustada quando percebo que durante horas perdi minha formação humana. Não sei se terei uma outra para substituir a perdida. Sei que precisarei tomar cuidado para não usar superficialmente uma nova terceira perna que em mim renasce fácil como capim, e a essa perna protetora chamar de uma verdade. Mas é que também não sei que forma dar ao que me aconteceu. E sem dar uma forma, nada me existe. E – e se a realidade é mesmo que nada existiu?! Quem sabe nada me aconteceu? (LISPECTOR, 2009, p. 11)

Enfim, segundo Ana Torres e Antonio Ferraz (2015, p. 10) “G.H. supera a verdade à qual se submetera durante toda sua vida até então, a-

bandona a 'terceira perna' na qual sempre se apoiara – terceira perna que significa o apoio dos conceitos prontos e acabados, e que, no entanto, a impediam de caminhar, de fazer a travessia para si própria como questão". Sendo assim, Clarice Lispector se oferece à abertura devassa do questionar das coisas, da vida e de Deus[110], que agora ela percebe ao adentrar em seu deserto incognoscível, constituindo-se como enigma:

> Eu fora obrigada a entrar no deserto para saber com horror que o deserto é vivo, para saber que uma barata é a vida. Havia recuado até saber que em mim a vida mais profunda é antes do humano - e para isso eu tivera a coragem diabólica de largar os sentimentos. Eu tivera que não dar valor humano à vida para poder entender a largueza, muito mais que humana, do Deus. [...] A mim, como a todo o mundo, me fora dado tudo, mas eu quisera mais: quisera saber desse tudo. E vendera a minha alma para saber. Mas agora eu entendia que não a vendera ao demônio, mas muito mais perigosamente: a Deus. Que me deixara ver. Pois Ele sabia que eu não saberia ver o que visse: a explicação de um enigma é a repetição do enigma. O que És? e a resposta é: És. O que existes? e a resposta é: o que existes. Eu tinha a capacidade da pergunta, mas não a de ouvir a resposta. (LISPECTOR, 2009, p. 134)

Sendo assim, a realidade é, portanto, uma fonte inesgotável de questionamentos que nos levam com muita facilidade a oscilarmos entre o pêndulo do sentido e aquele do absurdo. Esse questionar é uma verdade.Etimologicamente a palavra verdade, *ἀλήθεια* em grego, é a junção de *a*-, "negação" e *lethe*, "esquecimento", isto é, significa o não esquecido, o que é lembrado, o não escondido. É, também, a manifestação do que é realmente ou do que existe realmente tal como se manifesta. A verdade é um auto manifestar-se da realidade ou a manifestação dos seres à visão intelectual dos seres humanos, como se fosse um desvelamento. Com outras palavras, verdade significa o desvelar ou desencobrir das questões, que estão sempre veladas, ou seja, nunca são passíveis de serem contidas em uma única definição, pois, quanto mais se desvelam, mais velam o que são, mesmo com os nossos olhos fechados.

> Isto é a loucura, pensei de olhos fechados. Mas era tão inegável sentir aquele nascimento de dentro da poeira - que eu não podia senão seguir aquilo que eu bem sabia que não era loucura, era, meu Deus, uma verdade pior, a horrível. Mas horrível por quê? É que ela contrariava sem palavras tudo o que antes eu costumava pensar também sem palavras. (LISPECTOR, 2009, p. 58)

---

[110] Curiosamente, a palavra "Deus" se repete por setenta e sete vezes em "A paixão segundo G.H.". No horoscopo cabalístico, o número 77 representa o discernimento da alma na direção de sua evolução maior. Representa a libertação, a capacidade de aceitar mudanças e a compreensão da lei da transitoriedade, o sucesso e a ascensão na direção da Luz.

Assim, Clarice Lispector com os instrumentos que lhe são familiares, se dá conta de que a mente, "mente", e traz consigo a sua verdade e sua paixão, ao ponto de G.H. em suas últimas linhas afirmar: "Pois como poderia eu dizer sem que a palavra mentisse por mim? como poderei dizer senão timidamente assim: a vida se me é. A vida se me é, e eu não entendo o que digo. E então adoro. - - - - - -" (LISPECTOR, 2009, p. 179).

O vir-a-ser do ente G.H., embora agreste e escarpado, é a mesma a que todo o "gênero humano" está convidado a realizar no decorrer do seu vir-a-ser na existência. Esta é movida pelas questões ontológicas, e não apenas por suas plausíveis respostas. Entretanto, este questionar é sempre doloroso. Mas, da dor, pode vir a ascensão para uma forma mais plena de ser, mesmo que de forma angustiante.

Retornemos ao pensamento de Kierkegaard. Para ele o ser humano confinado no campo da angústia e da temporalidade não distingue ainda com clareza entre o bem e o mal, ele permanece sempre indeciso diante das possibilidades que se oferecem a ele. Este estado é o da inocência. Desta maneira, é salutar recordarmos que, neste estado, o objeto da angústia é o "nada". Com outras palavras, isso quer dizer que as possibilidades enfrentadas pelo ser humano estão ligadas à efemeridade da vida temporal, e que são precisamente o nada.

Pois este conceito se refere sempre à angústia na medida em que a ideia de nada advém da corruptibilidade temporal. Todavia, Kierkegaard propõe uma maneira de libertar-se da angústia gerada pelo nada do mundo temporal, fazendo com que o indivíduo busque a instância positiva que há nela, ou seja, isso será possível quando o homem reconhecer, na temporalidade, além do seu caráter relativo e efêmero, o seu caráter eterno. E uma vez reconhecido isso, o homem será capaz de dar um passo mais elevado à sua forma de existir.

De fato, Clarice Lispector tem consciência não apenas da efemeridade do mundo, mas também de si mesma: "O mundo independia de mim - esta era a confiança a que eu tinha chegado: o mundo independia de mim, e não estou entendendo o que estou dizendo, nunca! nunca mais compreenderei o que eu disser" (LISPECTOR, 2009, p. 179). Depois desta tomada de consciência de sua finitude, no mesmo e último parágrafo reconhece na temporalidade o seu caráter eterno: "E então adoro. - - - - - -" (LISPECTOR, 2009, p. 179). "A paixão segundo G.H.", portanto, pode ser entendida como uma ascese de Clarice Lispector na travessia

dolorosa que leva, através da escrita, ao renascimento espiritual e existencial através de uma nova experiência religiosa[111]. Eduardo Losso pontua bem a questão da escrita como um processo do desenvolvimento espiritual:

> De fato, o ato de escrever é uma das principais atividades da história da ascese, isto é, da prática de si, cuja meditação demorada e registrada se dá nas anotações pessoais, quando a escrita serve ao desenvolvimento espiritual do sujeito, e não a trabalhos meramente burocráticos. A escrita sai do âmbito utilitário e entra no terreno da autotransformação e, sempre quando imerge em si mesmo, necessariamente serve para outros que estejam numa busca, numa *quête*. (LOSSO, 2018, [s.p.])

Neste sentido, recordemos de que Kierkegaard propõe o tema da angústia que se salva pela fé. Com outras palavras, a fé é colocada como princípio capaz de curar a angústia e explicita o seu caráter formador diante da corruptibilidade na temporalidade: "A angústia é a possibilidade da liberdade, só esta angústia é, pela fé, absolutamente formadora, na medida em que consome todas as coisas finitas, descobre todas as suas ilusões" (KIERKEGAARD, 2010, p. 162). Para G.H., talvez tenha sido justamente a procura pela cura de sua angústia que a fez enfrentar e questionar seus antigos medos sobre a verdade, a verdade da sua fé.

> Mas agora era tarde demais. Eu teria que ser maior que meu medo, e teria que ver de que fora feita a minha humanização anterior. Ah, tenho que acreditar com tanta fé na semente verdadeira e oculta de minha humanidade, que não devo ter medo de ver a humanização por dentro. – Dá-me de novo a tua mão, não sei ainda como me consolar da verdade. (LISPECTOR, 2009, p. 144-5)

Assim sendo, ao se permitir perguntar quem ela própria não era, a verdade se desvela a G.H., realizando um novo horizonte em sua existência com uma nova compreensão que é essencialmente uma deiscência para o escrever e o questionar contínuo do sentido, da verdade e uma religação ao eterno, uma releitura do sagrado e uma reeleição de sua origem. De acordo com Eduardo Losso (2018, [s.p.]), "não há nada transcendente sem que não ganhe existência no imanente, assim como não há nada espiritual que não se dê senão a partir e por meio do material". Assim sendo, tanto Lispector quanto Kierkegaard utilizam-se de suas liberdades, literaturas e verdades para darem sentido ao absurdo do nada em suas exis-

[111] Convém aqui recordar, do ponto de vista das Ciências das Religiões, de que a palavra religião possui três significados basilares: "*Re-legere* (re-ler): considerar atentamente o que pertence ao culto religioso, ler de novo, ou então reunir; *re-ligare* (re-ligar): ligar o homem de novo a Deus; *re-eligere* (re-eleger): tornar a escolher Deus, perdido pelo pecado" (WILGES, 2014, p. 15).

tências. Cada qual buscando dar sentido às suas próprias verdades, que são subjetivas, e orientando-as à autenticidade, não obstante aos absurdos, angústias e paixões que advém da liberdade como possibilidade possível inerente aos seus seres. Fazendo da vida, em certos momentos, quase que insuportável diante do abismo da falta de sentido, como que perdidos "à beira do nada".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

KETZER, Estevan de Negreiros. De um lado a outro do eu ao infinito que habita em nós: uma experiência mística judaica em Clarice Lispector. *Revista Letrônica*, n. 2, v. 9, p. 411-23, Porto Alegre,jul./dez. 2016.

KIERKEGAARD, Søren Aabye. *O conceito de angústia*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A cultura-mundo:* respostas a uma sociedade desorientada. Trad. de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

_____. *A paixão segundo G.H*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LOSSO, Eduardo. *O silêncio, a contemplação e a poesia.* Etty Hillesum e a mística em tempos complexos. 2018. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/585695-a-necessidade-de-reconhecer-o-mal-no-humano-para-enfrenta-lo-entrevista-especial-com-eduardo-losso. Acesso em: 02 mar. 2019.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem*: uma leitura de Clarice Lispector. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

RODRIGUES, Walace. Lados opostos da mesma moeda: A obra de Clarice Lispector e Andy Warhol em 1977. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, v. 7, n. 2, p. 139-52, Blumenau, mai./ago. 2013.

RODRIGUES, Walace; SILVA, Haleks Marques. O ovo e a galinha de Clarice Lispector como deiscência para o ensino da filosofia e da literatura. In: SILVA, A.A.; SILVA, G.G.; ALMEIDA, N.R de. (Orgs). *Literatura e Linguística*: um olhar reflexivo. Pará de Minas: Virtual Books,

2018. (V. 1, p. 69-77)

TELES, Marco Antonio Hruschka; LIBANORI, Evely Vânia. Uma discussão entre o Ser e o Ente em a paixão segundo G.H., de Clarice Lispector. *Revista de Estudos Literários da UEMS – Revell*, v. 1, n. 18, p. 343-63, Mato Grosso do Sul, abr. 2018.

TORRES, Ana Maria Ferreira; FERRAZ, Antonio Maximo Gomes. A verdade como questão em A paixão segundo G.H., de Clarice Lispector. *Soletras – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ*, n. 30, p. 265-78, Rio de Janeiro, jul./dez. 2015.

WILGES, Irineu. *Cultura religiosa: as religiões no mundo*. 20. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ESCREVER PARA QUEM? REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DO CORDEL COMO RUPTURA DO ACADEMICISMO

Daniel Dias de Almeida (SEMEC Cambuci)
danieldiasprofessor1@gmail.com
Emily Fuly Dias (UFF)
emilyfuly@idd.uff.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo, a partir de experiências pessoais na produção e registro de aprendizagens, enfatizar a necessidade de discutir sobre a utilização do cordel como ruptura da linguagem acadêmica elitista, ponderando assim, a finalidade da escrita, como tem sido produzida e para quem. A metodologia utilizada para a construção do artigo foi descritiva, com análise analítica dos textos apresentados na disciplina "Escola da Infância II" ministrada na Universidade Federal Fluminense, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Buscando compreender a utilização da oralidade popular como instrumento de construção de capital cultural, este estudo nos possibilitou enxergar uma outra necessidade de interação dentro da academia, utilizando elementos estéticos e naturais que trouxeram uma nova relação dos alunos para com o meio acadêmico.

Palavras-chave:
Fragmento estético. Produção Acadêmica. Literatura de Cordel.

ABSTRACT

The present work aims, based on personal experiences in the production and recording of learning, to emphasize the need to discuss the use of Cordel as a break from elitist academic language, thus pondering the purpose of writing, and for whom it is produced. The methodology used for the construction of the article was descriptive, with analytical analysis of the texts presented in the subject "Escola da Infância II" taught at the Fluminense Federal University, in the Licentiate Degree in Pedagogy course. Seeking to understand the use of popular orality as an instrument for building cultural capital, this study allowed us to see another need for interaction within the academy, using aesthetic and natural elements that brought a new relationship between students and the academic environment.

Keywords
Academic Production. Aesthetic fragment. Literature of Cordel.

1. Introdução

A disciplina de Escola da Infância 2 se apresenta como uma disciplina para discutir a infância, sua relação com o ambiente escolar, a so-

ciointeração das crianças com um ambiente pedagógico e a intencionalidade do processo educativo, assim como o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Motivados pela disciplina, iniciamos um trabalho de construção de fragmentos estéticos acerca dos textos trabalhados.

Por que pensar em um fragmento estético para confecção de um trabalho?

Porque, dentre vários outros elementos, ele tem que ter vida! A escrita por si, pode se tornar fria, mesmo com palavras de significado. A pretensão de ir de encontro ao leitor e apresentar o debate de forma calorosa é a melhor forma de garantir que um diálogo construtivo e interessante aconteça!

A primeira tarefa que se mostrou extremamente desafiadora foi pensar em como seria esse fragmento. Qual seria a tela dos nossos relatos, fichamentos e conexões? Qual seria a cara e qual o propósito atrás dela? Essas são muitas perguntas, são muitas respostas e no momento inicial da leitura dos textos essas questões não estavam elucidadas, pra falar a verdade ainda estávamos tentando entender o significado de um fragmento estético. Então são questões que preferimos abordar quando estivessem fungando em nossos pescoços, exigindo suas soluções.

Iniciamos nossa experiência tendo contato com o livro *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil* (2017), de Rodrigo Saballa de Carvalho e Paulo Sergio Fochi (Organizadores); um livro recentemente lançado, fresquinho, com relatos, artigos e entrevistas acerca da Pedagogia do Cotidiano, uma pedagogia voltada para o cotidiano pedagógico, suas relações sócio interacionais.

Nosso primeiro texto trabalhado foi: A pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil

A partir deste texto começamos a pensar a importância de observar o cotidiano escolar, o cotidiano da criança para a compreensão do espaço que esse cotidiano tem na rotina pedagógica e no processo de aprendizagem na educação infantil.

Adentramos também na necessidade de evidenciar e realizar o registro pedagógico da criança. Quando falamos que o processo educativo é justamente processual, estamos dizendo que ele não se dá num passe de mágicas, como muitos leigos sugerem. Utilizando uma metáfora simples

eles sugerem que o processo é como fazer mingau. Já fizeram um mingau com amido de milho? No início quando misturado no leite mesmo sendo um pouco mais espesso que o leite ainda é líquido. Então você mexe, mexe e ainda está líquido. Quando você menos espera, inesperadamente, ele engrossa, dá resultados. O mingau ganha corpo sem mais nem menos e você tem que desligar rápido para não queimar. Por isso, logo, o registro pedagógico da criança é visto como gasto de recursos e tempo.

Mas defendemos que não é assim, o processo educacional ele é mais como uma sopa. Já existe naquela panela um caldo, ou uma carne bem temperada, e você vai adicionando ingredientes; liberdade de expressão, espaço de fala, conquista do espaço pedagógico, legitimação deste mesmo espaço, todas essas coisas as crianças vão cozinhando em seus caldeirões e adicionando mais e mais ingredientes para encorpar essa sopa, sem botar pressão e sempre acompanhando o processo e anotando os avanços nos seus livros de receitas.

Assim se dá processo educativo, com a necessidade de registro dos passos. O registro é a legitimação do conhecimento! Por meio dele, a criança pode reconhecer como está se dando o seu desenvolvimento, e também o professor pode traçar planos e interferências pedagógicas.

Neste ponto da disciplina, adentrando o segundo texto, nos pegamos na necessidade de pensar sobre o fragmento estético. Como nos relacionamos com ele? E se deve haver intencionalidade, como as quatro cabeças de realidades totalmente diferentes encarariam uma possível padronização do processo de criação. Haveria padronização? Parece que as questões que já existiam em nossas cabeças e discussões haviam criado raízes, ramificações. Penso, o porquê ela não se apresentava como um rizoma? Uma conexão prazerosa de se trabalhar em vez de se parecerem com galhos subterrâneos sem acesso a água, ou com acesso demais a crescer sem sincronia ou direção. O rizoma é múltiplo e cresce horizontalmente o que nos faz compreender que as relações sociais e de saberes não devem ser hierarquizada e verticais, onde existem níveis acima ou abaixo. Deleuze e Guattari (1995, p. 5) nos mostram que “uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade)”.

Na grande parte das vezes esquecemos que uma grande barreira projetada por nós que nos impede de olhar holisticamente é a perspectiva. Nosso olhar estava tão preocupado com uma possível reprodução de uma

arte infantil, que esquecemos o intuito da produção, é externar nossa forma de ver o mundo.

A produção estética nos dá a possibilidade de transfigurar palavras, em cheiros, sons, lembranças. Ativa nosso lado empírico, e reforçando o cognitivo nos faz apreender aquela experiência, ressignificá-la e produzir a partir dela.

Thaiz trouxe para o debate a sua raiz cultural nordestina, que casou com o meu amor pela literatura que compartilho com Emily. Camila se reiterou do processo pois estuda o uso das histórias nos processos educativos. Era isso, o link é a perspectiva, o olhar nos fez entender o quão prazeroso poderia ser trazer nossas lembranças e completá-las com nossos estudos nos últimos anos visando construir, visando ter um processo de autoria. E num instante todas as raízes descontroladas se apresentaram, sobre a ótica de visão mais justa, como um rizomático campo de contatos, lembranças e esperança de construir algo de significado.

2. Impressões da construção estética

Subestimamos também o impacto da produção sobre nós mesmos. Engraçado que o medo da produção ser infantilizada se transformou na alegria infantil de produzir. O orgulho das nossas escritas foi se intensificando.

Decidimos construir cordéis. Literatura rimada, de simples compreensão que evidenciasse todos os pontos foco dos artigos trabalhados. Inicialmente iríamos realizar xilogravuras, mas admito que nossa aptidão com o desenho acabou adormecendo essa ideia. Iniciamos com a ideia de que todos participariam do processo, então a cada texto lido, fazíamos as anotações sobre os principais pontos do texto, e rascunhamos um possível texto rimado, que passava pela mão de todos.

Este gênero literário tão lindo que, nas palavras de Haurélio (2018), é

> [...] desenvolvida no Nordeste e espalhada por todo o Brasil pelas muitas diásporas sertanejas. Refiro-me, evidentemente, à literatura que reaproveita temas da tradição oral, com raízes no trovadorismo medieval lusitano, continuadora das canções de gesta, mas, também, espelho social de seu tempo. (HAURÉLIO, 2018)

A dúvida se o processo estava sendo benéfico até para a nossa própria compreensão dos conteúdos se apresentou e decidimos revisar os dois cordéis já escritos. Nossos objetivos iniciais eram:

A. realizar uma nova leitura dos textos propostos na disciplina, utilizando a mensagem dos textos para criar poesias que comunicassem a potência da infância através de uma linguagem simplificada;

B. mudar o olhar da turma para as produções acadêmicas, A proposta inicial de uma outra escrita foi pensada pela Profª Drª Cristiana Callai que estava à frente da disciplina Escola da Infância II. Apesar do desafio, a proposta propiciou um novo olhar para a pesquisa e a comunicação;

C. evidenciar o cordel nessa construção, a inspiração na Literatura de Cordel para produção dos fragmentos, não como reprodução do gênero literário,mas como uma referência saudosa ao popular brasileiro manifestado pela nossa colega de pesquisa.

Para a confecção física dos livretos, determinamos alguns parâmetros na esteticidade. Queríamos realizar uma produção natural, entendendo que tanto a origem cultural que inspira nossa escrita, tanto o conteúdo dos artigos, a infância na e da Educação Infantil, seguem essa linha.

Produzimos os escritos em folhas de papel reciclado, Folhas de papel A4 dobradas no meio para fazer a capa e cortadas no meio para fazer as páginas dos cordéis; a métrica seguia o modelo de estrofes de 4 versos decassílabos e evoluções para sextilhas;para decoração usamos de folhas secas que foram apanhadas no pátio da UFF/INFES em Santo Antônio de Pádua;sobre as ilustrações, por falta de habilidades artísticas não conseguimos produzir xilogravuras. As ilustrações foram retiradas de um programa de edição licenciado; vale ressaltar que a produção do fragmento é inspirada na Literatura de Cordel e não uma reprodução fiel do Gênero Literário.

Além da produção estética, tínhamos como objetivo realizar exposições do material desenvolvido para nossos colegas de turma. Inicialmente pensamos em sair do ambiente de sala de aula, romper desde aquele momento com a estrutura da academia. O objetivo da apresentação era retirar os alunos da sala de aula para que tivessem uma experiência de leitura ao ar livre ainda que dentro do campus. Os levamos para o estacionamento do nosso instituto e penduramos nossos cordéis em uma das árvores, com devido respeito e sem causar agressões à mesma. Levamos nossos colegas de turma para este lugar preparado e com atmosfera niti-

damente distinta da sala de aula.

Para conclusão da disciplina, em caráter de avaliação formal, a apresentação final do trabalho realizado ocorreu em sala de aula. A apresentação interna foi a apresentação final do trabalho, onde os demais estudantes também apresentaram seus fragmentos estéticos. O interessante, nessa experiência em sala de aula, foi observar a dinâmica e a relação dos alunos com o espaço.

Por estarem "confinados" em uma sala de aula, muitos não tiveram coragem de levantar de seus lugares para ler as poesias, como se o ambiente os reprimisse, ao contrário do momento que tivemos ao ar livre.

Aos poucos, foram se deixando envolver com a abertura de alguns na reconfiguração da sala de aula formalmente conhecida. Logo se estabelecia um paredão de alunos no quadro principal da sala (onde estavam dispostos os cordéis) se deliciando com essa estética que precisou, em meio a silêncios constrangedores, subverter o ambiente e instaurar, mesmo que por poucos minutos, uma nova aura à sala de aula.

Ao todo foram 9 cordéis produzidos, falando dos mais diversos temas envolvendo o cotidiano da Educação Infantil (Creche e Pré Escola). O primeiro cordel sobre a importância do registro na Educação infantil:

Que registros são esses?
Registros de experiências vividas
Tanto individuais quanto coletivas
Com os fatos ocorridos e as atividades realizadas
No cotidiano da turma, com as vozes manifestadas.

Registrar é documentar o dia a dia da escola
Guardados na memória
Num processo construtivo e coletivo
Preservando sua história

A intencionalidade é o que movimenta
E o registro é auxiliador da memória
Confirmando o que a lei comenta
Eternizamos as relações na escola

Dessa forma então, vimos o que já foi visto
A documentação deve sempre ser lembrada
Como forma de registro
Além de gerar pesquisa
Feita de um conteúdo exclusivo
Relatar o desenvolvimento da criança

Em todo seu ambiente, vivido.

O segundo cordel é sobre a formação de professores para a Educação Infantil inspirado no texto "Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores".

As formações iniciais
De professores especiais
Se dá ao promover
Do cotidiano, pode ver
Uma pedagogia do poder.

Este cotidiano, já muito visitado
Deve ser de forma calma, sempre requisitado
É uma unidade de inteireza
Banhada em seus fios
Totalidades, especialidades
Relações e linguagens
Na escola entrelaçados
Como fonte de continuidade.

O currículo é muito claro
Para felicidade de criança
Deve brincar e interagir
Mantendo assim a esperança
Deve ser livre e ser feliz
Viver seu corpo e sentir
A aprender na escola
E ser sinestésica a toda hora.

Com toda a sua inteireza
Ser heroína ou ser princesa
Não importa se houver
Interdisciplinaridade aonde estiver
Aprender com a mão e com o pé

Quando terminamos este momento de análise, estávamos apaixonados! Conseguimos introduzir conceitos difíceis de serem trabalhados no nosso curso em um enredo tão gostoso de se ler, ouvir. Que mesmo que não haja compreensão de alguns termos, há compreensão do significado textual. Que mesmo que não haja compreensão de alguns termos, há compreensão do significado textual. Deste modo, conseguimos obter o melhor dos resultados: ser compreensível e simples. Obviamente a parte simples se aplica somente à leitura, pois a produção destes textos, que ao todo foram cinco, foram bem desafiadoras para nós, pois, infelizmente, em nossa sociedade, medimos nossa inteligência e conhecimento pelo nosso léxico, e esquecemos que o mau uso da língua escrita e falada pode ser sim um instrumento de opressão e desvalorização do outro. Como ob-

servado por Bakhtin (1992) e comentado por Nascimento (2017):

> Bakhtin estuda o enunciado sob dois aspectos: o que lhe vem da língua e é reiterável e o que lhe vem do contexto de enunciação e é único. Sendo assim, cada texto pressupõe um sistema de signos compreensível por todos (isto é, convencional, válido nos limites de uma dada comunidade), uma língua, bem como, simultaneamente, cada texto, em sua qualidade de enunciado, representa alguma coisa de individual, de irrepetível e aí reside o seu sentido. Este último aspecto não está vinculado aos elementos do sistema da língua,mas a relações particulares de natureza dialógica. (NASCIMENTO, 2017, p. 150)

2.1. *A elitização da linguagem acadêmica e a realidade bucólica de Santo Antônio de Pádua*-RJ

Quando percebemos o quanto a elitização da língua domina nossas produções, buscamos criar um mecanismo de ruptura, pensando em algo que possibilitaria qualquer pessoa ler um trabalho acadêmico sem ficar com dúvidas, ou se as tiver, buscar o significado dos conceitos e não somente das palavras. Porém, é de suma importância enfatizar que este trabalho não tem por finalidade criticar o uso da escrita formal, e que nós valorizamos sua utilização nas produções dos mais diversos autoras e autores, mas buscar traçar novas rotas para um conhecimento baseado na oralidade, nos saberes ancestrais, ecológicos e humanitários. Buscamos identificar, com a nossa pesquisa, as produções sociais o conhecimento que permeia a pronúncia do povo que se comunica perfeitamente entre os seus e é compreendido. Precisamos problematizar o medo da fala, o medo de um responsável chegar para conversar com algum professor ou com algum gestor de alguma escola. Devemos problematizar a inferiorização dos indivíduos pelo não uso da norma culta da língua portuguesa. Somos indivíduos e nos comunicamos de formas diferentes e aprendemos de modos diferentes. Quanto a isso, Freire (1968) nos indica que:

> Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante.
> E que a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. (FREIRE, 1968, p. 49)

Ao produzirmos estes fragmentos estéticos e conversando com outros grupos, nos deparamos com alunos apreensivos com o modo que eles apresentariam o trabalho deles. É necessário destacar que nossa graduação foi realizada no Campus da UFF na cidade de Santo Antônio de Pádua-RJ, uma cidade pequena há 6 horas da capital. Uma cidade Rural, com distritos que são distantes do Centro da Cidade e que possuem um ritmo completamente diferente da Cidade Grande. São vivências, falas, trejeitos de pessoas que estão imersas num contexto ruralista e que possuem saberes da terra, do plantio, do cuidado com os animais. E são essas pessoas, com múltiplos saberes que adentram as portas da Universidade. São esses indivíduos que acreditam não serem inteligentes por não dominarem os conceitos que um professor demorou anos para dominar.

Nossa instituição recebe alunos exemplares de vários lugares do Brasil. Encontramos em nosso *Campus* uma pluralidade ímpar, onde vivências, culturas e costumes se chocam e se complementam. Por ser um campus relativamente pequeno comparado ao Campus Sede (situado em Niterói-RJ). Com isso, nos comunicamos mais facilmente com os alunos de períodos e cursos diferentes, e durante algumas conversas despretensiosas podemos observar que muitos alunos, principalmente os calouros, têm medo de falar na sala de aula por se sentirem intimidados com o tamanho do conhecimento do professor. E isso nos demonstra que o aluno se coloca sempre numa posição inferior ao outro, por sempre acreditar que outro sabe mais e com isso ele abdica de seus saberes.

Obviamente que ao ter contato com um maior capital cultural a apreensão das palavras e de seus significados e significantes é muito maior. Mas precisamos perceber que o saber adquirido na Universidade não se torna maior ou mais importante do que aquele adquirido ao longo de toda uma vida. É apenas um conhecimento diferente, que soma ao anterior e não que o anula. Desta forma, cremos que os múltiplos saberes devem ser equivalentes, de modo que não seja necessário abrir mão de um para adquirir o outro. O ambiente Universitário é fundamental para não somente ensinar uma profissão, mas trazer para o aluno as discussões sociais que antecedem sua existência e que reflete diretamente no seu presente. E quando compreendemos a complexidade do ensinar entendemos que pode ser feito de várias formas e com diversas palavras. O ambiente do aprendizado não pode se tornar o ambiente do medo e da vergonha, pois precisamos construir juntos um saber que atende diferentes demandas e realidades, e que potencialize o melhor de todos aqueles que se dispõe a aprender.

> Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar lhes uma mensagem "salvadora", em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão. (FREIRE, 1998)

Observamos então que o conhecimento científico por vezes suprime os saberes naturais, aqueles que precedem todo nosso saber teórico, aquele que está diretamente ligado à nossa leitura de mundo e a nossa construção como indivíduo. Santos (1995) elucida:

> O segundo grande tema de reflexão epistemológica versa mais sobre o conteúdo do conhecimento científico do que sobre a sua forma. Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine[2][112], num interlocutor terrivelmente estúpido. Este aviltamento da natureza acaba por aviltar o próprio cientista na medida em que reduz o suposto diálogo experimental ao exercício de uma prepotência sobre a natureza. O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma, finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta. (SANTOS, 1995, p. 32)

3. Considerações finais (ou conclusão)

Os textos trabalhados até este momento nos fazem acreditar que a trajetória de uma anunciação, de uma enunciação, de uma comunicação é construídas em vão sem a visualização do meu leitor, ouvinte, receptor. Comunicar, compartilhar se estabelece como um dos movimentos genuinamente humanos essenciais na construção de sociedades e da natureza social da humanidade. Somos *Zoon Politikon*[113], comunicar é parte essencial da construção de qualquer língua. Logo, entender que nossa escrita dentro da universidade deve ser acessível é uma das conclusões desse

---

[112] Ilya Prigogine (1917–2003), químico russo naturalizado belga, prêmio Nobel de Química em 1977 por seus estudos em termodinâmica de processos irreversíveis com a formulação da teoria das estruturas dissipativas e sua produção de divulgação científica.

[113] Zoon Politikon, termo grego atribuído ao filósofo Aristóteles, que significa “Animal Político”. Seres que foram criados essencialmente para viver em comunidade.

artigo. Não a única…

Faz-se necessário destacar que nossas conclusões sobre o artigo seguem em constante observação. Mas podemos, para finalização deste, elencar algumas das percepções obtidas por nós.

A estranheza manifestada pela nossa turma de graduação e a dificuldade de conceber a ideia de um fragmento estético como objeto de avaliação da disciplina demonstra claramente o não preparo para este tipo de abordagem metodológica. Logo buscamos incentivar que mais produções estéticas sejam adotadas nos cursos de Graduação visando cada vez mais o oferecimento destas pesquisas e produções para a sociedade civil em linguagens culturalmente acessíveis.

A linguagem acadêmica ou academicismo muitas vezes se sobrepõe à qualidade da fruição estética/acadêmica. Quando identificamos por vezes a ruptura de receios, de achismos sobre o comportamento no espaço acadêmico, identificamos também a importância de torná-la mais comum possível. Um gesto praticável!

Faz-se necessário, o incentivo a gestos curriculares que permitam que um espaço de liberdade de fruição se instaure na academia. Evidenciando cada vez mais a valorização da cultura e saberes locais na construção de conhecimentos de significado e significância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Rodrigo; FOCHI, Paulo. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. *Em Aberto*, v. 30, n. 100, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. Id. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, v. 1, p. 11-37, 1995.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. Bakhtiniana. *Revista de Estudos do Discurso*, n. 2, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogía del oprimido*. 1968.

HAURÉLIO, Marco. *Breve história da literatura de cordel*. Claridade, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Afrontamento, 1995.

ESCUTATÓRIA: FALA CONCISA E LEITURA DE MUNDO A PARTIR DA ESCUTA

Marco Antonio Correia de Carvalho (FAAP e IFSP)
mcorreiadecarvalho@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir de que forma o encontro entre três campos, aparentemente distintos, mas complementares – Psicanálise, Educação e Literatura – pode contribuir para a *práxis* docente através de alguns pressupostos e dispositivos analíticos, tais como: desejo, escuta e paixão da ignorância, presentes nas obras (não) acadêmicas de Rubem Azevedo Alves, respectivamente: "O amor que acende a lua" (2001); "A alegria de ensinar" (2003); "O desejo de ensinar e a Arte de Aprender" (2004) e "Lições do velho professor" (2018). Assim, busca-se – em diálogo com a interlocução proposta na obra "A paixão da Ignorância" (2020), de Christian Dunker – demonstrar o caráter transversal da escutatória, enquanto postura ética para uma educação das sensibilidades.

Palavras-chave:
Educação. Psicanálise. Rubem Alves.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es discutir cómo el encuentro entre tres campos, aparentemente distintos, pero complementarios – Psicoanálisis, Educación y Literatura – puede contribuir a la praxis docente a través de algunos supuestos y dispositivos analíticos, como: el deseo, la escucha y la pasión por la ignorancia, presentes en las obras (no) académicas de Rubem Azevedo Alves, respectivamente: "O amor que enciende a lua" (2001); "La alegría de enseñar" (2003); "El deseo de enseñar y el arte de aprender" (2004) y "Lecciones del viejo maestro" (2018). Así, busca – en diálogo con la interlocución propuesta en la obra "La pasión de la ignorancia" (2020), de Christian Dunker – demostrar el carácter transversal de la escucha, como postura ética para una educación de sensibilidades.

Palabras clave:
Educación. Psicoanálisis. Rubem Alves.

1. Introdução

Parte da formação do psicanalista, compreendida por Sigmund Freud (1996) na valorização da análise leiga – ou seja, com foco na pluralidade de experiências e formações não exclusivas do campo médico –, entende a escuta como algo mais do que uma simples técnica ou prática, mas sim uma ética – aqui, compreendida como a tentativa racional de averiguar como viver melhor (Cf. SAVATER, 2004).

Segundo Christian Dunker (2020), para que tal postura ética seja efetiva, faz-se necessário que o psicanalista tenha certa relação produtiva com o não-saber ou com o não-ainda-sabido, entendendo que, tanto no divã quanto fora dele, a relação com o saber – de si e do mundo a sua volta – não é estanque, mas está em constante processo de (trans)formação. Algo que engloba, inclusive, o analista e o analisando nesse processo.

Aqui, nota-se que a obra de Rubem Alves (2001; 2003; 2004; 2018) consegue exprimir algumas aproximações possíveis – com foco na escuta – entre três campos, muitas vezes ditos como distintos, mas que são complementares, respectivamente: Psicanálise, Educação e Literatura.

Em palestra realizada na Unicamp, em 1990, para os formandos do curso de Pedagogia, Rubem Alves (1990) aproximou o entendimento da psicanálise à poesia, por exemplo, ao defender uma leitura de mundo a partir dos nossos sonhos e do desejo de realizá-los:

> Nós somos sonhos encarnados. Não sei se vocês já perceberam isso, a vida inteira da gente é uma tentativa desesperada para fazer com que os nossos sonhos se transformem em realidade. Isso é uma coisa que os poetas já sabiam há muito tempo e que a psicanálise descobriu há pouco tempo: nós somos sonhos [...] (ALVES, 1990)

E, complementa que sonho, sozinho, não basta: faz-se necessário a realidade. Aqui, fica a pergunta: não deveria ser o espaço escolar o *lócus* primeiro no incentivo à realização deles? Toda criança, enquanto estudante, sonha e deseja ser médico(a), advogado(a), astronauta, professor(a), jogador(a) de futebol, etc. Rubem Alves (2018) vai advogar nesse sentido –aproximando a Psicanálise da Educação – na defesa de uma pedagogia que diferencie a "escola gaiola" da "escola asas" – ou, em outras palavras: a escola que aprisiona sonhos e àquela que os liberta.

No caso da primeira, alunos e professores se tornam reféns das "grades" curriculares, que formam docentes e discentes numa prática engessada que separa os que falam (professores) daqueles que escutam (alunos). Paulo Freire (2013), por sua vez, vai chamar esse modelo de escola mais tradicional de educação "bancária": os professores são os responsáveis por "depositarem" os conhecimentos necessários para a vida em comunidade (escolar e fora dela,), enquanto cabe aos alunos receberem tais conteúdos passivamente – entendidos, nessa perspectiva, como *tábula rasa*.

> "Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas". Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo (ALVES, 2018, p. 80)

Já, com relação à segunda, Rubem Alves (2018) a define como a escola não diretiva, que tem por função o encorajamento dos alunos a partir dos seus desejos, sonhos e potencialidades. Por isso, "escola asas" – assim definida pelo autor:

> Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2018, p. 80)

Nesse ponto, o autor anteviu o papel que o educador precisaria desempenhar nos novos tempos, em uma realidade que muda o tempo todo e não mais a partir de uma percepção de "corpo docente/discente", mas sim "corpos docentes/discentes" (plural) na qual a individualidade do processo de ensino–aprendizagem precisa ser considerada.

Esse ponto de vista do ser humano, enquanto múltiplo, é o que leva ao autor a "desistir" da ideia do "ensinar" como era, tradicionalmente, compreendida a função do educador.

> Hoje já não me interesso por ensinar o que eu sei nem por ensinar o que não sei. Hoje eu vivo um novo amor: desejo ensinar os meus sonhos. [...] Atrevo-me, então, com a autoridade do poeta, a alterar o primeiro verso do evangelho de João: "No princípio era o sonho...". Tudo nasce do sonho. (ALVES, 2018, p. 24)

E, como realizar tal objetivo – de considerar a subjetividade do outro na escola e fora dela? Aprender a escutar é um caminho, não só possível quanto necessário para tal, pois, segundo Christian Dunker (2020), a fala que não nasce de uma escuta atenta e ativa representa um exemplo de processo que, historicamente, é considerado como colonização do outro.

> [...] Falar para ocupar currículo, falar para disciplinar, falar para ensinar. Nunca houve um processo colonizador que deixou de começar pelo ato de propor ao outro: fale a minha língua, porque assim a gente se entende. Por isso, se queremos outra coisa que a domesticação da barbárie, é preciso começar a pensar uma educação para a escuta e uma educação pela escuta [...] O olhar é silêncio ativo e a palavra, escuta em gestação. (DUNKER, 2020, p. 15)

Essa escuta em gestação é a base para qualquer conversa e, no limite, a base para a própria democracia, já que, sem silêncios não há diálogo. Justamente, porque conversar é uma arte: a arte de produzir-se literariamente, em comunhão, e de contar uma história – inclusive, a própria. Sendo nisso que também acredita a psicanálise: a alma é uma literatura (Cf. ALVES, 2018).

Com isso, partiremos da interlocução da escuta com a *práxis* docente, a fim de perceber seus efeitos para o desenvolvimento de uma paixão: a paixão da ignorância. E, também, para pensar de que forma ela pode contribuir para o processo de ensino–aprendizagem escolar, a partir da revisão teórica, enquanto metodologia (Cf. DE LUNA, 2011). Investigando, dessa maneira, como a questão da escuta se apresenta nos autores que compõe o presente referencial teórico.

Assim, entre as obras escolhidas para tal objetivo, podemos citar: "Paixão da Ignorância", de Christian Dunker (2020) e "O amor que acende a lua" (2001); "A alegria de ensinar" (2003); "O desejo de ensinar e a arte de aprender" (2004) e "Lições do velho professor" (2018), de Rubem Azevedo Alves.

2. Paixão da ignorância: entre a oratória e a escutatória

Ser e estar no mundo pressupõe aprendizagens e reaprendizagens constantes a partir da relação entre informação, conhecimento, experiências e vivências que levam a um saber. Dessa maneira, as nossas primeiras aprendizagens em vida derivam do seio familiar e, mais tarde, a partir da escola.

A Escola, como conhecemos atualmente, foi institucionalizada, segundo Cerqueira (2006), durante a chamada Revolução Industrial. Nesse período, seu objetivo era sistematizar os conhecimentos construídos pela humanidade até então, com foco nas concepções de aprendizagens empíricas e no aspecto "inato" das aprendizagens: os indivíduos seriam pré-determinados biologicamente, com pouca influência do ambiente em que estavam inseridos. Sendo assim, o foco da aprendizagem era basicamente nos conteúdos de memorização, repetição e cópia.

Crítico dessas abordagens (re)produtivistas, que a escola tradicional acabou herdando em grande medida, surge a Pedagogia Libertadora defendida por Paulo Freire (2013), que criticou o aspecto "bancário" e alienador imposto aos alunos nas perspectivas anteriores.

> [...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador–educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2013, p.65)

Dessa forma, a escola contemporânea deve deixar de ser mera transmissora e reprodutora de conteúdos para pensar a formação dos sujeitos, principalmente porque grande parte das experiências humanas se dá a partir da coletividade.

Ou seja, o objetivo da educação não pode ser apenas efetivar um saber pronto e acabado, mas pensar também no desenvolvimento desse mesmo indivíduo ao longo do processo, a fim de que ele se torne um ser atuante e senhor do próprio conhecimento – aplicando-o em sua vida prática – já que, em grande medida, não somos apenas o que achamos que somos, mas também as palavras com as quais os outros nos denominaram: alunos, filhos, pais, professores... (Cf. ALVES, 2003).

Assim, se a palavra "saber" deriva do latim *sapere* – que, etimologicamente, significa "ter gosto, sabor", como tem sido a nossa relação na construção de novos conhecimentos? Uma construção com sabor ou dissabor? (Cf. CERQUEIRA, 2006).

> Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... Foi a instituição "escola" que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão... Mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber águas de outros ribeirões e voltarão a fazer as perguntas que faziam quando crianças. (ALVES, 2004, p. 17)

Segundo Cerqueira (2006), precisamos entender, *a priori*, como o aluno aprende: suas expectativas com relação ao professor; a relação de ambos durante o processo de ensino–aprendizagem e como seria a troca entre eles a partir de uma escuta mais sensível.

Mas, antes disso, faz-se necessário pontuar a diferença entre escutar e ouvir, que são verbos utilizados como sinônimos em nosso cotidiano, mas que são – apesar da aparente semelhança – diferentes em seus significados: ouvir corresponde ao processo mecânico de captação dos

sons pelos ouvidos, com o posterior processamento da informação pelo cérebro (Cf. BASTOS, 2009).

Já escutar pressupõe um processo diferente: essa habilidade vai além de um processo mecânico, ela corresponde à capacidade do indivíduo de ir além do que é dito, para perceber o não dito, os silêncios, aquilo que é dito subliminarmente nos interstícios das palavras. Ou seja, no limite, escutar é uma escolha.

A questão é que, atualmente, a partir da globalização – com a criação da *internet* –, nossa capacidade de escutar foi reduzindo, gradativamente, em função da necessidade, cada vez maior, de falar – tanto *on-line* quanto *of-fline*.

Entretanto, sob a máscara do "moderno" e do tecnológico, percebemos que a sociedade online, criada a partir de então, tem uma relação com a realidade mediada excessivamente pelos meios tecnológicos de comunicação no que tange às esferas pessoal e profissional.

O problema, segundo Costa (2021), é que pelo excesso de informações e pela falta daquilo que a autora nomeia como "alfabetização midiática", corre-se o risco de ficarmos imersos num equivalente à "Caverna de Platão" – alegoria atribuída, originalmente, a Sócrates.

Nesse ponto, qual seria o papel da educação nesse processo de "saída da caverna"?

Tal qual a chave que abre os grilhões, ela serviria para nos libertar dos conceitos e pré-conceitos em nós inculcados, associando-se também ao que a autora chama de "democratização das mídias", que permitiria que pudéssemos ser sujeitos dos meios, das informações e das técnicas de produção/reprodução das imagens.

Outro ponto importante, já no campo prático, é a escola, por sua vez, perceber que os tempos mudaram e que a apatia do educando se dá, muitas vezes, pelo interesse da escola em insistir num modelo de comunicação que não dialoga com o aluno e com o mundo que o cerca-se apegando a velhos receituários.

> O sujeito da educação é o corpo porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver [...] "Ferramentas" são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia a dia. Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. [...] As estatísticas oficiais anunciam o

> aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se são gaiolas ou asas. Mas eu sei que há professores que amam o voo dos seus alunos. Há esperança... (ALVES, 2018, p. 90)

Um marco importante no Brasil de mudança na percepção de qual aluno estamos buscando formar, no âmbito das políticas educacionais, se dá a partir da introdução do tema das paixões na escola a partir das obras de Paulo Freire. Segundo Dunker (2020), há uma genuína preocupação em sua obra em combinar o sentido social e político da educação com os afetos ao longo do processo de ensino–aprendizagem.

Assim, sendo os afetos um tema transversal à psicanálise e a educação, o autor consegue perceber a "(...) convergência entre Lacan e Freire (...) na maneira com a qual ambos se colocavam diante do tema do saber, com uma atitude ética que se poderia definir pela *paixão da ignorância*" (DUNKER, 2020, p. 17).

A paixão da ignorância, ainda segundo Dunker (2020), aqui compreendida corresponderia ao ponto de partida na qual educadores e psicanalistas mergulham no universo da escuta, abrindo-se ao que o outro quer dizer sem misturar as suas opiniões e julgamentos. Dessa forma, assim como existe a paixão da fala que acompanha a noção do saber, a paixão da ignorância vincula-se a experiência do não-saber, ou seja: ao novo a ser descoberto, através da escutatória.

> Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai sematricular. Escutar é complicado e sutil. (ALVES, 2018, p. 141)

Mas, para que a escutatória tenha lugar, faz-se necessário que superemos uma grande dificuldade do mundo contemporâneo: a de não emitir uma opinião "melhor" logo em seguida a fala do outro. Ou seja:

> Digerir leva tempo. É preciso tempo para entender o que o outro falou. Se falo logo a seguir, são duas as possibilidades. Primeira: "Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou. Enquanto você falava, eu pensava nas coisas que eu iria falar quando você terminasse sua (tola) fala. Falo como se você não tivesse falado". Segunda: "Ouvi o que você falou. Mas isso que você falou como novidade eu já pensei há muito tempo. É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou". Em ambos os casos estou chamando o outro de tolo. O que é pior que uma bofetada. O longo silêncio quer dizer: "Estou ponderando cuidadosamente tudo aquilo que você falou" (ALVES, 2018, p. 143)

Claro, a escutatória não impossibilita a discordância. Ao contrário, é pela escuta que nos tornamos aptos a discordar de forma efetiva e respeitosa, afim a evitar ruídos entre aquilo que o outro fala e aquilo que eu escuto. Isso vale para o espaço escolar e fora dele, inclusive.

> Ao falar de escuta, Freire (1996) comenta que escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de opor-se, de posicionar-se. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor colocar-me, ou melhor, situar-me do ponto de vista das ideias. (CERQUEIRA, 2006, p.33)

Dessa forma, sendo a escola um local de potencialidades, a escuta sensível representada a partir dos conceitos de escutatória (Cf. ALVES, 2001) e Paixão da ignorância (Cf. DUNKER, 2020) merece um lugar de destaque, ao passo que ela também é multirreferencial: rompe os muros escolares, existindo fora deles – nos hospitais, empresas, entre outros – já que todos, em algum momento, necessitam do acolhimento exigidopelas horas de tristezas e alegrias (f. CERQUEIRA, 2006). Por isso,

> O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: "Se eu fosse você". A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina. Não aprendi isso nos livros. Aprendi prestando atenção. (ALVES, 2001, p. 33)

Assim, cabe à escola contemporânea pensar o papel da escuta ativa no âmbito do seu ensino, considerando que o espaço escolar forma muito mais do que apenas profissionais aptos para uma determinada função, mas cidadãos que, sendo senhores do próprio saber, estarão mais bem preparados para a vida em sociedade, superando, inclusive, a radicalização política do Brasil atual que, em grande medida, nasceu pela incapacidade de escutarmos uns aos outros.

3. Considerações finais

Objetivamos com esse estudo discutir o papel da escutatória na escola contemporânea, a partir do seu caráter transversal, em diálogo com a Psicanálise, Educação e Literatura presentes nas obras (não) aca-

dêmicas de Rubem Alves (2001; 2003; 2004; 2018) e Christian Dunker (2020).

Enfatizamos também o papel da escuta ativa, ao representar uma ética para o desenvolvimento de uma paixão: a paixão da ignorância, na qual, o educador ao saber-se como um ser que não sabe, torna-se apto para escutar atentamente o que é dito, não dito pelo seu aluno, estando aberto para o novo que advém desse processo: os sonhos, desejos, experiências de vida e a bagagem cultural do educando.

Assim, a partir da perspectiva que enxerga a escola como potencialidade, em Paulo Freire (2013) e Rubem Alves (2001; 2003; 2004; 2018), percebemos que, se por um lado, a escola ainda é, em grande medida, um espaço que reproduz as desigualdades sociais e o *status quo*, por outro, ela também pode ser o *locus* ideal para a transformação da sociedade – sendo a escuta um dos baluartes desse processo – a partir da ação ativa de professores, alunos e comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *E por falar em sonho*. Youtube, 1990. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=veYDktpnQyI. Acesso em: 14/10/2021.

_____. *O amor que acende a lua*. Campinas-SP: Papirus. Paulo: Papirus, 2001.

_____. *A alegria de ensinar*. Campinas-SP: Papirus, 2003.

_____. *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

_____. *Lições do velho professor*. Campinas-SP: Papirus, 2018.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A escuta psicanalítica e a educação. *Psicol inf.*, v. 13, n. 13, p. 91-8, São Paulo, out. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092009000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13/10/2021.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Psic: revista da Vetor Editora*, v. 7, n. 1, p. 29-38, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a05.pdf. Acesso em: 13/10/2021.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Democratização das mídias e educação. *Comunicação & Educação*, v. 26, n. 1, p. 54-64, 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/159032. Acesso em: 12/10/2021

DE LUNA, Sergio Vasconcelos. *Planejamento de pesquisa*: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2011.

DUNKER, Christian. *Paixão da Ignorância*: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREUD, Sigmund. *Um estudo autobiográfico*: inibições, sintomas e ansiedade, a questão da análise leiga e outros trabalhos 1925-1926. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. M. Fontes, 2004.

ESTUDO DA TOPONÍMIA URBANA DE IPIRÁ-BA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Luciana Natal Oliveira Santos (UNEB)
luciananatal08@gmail.com
Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)
mteixeira@uneb.br

RESUMO

No presente texto, objetiva-se apresentar algumas considerações sobre o estudo toponímico em desenvolvimento que visa analisar os topônimos designativos nos nomes dos logradouros do município de Ipirá-Ba, verificando a motivação que subjazem da prática nominativa do agrupamento humano em questão. A referida pesquisa enquadra-se na área da Toponímia, ramo da Onomástica que se encarrega de estudar os nomes próprios de lugares. O levantamento dos dados extraídos do mapa digital e impresso, elaborados pela Secretaria de Tributos do Município, revelou um quantitativo significativo de fitotopônimos, nomes motivados pelo léxico de índole vegetal, especialmente nomes referentes à flora brasileira. No entanto, neste estudo, foram analisados os topônimos urbanos referentes à vegetação local de etimologia indígena. A análise dos topônimos encontra-se ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos comumente entregados nas pesquisas desenvolvidas nesta área no Brasil, mormente os trabalhos de Dick (1990b) Sapir (1969) Biderman (2001), Seabra (2012) e Isquerdo (1997).

Palavras-chave:
Fitotoponímia. Ipirá. Toponímia urbana.

ABSTRACT:

The objective of the present text is to present some considerations about the toponymic study in development, that aims to analyze the designative toponyms in the street names in the city of Ipirá-Ba, verifying the motivation underlying the nominative practice of the human grouping in question. This research falls with in the area of Toponymy, a branch of Onomastics that is in *charge* of studying the proper names of places. The survey of data extracted from the digital and printed map, prepared by the Municipal Tax Office, revealed a significant amount of phytotoponyms, names motivated by the plant-based lexicon, especially names referring to Brazilian flora. But this study focusses only on urban toponyms referring to local vegetation of indigenous etymology. The analysis of toponyms is anchored in theoretical and methodological assumptions commonly found in research carried out in this area in Brazil, especially the works of Dick (1990b) Sapir (1969) Biderman (2001), Seabra (2012) and Isquerdo (1997).

Keywords:
Ipirá. Urban toponymy. Phytotoponymy.

1. Considerações iniciais

Atribuir nomes aos espaços e aos seres é uma das atividades mais antigas executadas pelo ser humano. A partir dessa ação, o homem vem estruturando o acervo vocabular e assim organizando o mundo físico e cultural do qual faz parte. Neste sentido, Oliveira (2001, p. 109) assevera que "(...) o léxico de uma língua é constituído por um conjunto de vocábulos que representa a herança sociocultural de uma comunidade". Ainda conforme Oliveira (2001, p. 109), o léxico "(...) torna-se testemunha da própria história dessa comunidade, assim como todas as normas sociais que a regem". Ao fazer uso do seu repertório lexical, o homem deixa transparecer seus costumes, suas crenças, seus valores, as ideologias que perpassam seus dizeres, assim como as suas experiências culturais acumuladas ao longo da sua história de vida e do grupo social ao qual encontra-se inserido.

Destarte, o léxico de uma língua natural pode ser compreendido como um conjunto de conhecimento acumulado por um grupo. Nesta perspectiva, Biderman (2001, p. 13) aponta que "(...) a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras".

Os nomes de lugares são saberes relevantes desse acervo vocabular, pois, carregam em si muitos significados sociais, culturais, históricos e ideológicos dos sujeitos que atribuem nome aos lugares e espaços circundantes. Segundo Mori (2007), com o passar do tempo, por meio dos nomes, muito da história local e até mesmo universal vai ficando gravado na memória de um povo.

No que tange as denominações dos espaços urbanas, Mori (2007) afirma que a função dos signos toponímicos é identificar e individualizar um certo referente urbano, seja uma rua, seja uma avenida, uma praça. Sendo assim, os nomes dados para os logradouros públicos constituem também um meio para prestar homenagem a pessoas consideradas ilustres ou dignas de serem homenageadas em um determinado contexto e para um determinado grupo social.

Procurando trilhar por esse caminho instigante e desafiador do léxico toponímico, decidimos definir como objeto de investigação científica, no âmbito da Onomástica,o estudo dos nomes dos logradouros urbanos do município de Ipirá-BA.

O recorte que ora apresentamos faz parte de projeto de dissertação de mestrado em desenvolvimentos no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UNEB, que almeja traçar o perfil das designações dos espaços urbanos da cidade de Ipirá-Bahia. Para o momento, elegemos os signos toponímicos identificados como fitotopônimos característicos do bioma da caatinga e de origem indígena.

2. *Algumas considerações sobre os aspectos fitogeográficos de Ipirá-Ba*

O governo do estado da Bahia, através do decreto nº 12.354, de 26.08.2010, reuniu os municípios em 27 Territórios de Identidade (TI), observando a realidade local e as especificidades de cada região, como, por exemplo, o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições. O município de Ipirá, objeto de nosso estudo, faz parte do Território de Identidade 15-Bacia do Jacuípe. Integram ainda este território os municípios de Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça, Várzea do Poço.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, a área territorial de Ipirá correspondia a 3.105,281 km². Conforme o Senso de 2010, a população era de 59.343 pessoas, o que já difere em 2021, neste último, o número de habitantes está estimado em 59.281 pessoas.

O município de Ipirá está inserido na região semiárida do sertão baiano, região marcada historicamente pela escassez de chuvas. São longos os períodos de estiagens, as chuvas são curtas e mal distribuídas, duram de três a cinco meses,quase sempre ocorrem entre janeiro e maio. Segundo estudos, impera um clima semiárido do tipo Bsh, que são tipos caracterizados pela baixa umidade e pouco volume pluviométrico. Para Silva (2014, p. 11), "(...) os solos são rasos, argilosos e rochosos na porção cristalina; e na bacia sedimentar são profundos e arenosos".

Por se encontrar no Polígono das secas, a vegetação corresponde ao ecossistema denominado caatinga, também conhecido como savana estépica. De acordo com Sena (2011), *caatinga* (*caa*: mata e *tinga*: branca) significa no tupi-guarani mata ou floresta branca. Acredita Silva que a região foi assim denominada pelos índios em função de boa parte das

plantas deste bioma perder as folhas na estação seca, sobressaindo na paisagem a aparência clara e esbranquiçada dos troncos de árvores.

De acordo com Silva (2014), a caatinga não é um bioma homogêneo, esta exibe uma diversidade de paisagens. A vegetação se forma num tipo estacional-decidual, com estrato arbóreo e gramíneo-lenhoso periódico e com numerosas plantas suculentas, sobretudo cactáceas. Segundo o banco de dados do Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (Cf. INEMA, 2014), a vegetação de Ipirá foi catalogada como pertencente aos seguintes tipos de caatinga: caatinga arbórea, caatinga arbustiva, floresta estacional, mata ciliar.

Acreditam os estudiosos que a vegetação desse ecossistema se adaptou ao clima seco para se proteger. Algumas espécies armazenam água, como os cactos, outras se caracterizam por apresentarem raízes rasas, o que facilita a absorção do máximo das águas da chuva. Os animais também passaram por processo de adaptação, aprendendo a superar a escassez de água e, consequentemente, de alimentação.

No Brasil, a caatinga é um dos biomas menos conhecidos do ponto de vista científico (LCf. EAL *et al*. 2003), consequentemente, esta falta de informação não contribui para que sejam desenvolvidas ações de prática sustentável e sua preservação.Tudo isto traz sérios problemas, como, por exemplo, superpastoreio do gado, desmatamento e queimadas, erosão e perda de fertilidade do solo, desertificação e perda significativa da biodiversidade.Nesse sentido, Barbosa (2003) diz que

> [...] a questão sócio-econômica da grande parcela da população que vive na Caatinga, é sem dúvida, a causa principal de degradação do ecossistema, haja vista que não desenvolveram, ainda, políticas públicas capazes de promover a sustentabilidade da região, respeitando os principais atores envolvidos no processo, considerando que é uma das regiões semi-áridas mais povoadas do mundo. (BARBOSA, 2003. p. 3)

Cabe destacar aqui que o semiárido brasileiro não representa um ecossistema pobre, inferior, sem vida, ao contrário, trata-se de uma área constituída de bioma rico, porém, degradado devido aos desequilíbrios ambientais, às ações antrópicas, bem como a falta de políticas públicas voltadas para a sua valorização e o seu reconhecimento.

3. Algumas considerações sobre as bases teóricas

A linguagem, uma forma de representação da cultura, configura-

se em uma herança de valores herdados dos antepassados que integram um grupo sociocultural. O homem se constitui ser social através da linguagem. É também através da linguagem que as sociedades perpetuam todo o saber acumulado ao longo dos anos, transmitindo-o às gerações mais novas os legados culturais que foram urdidos, perpetuando-os, bem como ressignificando por meio da língua. Destarte, Sapir (1969, p. 44), ao tratar da relação entre língua e ambiente, afirma que a língua pode ser entendida como um complexo de símbolos que reflete todo quadro físico e social de uma dada localidade. O referido autor adverte que, neste caso, o ambiente físico refere-se aos aspectos geográficos, ou seja, a topografia, o clima, o regime de chuvas, a fauna, a flora e os recursos minerais presentes no solo. Ao ambiente social, pertencem a religião, os padrões éticos, a forma de organização política e a arte, por exemplo. Além disso, pode-se acrescer que o meio ambiente físico só se reflete na língua na medida em que atuarem sobre ela as forças sociais (SAPIR, 1969).

Assim sendo, o léxico é o nível da língua que mais deixa transparecer o meio ambiente ao qual o falante está inserido, pois, é através dele que este nomeia tudo a sua volta, registrando e perpetuando todo o saber sociocultural existente no mundo à sua volta. Nesse sentido, pode-se entender o léxico de uma língua natural como um sistema aberto e em constante processo de renovação, sujeito, portanto, a mudanças. Dinamicidade é uma marca característica das sociedades. Tal característica também se faz presente na língua, especialmente porque o homem cria, a todo momento, coisas novas e, consequentemente, novos itens lexicais vão surgindo para atender às suas necessidades comunicativas.Segundo Biderman (2001, p. 157), "(...) a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira do nosso percurso científico no conhecimento do universo".

Neste sentido, Abbade (2015) diz que

> [...] o acervo lexical de um povo é construído ao longo de sua história social, política, econômica, religiosa... Enfim, em cada época as palavras se modificam, se ajustam, se acoplam, são esquecidas, são relembradas, são criadas, ajustando sua fonética de acordo com a fala de determinada comunidade, diversificando o seu sentido de acordo com a época vigente, sendo proibida ou permitida de acordo com a sociedade em que esteja inserida [...]. (ABBADE, 2015, p. 97)

Nesta direção, Teixeira (2015) afirma que estudar o léxico de uma língua é enveredar pelas práticas sociais, culturais e linguísticas dos povos que falam a língua objeto da investigação científica. Ainda segundo Teixeira (2017), o cabedal lexical de uma comunidade linguística pode

ser estudado sob diferentes perspectivas, como, por exemplo, lexicológico, lexicográfico, terminológico, onomástico. Independentemente da abordagem metodológica, os estudos nesta área do saber revelam muito das práticas sociais e culturais dos povos que a usam uma dada língua.

O estudo aqui apresentado vincula-se à Onomástica, especialmente o ramo denominado toponímia. Este ramo de estudo centra sua atenção às práticas nominativas dos topos, sejam eles nomes de acidentes humanos, localidades (países, estados, cidades, povoados, velas etc.), sejam eles nomes de acidentes físicos (rios, lagos, lagoas, serras, morros, montes).

Os estudos toponímicos realizados no Brasil têm revelado que o ato nominativo dos espaços pelo homem é motivado por diferentes aspectos, dentre eles, o ideológico. Por isso, tal estudo é muito relevante para se conhecer as práticas sociais e culturais de um agrupamento social. Nesse sentido,a nomeação de um topo carrega marcas muito singulares daquele que a nomeou, revelando o modo vida e de este se relacionar no espaço circundante. Segundo Faggion, Dal Corno e Frosi (2008),

> [...] os topônimos, ditos ou escritos, são importantes sinais que indicam a cultura, a história e a linguagem de um povo, pois fornecem informações a respeito das sucessivas gerações de uma localidade, das pessoas que lá nasceram, trabalharam e viveram, bem como os que mereceram algum tipo de homenagem [...] (FAGGION; DAL CORNO; FROSI, 2008, p. 278)

Dick (1990b) afirma que o topônimo está onerado de uma profunda carga significativa. Para esta autora, um campo toponímico funciona como uma espécie de sítio arqueológico, onde é permitido restaurar, por meio da apreciação dos vestígios linguísticos e dos significados cristalizados nos nomes dos topos, fatos sociais desaparecidos. Assim sendo, os estudos toponímicos poderão contribuir para a compreensão da recuperação do significado de um nome, conhecendo o seu referente e o contexto da nomeação. Nesta perspectiva, Seabra (2006) destaca que

> [...] a referência não suscita apenas problemas de sistemática e classificação – as relações são muito mais complexas do que uma relação biunívoca entre palavra e referente – mas também questões históricas e culturais, uma vez que no universo dos nomes de lugares encontramos registros de um passado, de interesses e visão de mundo comuns de um determinado povo. (SEABRA, 2006, p. 1956)

Partindo destes pressupostos, pode-se entender que dialogar com a referência toponímica é dialogar também com cultura, coma história, com o grupo social, para assim, compreender o topônimo como um e-

nunciado linguístico extraído de uma língua viva e que muito diz daqueles que o utiliza.

4. *Algumas considerações sobre dois estudos fitotoponímicos realizados no Brasil*

Conforme se afirmou anteriormente, ao escolher o nome de batismo de um determinado espaço, seja ele de natureza física,seja ele de natureza humana, o homem busca como motivação o que de mais valioso existe naquela localidade, em consonância com a sua cosmovisão. Neste sentido, os estudos toponímicos realizados no Brasil têm revelado que, além do ideológico, um dos elementos inspiradores para o batismo dos topos é o bioma em entorno do sujeito denominador. Nesta direção, Nunes (1921) diz que

> [...] as plantas que mais abundavam ou o arvoredo que em maior quantidade se encontrava nos arredores dos sítios habitados deviam ter exercido influência bastante notável na sua nomenclatura e sido um dos fatores que mais contribuíram para dar aos lugares os seus nomes: não era ela que desempenhava um papel importantíssimo na vida dos seus habitantes, alimentando-os com os seus produtos? (NUNES, 1921, p. 134)

Há um quantitativo significativo de estudos taxionômicos realizados no Brasil que seguem o modelo de classificação taxionômica proposta por Dick (1990). Segundo este modelo teórico-metodológico, os topônimos analisados são classificados em 11 taxes de natureza física, caso a motivação esteja relacionada ao ambiente físico natural, e em 16 taxes de natureza antropocultural, caso a motivação esteja ancorada em aspectos sociais, psíquicas e culturais do homem.

Na toponímia, há uma grande incidência de nomes relacionados à flora, ou seja, nomes motivados pela flora local ou fitotopônimos. Dick (1990a) sinaliza, em seus estudos, para a necessidade de "(...) tentar o seu enquadramento nas características fitogeográficas do ambiente" (DICK, 1990a, p. 146). Tais estudos identificaram a presença de fitotopônimos em várias regiões do país, ocorrendo, quase sempre, uma aproximação entre as espécies vegetais encontradas nesses lugares.

Cazarotto (2010), em sua dissertação de mestrado intitulada *Glossário de Fitotopônimos sul-mato-grossenses*, analisou dados extraídos do Banco de dados do projeto ATEMS (Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul). O estudo resultou na elaboração de 439 verbetes reunidos em um glossário, identificados como fitotopônimos da região de

Mato Grosso do Sul, os quais faziam referência a 78 municípios sul-mato-grossenses. De acordo com Cazarotto (2010), os dados analisados apontaram para a relevância da flora nas nomenclaturas, somando-se a isto, o papel expressivo do índio (Tupi/Guarani) e do colonizador (português) na influência da nomeação, mostrando, assim, a força e a representatividade alcançadas por essas etnias na região sul-mato-grossense.

Cazarotto (2020), em *Fitotopônimos: influência da vegetação no processo de nomeação*, ao analisar 1.037 fitotopônimos que nomeiam os acidentes físicos do estado de Mato Grosso do Sul, concluiu que a flora exerce grande influência no homem, quando se trata de nomear o ambiente no qual ele vive, em razão da presença de elementos florísticos dando nomes aos acidentes físicos.

No âmbito do estado da Bahia, cabe destacar os estudos realizados por Silva e Abbade (2020), intitulado *Os fitotopônimos de natureza física da zona rural de Alagoinhas: acidentes humanos*. Segundo as referidas autoras, nos estudos realizados no Território de Identidade 18, foram identificados dezoito fitotopônimos, sendo que a maioria deles correspondiam a flora da região. Os resultados encontrados sinalizam para a importância "(...) da vegetação como parte integrante de um conjunto natural que se insere no bioma da Mata Atlântica, o qual foi amplamente explorado e devastado pelos colonizadores" (SILVA; ABBADE, 2020, p. 86).

Reiterando, os estudos toponímicos brasileiros têm revelado a presença significativa dos fitotopônimos na nomeação dos espaços, contudo, ainda são poucos os estudos realizados focalizando mais densamente este elemento motivador, carecendo, portanto, de outros estudos para verificar a presença dos fitotopônimos na nomeação do espaço, seja ele de natureza física ou de natureza antropocultural.

5. *Algumas considerações metodológicas sobre o estudo da toponímia urbana de Ipirá-BA*

Conforme dito nas considerações iniciais, objetiva-se aqui tecer algumas considerações sobre o projeto de dissertação de mestrado em desenvolvimento, cujo objetivo principal é estudar o perfil das designações dos espaços urbanos da cidade de Ipirá-BA. Para o momento, elegemos os signos toponímicos identificados como fitotopônimos característicos do bioma da caatinga e de origem indígena.

O estudo encontra-se ancorado nas bases teóricas e metodológicas

da toponímia brasileira, especialmente naquilo que tem sido preconizado por Dick e pelos estudos que seguem a sua proposta de classificação taxonômica.

O processo de coleta de dados para constituição do *corpus* a ser analisado está sendo realizado através da consulta de documentos oficiais como, por exemplo, leis, decretos municipais, mapas, bem como pesquisa de campo, com visitas ao Departamento de Tributos, situado na Prefeitura Municipal do município em estudo, e outros órgãos que possam fornecer informações relevantes para o estudo. Os dados coletados até o momento foram sistematizados em planilhas próprias contendo a designação toponímica, o tipo de acidente, a classificação toponímica.

Ao realizar a catalogação destes logradouros, identificamos um quantitativo significativo de fitotopônimos, nomes motivados pelo léxico de índole vegetal e referente à flora brasileira. Dado o quantitativo e a exiguidade de tempo, selecionamos para ilustrar o estudo que se pretende desenvolver apenas os topônimos urbanos referentes à vegetação local.

Na análise, os signos toponímicos serão descritivos quanto à etimologia, à sua constituição morfológica, e serão classificados consoante a sua motivação designativa. Os dados serão sistematizados em fichas lexicográfico-toponímicas adaptadas do modelo proposto por Dick (1990a). As fichas lexicográfico-toponímicas contemplarão os seguintes itens: **topônimo**: indica-se o nome do logradouro; **taxonomia**: refere-se à classificação taxonômica; **origem**: indica-se a procedência do topônimo (português, indígena, africano ou outro); **estrutura morfológica**: indica-se a composição morfológica dos topônimos (classificando-se em elemento específico simples, elemento específico simples híbrido, elemento específico composto, elemento específico composto híbrido); **informações enciclopédicas**: indica-se outras informações como, por exemplo, questões históricas, geográficas e culturais; **fonte**: indica-se as referências onde foram feitas as pesquisas elencadas nas fichas; **imagem**: corresponde a fotos das placa com nome do logradouro ou da planta/flor que representa o topônimo em estudo.

A seguir, oferecemos, a título de exemplificação, a análise descritiva dos signos toponímicos Loteamento Mandacaru, Rua Oiticica, Bairro Tambori, em fichas lexicográfico-toponímicas.

Figura 1: Ficha lexicográfico-toponímica de Loteamento Mandacaru.

TOPÔNIMO	MANDACARU	**TAXONOMIA**	FITOTOPÔNIMO
ACIDENTE		Humano – Loteamento	
ORIGEM		Do tupi *iamanaka'ru* (*namanaka'ru*). Botânica: cardão, jamacaru ou mandacaru, grande cacto de porte arbóreo. (CARVALHO, 1987)	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA		Elemento específico simples (substantivo masculino)	
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS		O mandacaru é uma cactácea nativa do Brasil, adaptada às condições climáticas do Semiárido. É planta espinhenta que sobrevive às secas, devido à sua grande capacidade de captação e retenção de água. No sertão brasileiro, é muito utilizada como cerca natural e alimento para os animais, especialmente nos períodos de longas estiagens. https://www.cerratinga.org.br/especies/mandacar)	
FONTE		CARVALHO, Moacyr Ribeiro de. **Dicionário tupi (antigo) português.** Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. Disponível em http://www.etnolinguistica.org. Acesso em: 01 de nov de 2021 **CERRACATINGA.Mandacaru**. Disponível em https://www.cerratinga.org.br/especies/mandacar/. Acesso em: 01 de nov. 2021	
IMAGEM			

Fonte: Banco de dados próprio das pesquisadoras.
Elaborado pelas autoras.

Figura 2: Ficha lexicográfico-toponímica da Rua Oiticica

TOPÔNIMO	**OITICICA**	**TAXONOMIA**	**FITOTOPÔNIMO**
ACIDENTE		Humano – Rua	
ORIGEM		**1.** Árvore da família das crisobalanáceas (*Licania-arigida*), nativa do Brasil, de flores amarelas e frutos drupáceos, e de cuja semente se extrai um óleo secativo us. na fabricação de tintas e vernizes. (AULETE, versão eletrônica, 2008) **2.** Árvore da fam. das moráceas, nativa do Brasil, de raízes vermelhas, casca acinzentada cuja madeira é usada em construção civil e naval. (AULETE, versão eletrônica, 2008) [F.: *oiti* + - *cica*, do tupi *ï'sika*] (AULETE, versão eletrônica, 2008)	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA		Elemento específico simples (substantivo	

	feminino)
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS	Árvore característica do bioma nordestinoque de suas sementes extrai óleo de grande valor comercial. Tem folhagem perene nas secas. É frequente nas matas Pacatuba, serra de Baturité, pé da Serra de Ibiapaba, Quixadá e Stª Cruz, no Ceará (SAMPAIO, 1987)
FONTE	AULETE versão eletrônica. 2008. Disponível em https://aulete.com.br. Acesso em 01 de nov. 2021 SAMPAIO. T**.** *O Tupi na Geografia Nacional*. 5 ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1987
IMAGEM	

Fonte: Banco de dados próprio das pesquisadoras.
Elaborado pelas autoras.

Figura 3: Ficha lexicográfico-toponímica do Bairro Tambori.

TOPÔNIMO	TAMBORI	**TAXONOMIA**	FITOTOPÔNIMO
ACIDENTE		Humano – Bairro	
ORIGEM		Bras. Angios. Árvore da família das leguminosas (Enterolobiumcontortisiliquum), da mata atlântica, com tronco muito grosso, copa avantajada, madeira avermelhada, macia, us. na fabricação de canoas; ORELHA-DE-NEGRO; TAMBURI; TIMBOÚVA [F.: Do tupi tamborï.] (AULLETE – versão eletrônica, 2008)	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA		Elemento específico simples (substantivo masculino singular)	
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS		Árvore de grande porte e crescimento rápido. Comum no cerrado e na região da Floresta Atlântica. Os seus troncos são usados como madeira.	
FONTE		ÁRVORES DO BRASIL**.** Disponível em: https://www.arvores.brasil.nom.br/new/tamboril/index.htm**.** Acesso em 02 de nov. de 2021 AULETE versão eletrônica. 2008. Disponível em https://aulete.com.br/. Acesso em: 01 de nov. 2021	

IMAGEM	

Fonte: Banco de dados próprio das pesquisadoras.
Elaborado pelas autoras.

6. Considerações finais

Intencionamos aqui, com uma breve amostra sobre o estudo da toponímia urbana de Ipirá-BA, tecer algumas considerações a respeito da microtoponímia da cidade, em especial sobre os fitotopônimos que integram o *corpus* da pesquisa.

A análise preliminar da amostra do *corpus* sinaliza para a presença significativa do perfil motivacional ancorado na flora brasileira. Tais resultados, embora embrionários, parecem corroborar com o que afirmam Dick (1990a), Cazarotto (2010; 2020) e Silva e Abbade (2020).

Reiterando, a nomeação de lugar é um traço cultural, como também uma relação de poder. Em função disto acreditamos que o estudo depois de concluído poderá fornecer elementos que permitam desvendar aspectos relevantes da história,da cultura, da sociedade daqueles que habitavam, transitavam e denominavam as vias urbanas da cidade de Ipirá-BA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina M. de S. Allan Kardec e o léxico da doutrina espírita. In: SOBRAL, Gilberto N.; LOPES, Norma da S.; RAMOS, Jânia M. *Língua, sociedade e discurso*. São Paulo: Blucher, 2015.

AULETE DIGITAL. 2008. Disponível em: https://aulete.com.br/. Acesso em: 01 nov. 2021.

BARBOSA, Eduardo M. *crítica ao modelo atual de desenvolvimento e a transição agroecológica no semi-árido*. São Paulo: Planeta Orgânico, 2003.

BIDERMAN, Maria Teresa C. *Teoria linguística*: teoria lexical e teoria

computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 13-157

CARVALHO, Moacyr R. de. *Dicionário tupi (antigo) português*. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. Disponível em: http://www.etnolinguistica.org. Acesso em: 01 nov. 2021.

CAZAROTTO, Suely Aparecida. *Glossário de fitotopônimos Sul-Mato-Grossenses*: uma proposta. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, 2010.

CAZAROTTO, Suely Aparecida. Fitotopônimos: influência da vegetação no processo de nomeação. In: ____. (Org.). *Toponímia*: tendências toponímicas no estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS: UFMS, 2020. v. 2

CERRATINGA- Disponível em: https://www.cerratinga.org.br/especies/mandacaru/. Acesso em: 01 nov. 2021.

DICK. Maria Vicentina de P. do A. *Motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990a. p. 146-96

DICK. Maria Vicentina de P. do A. *Toponímia e Antroponímia no Brasil.* Coletânea de Estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990b. p. 3-133

FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle O. M; FROSI, V. Maria. Topônimos em Bento Gonçalves: motivação e caracterização. *Métis: história e cultura*. v. 1, n. 1 (2002). Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

LEAL, Inara R.; TABARELLI, Marcelo; SILVA, José Maria C. (Org.). *Ecologia e Conservação da Caatinga*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003. 804p.

MORI, Olga. Aspectos teóricos relevantes de lasdesignaciones urbanas. In: ILIESCU, M.; SILLER-RUNGGALDIER, H.; DANLER, P. *Actes du XXV Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Innsbruck, 2007. 316p.

NUNES, José Joaquim. A vegetação na toponímia portuguesa. *Boletim da Classe de Letras*, Lisboa, v. XIII, p. 131-175, 1918/1919, ed.1921 [1919].

OLIVEIRA, Ana Maria P. de. Regionalismos brasileiros: a questão da distribuição geográfica. In: ISQUERDO, A.N.; OLIVEIRA, A.M P.P. de (Orgs). *As ciências do Léxico*: lexicologia, lexicografia e terminologia. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 109-16

SAMPAIO. T. *O Tupi na geografia nacional*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1987.

SAPIR, Edward. *Língua e ambiente*: linguística como ciência. Trad. de J. Matoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SEABRA, Maria Cândida T. C. de; SANTOS, M. M. D. dos. Toponímia de Minas Gerais em registros cartográficos históricos. In: ISQUERDO, A.N.; SEABRA, M.C.T.C. de. (Orgs). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. V. VI, 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2012. v. VI. 1956p.

SENA, Liana Mara M. de.*Conheça e Conserve a Caatinga* – O Bioma Caatinga. V. 1. Fortaleza: Associação Caatinga, 2011. 54p.

SILVA, Edileuza M. C. da; ABBADE Celina M. de S. Os fitotopônimos de Natureza física da zona rural de Alagoinhas: acidentes humanos. In: ABADDE, C.M. de S.; CARVALHO, C. dos S.; SANTOS, E.S. dos. (Orgs). *Linguagem, discurso e sociedade*: caminhos que se entrecruzam / Salvador: EDUFBA, 2020.

SILVA, Ana Cecília da C; PRATA, Ana Paula do N; MELO, Anabel Aparecida de. *Guia de Campo:* flores e frutos da Caatinga no monumento natural Grota do Angico. Aracaju: PerSe, 2014. 168p.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. A alimentação e a construção da identidade sertaneja em Seara Vermelha. In: LOPES, N.; SOBRAL, G.N.T. *A Bahia em perspectivas diversas*: língua e discurso. Salvador: Quarteto, 2015. p. 109-30

_____. Uma análise lexicológica dos instrumentos e das relações de trabalho em Seara Vermelha, de Jorge Amado. *Revista A Cor das Letras*, v. 18, n. 2, p. 294-302, Feira de Santana, maio-agosto, 2017.

Outras fontes:

IBGE-INSTITULO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *IBGE Cidades.* Dísponível em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em: 29 out.2021.

INEMA-INSTITUTO DO MEIO AMBIENTE E RECURSOS HÍDRICOS. Disponível em: http://www.inema.ba.gov.br/. Acesso em: 29 0ut. 2021.

SEPLAN-SECRETARIA DO PLANEJAMENTO-BA. Disponível em: www.seplan.ba.gov.br. Acesso em: 29 out. 2021.

ESTUDO DE CASO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Jaqueline Dias da Silva (IFF)
jaquelinedocente@gmail.com
Valéria de Souza Marcelino (IFF)
vmarcelino67@gmail.com

RESUMO

Estratégias metodológicas diferenciadas voltadas para o ensino estão sendo desenvolvidas por professores no intuito de promover uma prática pedagógica que tenha sentido para os estudantes e viabilizem acesso às bases científicas e tecnológicas das mais variadas áreas da vida cotidiana que relacionem teoria à prática. O objetivo deste artigo é apresentar uma narrativa como proposta de estudo de caso (EC). A história é parte integrante de uma sequência didática (SD) que aborda a temática do mundo do trabalho para o ensino de produção textual dos gêneros textuais Currículo e Portfólio Profissional. A proposta foi desenvolvida para turma do 2º ano do Ensino Médio noturno de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro no primeiro semestre de 2020. Para construção deste trabalho foi realizada leitura e análise sobre Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) com base em EC, Currículo Mínimo vigente e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso foram considerados os autores: Koch (2004), Barrel (2006), Marcuschi (2006), Sá e Queiróz (2009), Barret e Moore (2011); Azevedo e Rowell, 2011; Almeida e Valente (2012), Bacich e Moran (2018). Elaborado por meio de pesquisa qualitativa e levantamento de caráter exploratório, o trabalho considerou o perfil e a realidade socioeconômica dos estudantes. Como resultado é apresentado o EC composto por uma narrativa intitulada "Miguel quer um emprego" como possibilidade de inspiração, utilização e adaptação de atividades escolares para promover o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Palavras-chave:
ABP. Produção Textual. Estudo de caso.

ABSTRACT

Different methodological strategies aimed at teaching are being developed by teachers in order to promote a pedagogical practice that makes sense for students and enable access to scientific and technological bases in the most varied areas of daily life that relate theory to practice. The purpose of this article is to present a narrative as a case study (CS) proposal. The story is an integral part of a didactic sequence (SD) that addresses the theme of the world of work for teaching textual production in the text genres Curriculum and Professional Portfolio. The proposal was developed for a class of the 2nd year of night high school at a state public school in Rio de Janeiro in the first semester of 2020. For the construction of this work, a reading and analysis on Problem-Based Learning (ABP) was carriedout) based on EC, Minimum Curriculum in force and the National Common Curriculum Base (BNCC). For this, the following authors were considered: Koch (2004), Barrel (2006), Marcuschi (2006), Sá and Queiróz (2009), Barret and Moore (2011); Azevedo and Rowell, 2011; Almeida and

Valente (2012), Bacich and Moran (2018). Prepared through qualitative research and exploratory survey, the work considered the profile and socioeconomic reality of students. As a result, the CE is presented, composed of a narrative entitled Miguel wants a job as a possibility of inspiration, use and adaptation of school activities to promote the teaching and learning of Portuguese Language

Keywords:
PBL. Case study. Text production.

1. Introdução

Os resultados das avaliações dos alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais apontam a baixa qualidade na proficiência em Língua Portuguesa e a Matemática, disciplinas essenciais à formação básica. Proporcionar uma Educação em sintonia com seu tempo, contextualizada com as exigências atuais da sociedade, demanda aos profissionais da educação reflexão acerca da prática pedagógica. Essa é uma questão primordial para a qualidade do ensino, no intuito de promover sujeitos críticos, reflexivos e ativos, capazes de relacionar saberes e contextos.

A área temática na qual se insere este trabalho é a metodologia de ensino, uma vez que o objetivo deste trabalho é apresentar um EC que faz parte de uma sequência didática (SD) que aborda a temática do mundo do trabalho para o ensino de produção textual dos gêneros textuais Currículo e Portfólio Profissional.

Nesse sentido, Azevedo e Rowel (2007) apresentam a possibilidade de tornar o ensino do português escrito mais eficaz e adequado a sua função com a adoção da resolução de problemas como recurso pedagógico. As autoras esclarecem que problematizar situações do dia a dia oportuniza compreensão do sentido da aprendizagem. No intuito de levar o estudante à resolução de problemas e desenvolvimento de sua autonomia de variadas formas optou-se pela adoção ABP com uso de recursos tecnológicos digitais.

A metodologia problematizadora é uma estratégia de ensino e aprendizagem que possibilita a busca pela resolução de uma situação-problema. Nesse processo o participante faz utilização do conhecimento adquirido para resolver o problema vinculando as novas informações às adquiridas anteriormente (Cf. BACICH, 2012).

Uma das formas de implementação da ABP é através do EC que se apresenta em forma de esquema de narrações com problemas da vida real para impulsionamento da aprendizagem de conceitos, procedimentos

e atitudes do estudante. Este EC foi desenvolvido para turmas da 2ª série do Ensino Médio noturno de uma escola pública estadual.

A problemática que deu origem ao caso baseou-se em: (i) o baixo rendimento dos alunos nos exames nacionais (Cf. PISA, 2015); (ii) atuação de uma das autoras como professora de Língua Portuguesa em turmas de Ensino Médio noturno; (iii) constatação da necessidade dos alunos na inserção no mundo do trabalho.

Este trabalho se divide nas seguintes seções, além desta introdução: a fundamentação teórica, metodologia e apresentação do EC em formato de narrativa. A última seção apresenta brevemente as conclusões do trabalho.

2. Fundamentação teórica

2.1. Ensino de Produção Textual.

A Língua como algo heterogêneo tem sua importância na maneira como nos comunicamos e cada situação vai exigir exercício de reflexão para entender o melhor registro para a circunstância ou situação comunicativa em que o sujeito está inserido. As situações comunicativas têm base linguística cognitiva e social por fazer uso dos recursos linguísticos de diferentes maneiras a partir das diferentes situações comunicativas.

Dessa forma, os gêneros são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas, que cumprem uma função social (Cf. MARCUSCHI, 2006).

De acordo com Bakhtin (2003), gêneros textuais definem-se principalmente por sua função social. São textos que se realizam por variadas razões em determinada situação comunicativa, chamado de contexto, para promover uma interação específica. Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa (Cf. MARCUSCHI, 2006).

A produção de textos é inerente ao homem, sendo assim deve contemplar as esferas sociais de produção. No ensino de produção textual é necessário que o aluno seja submetido à variadas práticas de leitura, oralidade e escrita acompanhadas dos conteúdos estruturantes que com-

põem a língua portuguesa na prática cotidiana.

A produção textual, como um dos eixos temáticos do Ensino de Língua Portuguesa na BNCC (Cf. BRASIL, 2017), ganha destaque no cenário das tecnologias digitais, pois se antes os alunos precisavam exclusivamente de livros, ou espaços nas bibliotecas para pesquisarem, atualmente, basta utilizar algum dispositivo móvel com acesso à internet para ter acesso a uma infinidade de textos (Cf. VALENTE, FREIRE, ARANTES, 2018). O texto, o contexto e seus suportes são analisados no momento da produção textual, seja de forma escrita, em papel ou de forma virtual. Escrever é registrar sentimentos, ideias, interesses, objetivos, necessidades, desejos, saberes prévios, opiniões, percepções, impressões, sonhos, e não reproduzir conceitos prontos (Cf. ALMEIDA, 2018).

De acordo com a BNCC, essa concepção encontra-se relacionada à área das linguagens que estabelece que é preciso "garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política" (BRASIL, 2018, p. 465).

Nesse sentido, o trabalho com a produção textual em sala de aula deve considerar a diversidade de gêneros, a partir de metodologias ativas associadas aos recursos digitais, o que, constitui-se como caminho atual, dinâmico, próximo à linguagem dos alunos, que instiga problematização (Cf. KOCH, 2004).

Ao professor de Língua Portuguesa cabe criar a ambientação adequada à produção textual e nesse caminho, é possível uma produção individual ou compartilhada que favoreça ao estudante comunicar-se na forma de textos (Cf. AZEVEDO; ROWELL, 2011).

2.2. Metodologias problematizadoras.

Ao longo das últimas décadas, a Educação Brasileira conviveu com modelos de ensino, que das mais diferentes variações, seguiam os padrões das escolas tradicionais: aulas expositivas, ambientes em que os alunos permaneciam enfileirados escutando professor, currículos rígidos e hierarquizados centrados em conceitos prontos que deveriam ser memorizados (Cf. ALMEIDA, VALENTE, 2012).

Esta realidade, a partir da primeira década do século XXI, pas-

sou a se tornar incompatível com as transformações ocorridas no mundo contemporâneo, que se apresenta mutante, globalizado, no qual as tecnologias digitais ganham centralidade (BRASIL, 2018).

Bacich e Moran (2018) apontam que o trabalho pedagógico baseado em metodologias ativas possibilita o desenvolvimento das habilidades para levantar questões problemas que direcionam para a busca de interpretações coerentes e de soluções possíveis para a problematização apresentada, bem como contribuem para desenvolver as competências educacionais desejadas.

José Morán (2018) define metodologia ativa como estratégias que propiciam a participação efetiva na construção da aprendizagem de modo flexível, híbrido e interligado na qual o papel protagonista do aluno é enfatizado com sua participação direta e reflexiva em todas as fases do processo, tendo o professor como mediador.

Para que se pense em um processo educativo que estimule a autonomia, o protagonismo e a responsabilidade fazem-se necessária a compreensão da proposta das metodologias ativas (Cf. BACICH; MORAN, 2018) como opção para que o aprendizado seja participativo e colaborativo.

Ao abordar nas competências gerais da área das Linguagens e suas tecnologias a mobilização de práticas de linguagens no universo digital, a BNCC (Cf. BRASIL, 2018) pressupõe a utilização de metodologias que favoreçam os aspectos cognitivos e socioemocionais na construção das aprendizagens. Nesse sentido, as metodologias ativas facilitam o desenvolvimento desses aspectos, na medida em que envolvem problematização, olhar crítico sobre os conhecimentos, valorização de saberes prévios, cooperação e trocas culturais.

Assim, a ABP/PBL (Problem Based Learning) como abordagem pedagógica estratégica propõe situações contextuais para pensar e buscar soluções para problemas, fomentar a investigação e o pensamento crítico (Cf. BARELL, 2006).

O PBL originou-se na Escola de Medicina da Universidade de McMaster no Canadá e logo obteve aderência por diversas faculdades de medicina, além de outros cursos e diferentes níveis de ensino (Cf. SÁ; QUEIROZ, 2009). Embora a concepção metodológica seja amplamente reconhecida por sua origem e propagação na área da saúde, nos últimos anos têm ampliado a difusão em vários campos do conheci-

mento.

A problematização torna-se propícia para a construção de conhecimentos que podem ser estudados e ampliados por meio da investigação no ensino de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio, pois, de acordo com a BNCC (2018, p. 485), a área de Linguagens e suas Tecnologias "propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem (...)] situadas em campos de atuação social diversos (...)". Dessa forma, é fundamental ampliar o domínio relacionado aos campos de atuação social, possibilitando ao jovem (...) "ampliar a reflexão sobre as linguagens (...)" e também "(...) contribuir para construção do conhecimento científico e para aprender a aprender".

Na ABP o foco é pesquisar variadas razões prováveis para um problema e, durante o processo, os alunos aprendem a aprender e preparam-se para resolver problemas "em níveis de complexidade crescentes", no qual deverão compreender e solucionar com atividades individuais e em grupo (Cf. BACICH; MORAN, 2018).

Segundo Barret, Moore (2011), na ABP o trabalho em grupo destaca-se como uma forma de atividade em que o aluno valoriza a convivência e se dispõe a participar de forma criativa no processo de aprendizagem, buscando criar espaços para o trabalho cooperativo, no qual todos são protagonistas, colaborando para uma aprendizagem mútua e integral.

Portanto, esta forma de conceber as aprendizagens facilita a construção da autonomia de pensar e agir ao mesmo tempo que prepara os jovens para o protagonismo, a convivência que leva à formação do comportamento colaborativo e à tomada de decisão, elementos fundamentais para a construção da cidadania e de um projeto de vida que tenha nas variadas linguagens um de seus eixos.

2.3. Estudo de caso

A estratégia de EC é baseado no método ABP e de acordo com Linhares e Reis (2008) é um plano de narrações sobre pessoas que enfrentam dificuldades, dúvidas, empecilhos que precisam realizar ação e/ou ações relacionadas com tomada de decisões.

Durante o processo de implementação da ação estratégica o

estudante deve ser instigado a ler, a familiarizar-se com personagens e compreender o contexto da situação retratada, para posteriormente pensar em uma solução para o problema e saber argumentar a favor da solução encontrada por ele, que não necessariamente deve ser a única (Figura 1).

Figura 1: Esquema simplificado do conceito de EC.

Fonte: Marcelino *et al.* (2016).

A característica primordial do EC é submeter os estudantes ao contato com problemas reais por meio de informações que direcionem a busca dos conceitos e/ou conhecimentos necessários para resolvê-los. Dessa forma o professor pode elaborar questões orientadoras para compreensão de bases teóricas.

De acordo com Sá; Queiroz (2009) a inserção dos estudantes no contexto real da área de estudo é a fundamentação que norteia a criação desse método.

A proposição metodológica é instigar o pensamento ativo e crítico bem como estimular a capacidade de tomadas de decisões, diante dos problemas existentes. É um método no qual o estudante é instigado a ser responsável pela busca de seu conhecimento, ou seja, ação direcionada para aprendizado focado no aluno (Cf. SÁ; QUEIROZ, 2009).

2.4. Classificação e características do ec

Os casos podem ser classificados conforme Quadro 1.

Quadro 1: Classificação do EC.

Classificação	Características
Casos Científicos	Discute assuntos relacionados à área da Ciência e promove ao estudante um envoltura ativa nas investigações científicas.
Casos Sociocientíficos	Traz questionamentos interligados ao cotidiano dos participantes e desenvolve a capacidade de decisão.

Casos Históricos	Trabalha com a história da Ciência.

Fonte: Elaboração Própria a partir de Sá, Queiroz (2009); Allchin (2010); Viana e Porto (2009).

Um caso adequado para o ensino deve envolver um problema real e possuir características que promovam ações pedagógicas que estimulem o engajamento dos estudantes. Nesse sentido, narrativas que impulsionam a reflexão e tomada de decisão deverão ser dotadas das seguintes características conforme Quadro 2.

Quadro 2: Características de um bom caso.

- Utilidade pedagógica; - É interessante para o leitor; - Desperta o interesse pela questão, ou seja, fazê-lo parecer real com toques dramáticos ou de suspense; - Atual; - Curto; - Provoca um conflito; - Proporcionar familiarização do leitor com os personagens; - Forçar tomada de decisão; - Possuir uma aplicação geral; - Narração de uma história; - Incluir citações.

Fonte: Herreid (1998).

3. Percurso metodológico.

A pesquisa é de natureza qualitativa que se caracteriza principalmente pela falta de preocupação com a representatividade numérica e com o aprofundamento da compreensão de determinado grupo social (Cf. GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

3.1. Etapas para elaboração

No intuito de buscar informações sobre o perfil socioeconômico do público alvo foi realizada uma pesquisa exploratória. A investigação teve como objetivo buscar informações sobre a situação socioeconômica dos participantes da pesquisa a fim de evidenciar a necessidade de inserção no mundo do trabalho dos participantes diante dos baixos valores de renda per capta de suas respectivas famílias.

O colégio onde foi desenvolvido o levantamento encontra-se localizado em um bairro periférico, afastado aproximadamente 10km do centro da cidade de Campos dos Goytacazes, Norte Fluminense, na localida-

de de Ururaí (Cf. CAMPOS, 2019). Trata-se de uma comunidade cuja área de jurisdição encontra-se predominantemente em situação de vulnerabilidade socioeconômica conforme dados disponibilizados pela Vigilância Socioassistencial da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Humano da Prefeitura de Campos dos Goytacazes, por meio do Levantamento Família e Pessoas Referenciadas no Território de Ururaí Referência Março – 2019 (Cf. CAMPOS, 2019). O resultado da pesquisa exploratória apontou caminhos para escolha e confirmação do tema.

Para escolha do conteúdo e norteamento da elaboração do caso foram considerados os seguintes documentos: Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do Ensino Médio (Currículo Mínimo, 2012), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (PCN, 2002) e a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Os conteúdos Clareza e Objetividade trabalhados na SD da qual faz parte o EC, estão pautados no Currículo Mínimodo Estado de Rio de Janeiro (Cf. RIO DE JANEIRO, 2012) para a 2ª série do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa. Dentre as habilidades e competências referentes ao 4° bimestre, o documento apresenta "Empregar adequadamente a linguagem e os fatores de textualidade como clareza e objetividade" (RIO DE JANEIRO, 2012, p.18).

As SD no ensino de Língua Portuguesa situam-se como procedimento que apresenta um "conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito (Cf. DOLTZ *et al*., 2004).

A estratégia para elaboração do EC baseou-se no desenvolvimento de uma narrativa que considerasse questões científicas e sociocientíficas para serem desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio noturno conforme Quadro 3.

Quadro 3: Proposta de implementação temática.

Estudo de Caso	Questões Científicas	Questões sociocientíficas
Miguel quer um emprego	• Comunicação • Língua Portuguesa • Escrever de acordo com a modalidade forma • Empreendedorismo	• Relação Interpessoal • Planejamento • Organização • Inserção do jovem na vida produtiva

Fonte: Elaboração Própria.

Essa proposição pedagógica considera a mudança de atitude diante dos conteúdos e aplicabilidade na prática.

Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107), “a proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula (...) forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta”.

Sendo assim, na apresentação da situação, momento no qual o problema já definido é apresentado pelo mediador com esclarecimento dos pontos importantes das ações que fazem referência à produção do gênero a ser trabalhado, as formas de produção, destinatários e procedimentos concretos de acesso ao conhecimento do gênero.

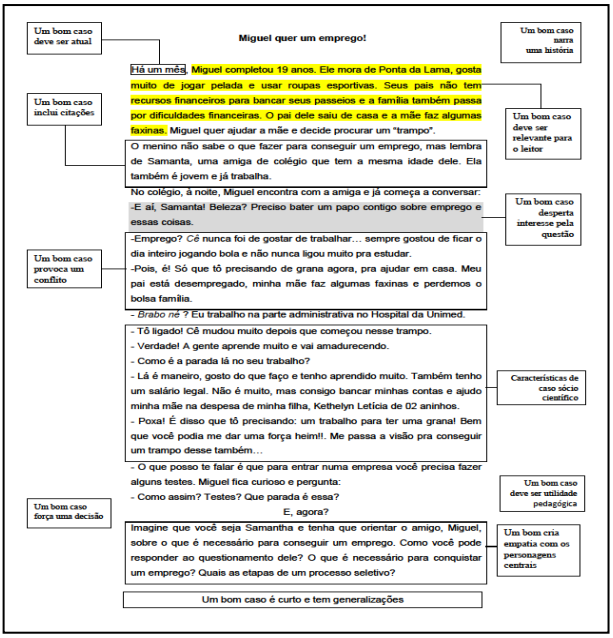
4. Resultados

Foi elaborada uma narrativa com proposta problematizadora relacionada ao tema mundo do trabalho com possibilidade de ser conhecido pelos estudantes, pois utiliza personagens e contexto ao vivenciado por eles.

A atividade que utiliza a narrativa tem por objetivo apresentar um problema de comunicação para preparar os alunos para produção dos gêneros currículo e portfólio profissional. Sendo assim considerou-se, para fins de análise, a abordagens de situações referentes ao percurso da conquista de emprego relacionando-as aos conteúdos propostos na SD.

Na figura 2 segue versão final da narrativa com destaque para as características de bom caso. A história é parte integrante de uma SD intitulada Trilhas para o Trabalho.

Figura 2: Narrativa: Miguel quer um emprego.



Fonte: Elaboração própria.

Na narrativa o problema a ser resolvido está definido, pois trata-se de um caso que incentiva à pesquisa, interação pessoal, interesse em estudar os conceitos da área da língua portuguesa. Desperta entusiasmo no leitor por conter informações semelhantes ao cotidiano do estudante (*Ponta da Lama* e *time de futebol*). O caso é relevante, pois demonstra a dificuldade para compreensão do processo de preparação para busca de vaga de emprego.

Na ABP um dos pontos importantes na prática pedagógica é a relação entre professor, aluno e o conteúdo a ser estudado e aprendido. Nesse sentido o professor situa-se como um mediador que incentiva os alunos a descobrir, a interpretar e a aprender e isso leva o professor a criar situações de aprendizagem contextualizadas à realidade dos estudantes (Cf. BACICH, MORAN, 2018).

Dessa forma, a narrativa foi desenvolvida a fim de proporcionar aos alunos contato com problemas reais, estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, da habilidade de resolução de problemas e a aprendi-

zagem dos conceitos científicos (BARREL, 2006).

São diversas as possibilidades para resolução do problema apresentado e o professor deverá optar por algo contextualizado à realidade escolar. A seguir, o Quadro 4 apresenta algumas sugestões para resolução do problema.

Quadro 4: Resolução Sugerida para o caso: Miguel quer um emprego.

Resolução 1	Os alunos individualmente elaboram 02 textos com clareza e objetividade com temas relacionados a vida produtiva e trocam entre si para que haja indicações de melhoria (trabalho coletivo).
Resolução 2	Os alunos elaboram vídeos para divulgação da importância da preparação pessoal para participação em processo seletivo com foco na linguagem oral e escrita a ser adotada e um tutorial para elaboração de currículo.
Resolução 3	Realização de Entrevista coletiva com profissional da área de recrutamento e Seleção para turmas do Ensino Médio. Alunos elaboram currículos e submetem à avaliação do profissional para avaliação de desempenho.

Fonte: Elaboração Própria.

5. Considerações finais

Nesse período de processo de profundas mudanças e necessidade de reinvenção é relevante refletir sobre a compreensão da percepção dos variados fatores que contextualizam a relação da escola com a sociedade.

A contribuição para o ensino de produção textual de acordo com orientações contidas na BNCC apresenta-se com grande desafio, em virtude de variados fatores limitantes para proporcionar construção de conhecimento que considerem o protagonismo do aluno e novas metodologias de ensino. Assim, a proposta pedagógica abordou assuntos relevantes ao cotidiano dos alunos de uma forma diferenciada o que pode colaborar para tornar as aulas mais envolventes.

A elaboração contextualizada de um EC considera a possibilidade de pensar a escola a partir de sua própria realidade, priorizando o trabalho coletivo.

Narrativas contextualizadas ao cotidiano dos estudantes podem ser produzidas por professores. O que pode favorecer a adoção de novas práticas para o ensino de produção textual em âmbito nacional. É um assunto de grande relevância que tem potencial para aprofundamento de es-

tudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B.,VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo Sem Fronteiras*, 12(3), 57-82, 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf. Acesso em: 20 fev 2019.

AZEVEDO, T. M. de; ROWELL, V. M. *Problematização e ensino de língua materna*. 2011. Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13938/13938.PDF. Acesso em: 17 maio de 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARELL, J. F. Problem-based learning: An inquiry approach. Corwin Press, 2006. Disponível em http://www.morecuriousminds.com/docs/Barell _chapter%5B2 %5D.pdf. Acesso em 16 fev. 2019.

BARRETT, T.; MOORE, S. *New Approaches to Problem-Based Learning*. Revitalising your practice in higher education. New York: Routledge, 2011.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/semina soc/ article/view/10326/10999. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de fev. 2019.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017.

_____. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2018.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n.1, p. 268-288, 2017. Disponível em: http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295. Acesso em: 30 mar. 2019.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO.

HERREID, C. F. What makes a good case? *Journal of College Science Teaching*, 27 (3), p. 163, 1998.

LINHARES, M.P.; REIS, E.M. Educando Jovens e Adultos para a Ciência com Tecnologias Estudos de caso como estratégia de ensino na formação de professores de física. *Ciência e Educação*, v. 14, n. 3, p. 555-74, 2008.

MARCELINO, V.; HYGINO, C.; RANGEL, F. GUIMARÃES, M. *Curso Estudo de Caso*. *Apostila Final*. *Estudos de caso*: uma metodologia para o ensino. Escola de Formação Continuada de Trabalhadores da Educação, 2018.

KOCH, I. *Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. In: Karwoski, A.M; Gaydeczka, B; Brito, K.S. *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora*: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-53. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 20 dez 2019.

PISA, OECD. *Análise e Reflexos Sobre o Desempenho dos Estudantes Brasileiros*. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa//2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

SÁ, L.; QUEIROZ, S. L. *Estudo de Casos no Ensino de Química*. São Paulo: Átomo, 2009

VALENTE, J. A.; DE ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*. Paraná, v. 17, n. 52, p. 455-78, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154955008.pdf. Acesso em: 6 abr. 2019.

Outra fonte:

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação–SEEDUC. Currículo Mínimo. Rio de Janeiro, 2012.

ESTUDO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ABORDAGEM SEMÂNTICA

Elany Mirian da Silva dos Santos Aragão (UEMASUL)
elanyaragao.20190004722@uemasul.edu.br
Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)
sonianogueira@uemasul.edu.br

RESUMO

O estudo tem como objetivo geral refletir acerca da significação e mudanças de sentidos em diversos tipos de texto do livro didático de Língua Portuguesa nos anos iniciais da educação básica pública. E entre os objetivos específicos: analisar a significação e mudanças de sentidos presentes nas expressões idiomáticas, em textos literários e não literários do livro didático do ensino fundamental. O *corpus* é constituído pelo livro didático de Língua Portuguesa "Tecendo linguagens", de Oliveira e Araújo (2018), do 6º ano, adotado em uma escola da rede pública de ensino de Imperatriz-MA. A pesquisa é qualitativa e documental, e seu embasamento teórico em Semântica tem como expoentes Ferrarezi Jr. (2019) e Ilari (2019). Nesse sentido, o estudo possibilita discussão sobre como ocorre e como o professor pode melhor mediar o processo de ensino para os alunos de escolas públicas. Esta pesquisa faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEXT, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, vinculada à Linha de Pesquisa em "Linguagem, Memória e Ensino", do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão–GELMA. A pesquisa tem como resultado o estudo das expressões idiomáticas do gênero "causo" presente no livro didático.

Palavras-chave:
Semântica. Expressões idiomáticas. Língua portuguesa.

ABSTRACT

The study's general objective is to reflect on the meaning and changes in meanings in different types of text in the Portuguese language textbook in the early years of public basic education. And among the specific objectives: analysis of the meaning and changes in meanings present in idiomatic expressions, in literary and non-literary texts in the elementary school textbook. The corpus consists of the Portuguese language textbook "Tecendo linguagens", by Oliveira and Araújo (2018), from the 6th year, adopted in a public school in the teaching network of Imperatriz-MA. The search is qualitative and documentary, and its theoretical foundation in Semantics has as exponents Ferrarezi Jr. (2019) and Ilari (2019). In this sense, the study allows for discussion about how it occurs and how the teacher can better mediate the teaching process for public school students. This research is part of the Institutional Extension Scholarship Program – PIBEXT, of the State University of the Tocantins Region of Maranhão – UEMASUL, linked to the Line of Research in "Language, Memory and Teaching", of the Linguistic Study Group of Maranhão – GELMA. The research results in the study of the idioms of the genre "causo" present in the textbook.

Keywords:
Semantics. Idiomatic expressions. Portuguese language.

1. Introdução

Este estudo foi elaborado no Curso de extensão "Semântica em Pauta", do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEXT, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, ligado ao curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras – CCHSL, evinculado à Linha de Pesquisa em Linguagem, Memória e Ensino, do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão–GELMA.

O estudo tem como objetivo geral refletir acerca da significação e mudanças de sentidos em diversos tipos de texto do livro didático de Língua Portuguesa nos anos iniciais da educação básica pública. E como objetivo específico: analisar a significação e mudanças de sentidos presentes nas expressões idiomáticas, em textos literários e não literários do livro didático do Ensino Fundamental. Seu embasamento teórico está centrado em Ferrarezi Jr. (2019) e Ilari (2019).

O *corpus* é constituído pelo livro didático de Língua Portuguesa "Tecendo linguagens", de Oliveira e Araújo (2018), do 6º ano. Justifica-se esta seleção em virtude de ter sido adotado em escola da rede pública de ensino de Imperatriz-MA. A metodologia da pesquisa é qualitativa e documental.

A estrutura do artigo consta de quatro seções: Estudos semânticos: teoria, Gêneros textuais: teoria, Semântica e o Gênero textual causo na BNCC, O gênero Causo e as expressões idiomáticas no livro didático, bem como as considerações finais.

2. Estudos semânticos: teoria

A Semântica "é a ciência que estuda as manifestações linguísticas do significado" (FERRAREZI JR, 2008, p. 21) e seu estudo é importante, pois a significação linguística viabiliza a leitura e produção textual, tornando seu estudo essencial para o avanço educacional, e contribuindo com a prática do professor em sala de aula.

Entre os fenômenos semânticos, as expressões idiomáticas possuem relevância por serem "um registro do desenvolvimento cultural da

comunidade que as usa" (FERRAREZI JR, 2008, p. 193). Seu estudo desperta nos alunos uma consciência identitária por sua construção histórico-cultural.

Por essa razão, justifica-se uma abordagem semântica no estudo das expressões idiomáticas uma vez que, segundo Marques:

> O estudo do significado ultrapassa, hoje, na linguística, os limites da competência gramatical dos falantes, restrita à sentença e seus constituintes, e tenta explicar dados da chamada competência comunicativa, que transcendem o plano gramatical estrito. (MARQUES, 1996, p. 22)

O ensino de língua materna no Ensino Fundamental, por vezes, prioriza a assimilação de regras em vez de uma educação crítica. O aluno precisa compreender que a língua é um "sistema vivo" e, por essa razão, sofre alterações provocadas por seus falantes.

Ilari (2019, p. 78) denomina essas expressões de "frases feitas" e afirma que "Chamamos de idiomáticas as expressões, compostas de diferentes palavras, cujo sentido vale para o todo, e não pode ser obtido pela montagem dos sentidos das palavras que as compõe (...)". Além das expressões idiomáticas, temos as expressões composicionais, que são o oposto daquelas, pois "as palavras mantém seu sentido coerente, e são analisadas uma a uma, de modo que é possível entender o sentido do todo como uma "composição" ou "montagem", a partir do sentido das partes" (ILARI, 2019, p. 78).

Segundo Ferrarezi Jr (2019),

> Expressões idiomáticas são, na maioria das vezes, construções amplamente motivadas do ponto de vista semântico muito mais do que do ponto de vista gramatical, porém não são fruto de um acaso vulgar que interfere na 'pureza' das línguas oficiais. Todas as línguas conhecidas possuem expressões dessa natureza. (FERRAREZI JR., 2019, p. 115)

As expressões idiomáticas são recursos que se valem do sentido conotativo e ganham novos sentidos a partir do contexto.

3. Gêneros textuais: teoria

Para iniciar os estudos a respeito de gêneros textuais, é importante observar a diferença entre tipo textual e gênero textual. O Quadro 1 traz conceitos presentes em Marcuschi (2008) sobre a temática.

Quadro 1: diferença entre tipo e gênero textual.

Tipo textual	O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)	Exemplos: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
Gênero textual	Refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos [...]. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)	Exemplos: telefonema, sermão, cara comercial, notícia jornalística, edital de concurso, causo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O tipo textual refere-se à forma como o texto está organizado para que possa cumprir sua função comunicativa. O mesmo gênero textual pode "abarcar" mais de um tipo textual, pois, como afirma Marcuschi (2008, p. 158), "(...) há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais".

Os gêneros textuais podem ser escritos ou fazer parte da oralidade. No que se refere aos textos orais, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 509) indica que os alunos do Ensino Fundamental precisam ser capazes de "Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada". A seguir, indicamos a seção Semântica e o gênero textual causo na BNCC.

4. Semântica e o gênero textual causo na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um importante documento normativo da educação e define um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica. Em relação à Semântica, a BNCC (Cf. BRASIL, 2017) propõe para o 6º ano do Ensino Fundamental que seu estudo possibilite:

> Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. (BRASIL, 2017, p. 83)

Entre as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos do 6º ao 9º ano, de acordo com a BNCC (Cf BRASIL, 2017), está o estudo do gênero causo:

> Ler em voz alta textos literários diversos –como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (**causos**). (BRASIL, 2017, p. 161) (grifo nosso)

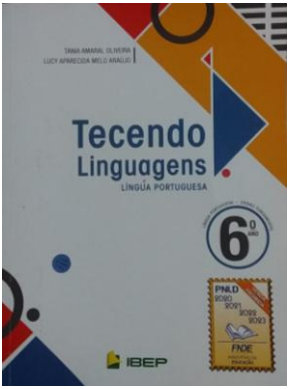
O causo é considerado um gênero primário por ocorrer "em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, geralmente, mas não necessariamente na modalidade oral do discurso" (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18). O gênero faz parte da tradição oral brasileira e, por isso, tem sua importância reconhecida na BNCC, que considera relevante sua leitura no ambiente escolar.

Uma vez que o causo é um gênero da oralidade, ele é responsável por manter viva a memória cultural e linguística, possuindo expressões de significado já cristalizado na comunidade de falantes da língua. Indica-se, na sequência, o gênero causo e as expressões idiomáticas no livro didático.

5. O gênero causo e as expressões idiomáticas no livro didático

O *corpus* é constituído pelo livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano "Tecendo Linguagens", de Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, editado pela IBEP, em 2018, apresenta capa conforme a Figura 1:

Figura 1: "Tecendo Linguagens Língua Portuguesa".



Fonte: Oliveira e Araújo (2018).

A capa possui fundo branco, com algumas formas geométricas nas cores azul, vermelho, cinza e amarelo, possui o selo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático–PNLD e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação–FNDE, ciclo 2020 a 2023.

Em sua organização, o livro didático possui 4 unidades, sendo 2 capítulos por unidade, totalizando 8 capítulos. Cada capítulo possui um tema central e contempla variados gêneros e tipos textuais.

A análise, a seguir, é do causo "Dois caboclos na enfermaria", de Rolando Boldrin, que se encontra no livro didático "Tecendo linguagens", 6º ano, de Oliveira e Araújo (2018, p. 197). A Figura 2,trata-se da imagem ao lado do texto:

Figura 2: Causo "Dois caboclos na enfermaria".

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 197).

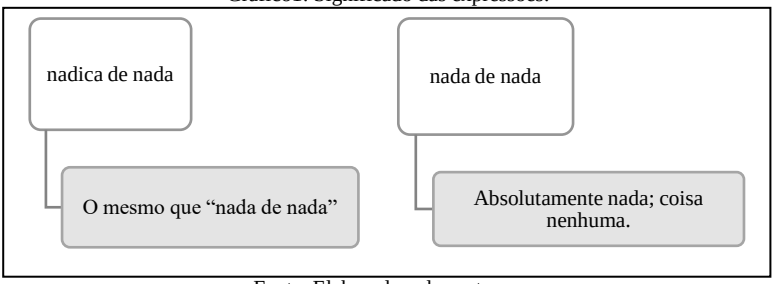
Transcrevemos o texto do causo "Dois caboclos na enfermaria":

> Dois caboclos na enfermaria – Rolando Boldrin
>
> Lá na minha terra tinha um caboclo que vivia reclamando de uma dor na perna. E, coincidentemente, um compadre dele tinha também a mesma dor na perna, e também estava sempre reclamando da danada. Só que nenhum deles tinha coragem de ir ao médico. Ficavam mancando, reclamando da dor, mas não iam ao hospital de jeito nenhum. Até que um deles teve uma ideia:
>
> Caboclo 1 – Ê,cumpadi, nóis véve sofrendo muito com a danada dessa dor na perna... Por que é que nóis num vamu junto no dotô? Vamos lá. A gente faz a consulta, e tal, se interna no mesmo quarto. Daí fazemo o tratamento e vemo o que acontece. Se curar, tá bom demais!
>
> O compadre gostou da ideia, tomou coragem e lá se foram os dois. Quando chegaram ao hospital, o médico pediu para o primeiro deitar na cama e começou a examinar. Fez algumas perguntas e foi apertando a perna do caboclo:
>
> Doutor – Dói aqui?
>
> Caboclo1 -– Aaaiii.
>
> Doutor – Está?
>
> Caboclo 1 – Aii, aiii. Dói demais!
>
> E o outro só olhando. Quando chegou a vez dele, o médico foi cutucando,

> apertando, mas nada de ele gemer. Ficou quieto o tempo todo. Aí o médico foi embora e o compadre estranhou:
> Caboclo 1 – Mas, cumpadi, a minha porta doeu demais da conta com os aperto do hômi... Como é que a sua não doeu nadica de nada?
> Caboclo 2 – E ocê acha que eu vou dá a perna que dói pro hômi apertá? (ANDREATO, 2018 *apud* OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 197).

Na análise, foi identificado o fenômeno semântico das expressões idiomáticas, característica marcante da oralidade e desse gênero textual. A expressão "nadica de nada" citada no texto possui significado, conforme o Gráfico1:

Gráfico1: Significado das expressões.



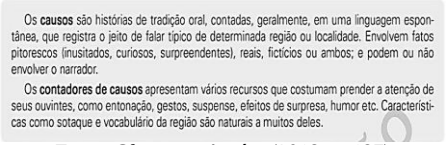
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A respeito das expressões idiomáticas, Ferrarezi Jr. (2019, p. 115) afirma que:

> [...] a expressão idiomática é um tipo de construção que, embora localizada, 'idiomática', não decorre, diretamente do sistema gramatical da língua oficialmente adotada (a 'forma mais ampla' citada na definição), mas de construção sócio-histórico-cultural que uma comunidade de falantes faz com e nessa língua em seu uso cotidiano. (FERRAREZI JR., 2019, p. 115)

Assim, Oliveira e Araújo (2018, p. 197) inserem no livro didático alguns conceitos, conforme a Figura 3:

Figura 3: Conceitos de Causo e contadores de causo.



Os **causos** são histórias de tradição oral, contadas, geralmente, em uma linguagem espontânea, que registra o jeito de falar típico de determinada região ou localidade. Envolvem fatos pitorescos (inusitados, curiosos, surpreendentes), reais, fictícios ou ambos; e podem ou não envolver o narrador.

Os **contadores de causos** apresentam vários recursos que costumam prender a atenção de seus ouvintes, como entonação, gestos, suspense, efeitos de surpresa, humor etc. Características como sotaque e vocabulário da região são naturais a muitos deles.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 197).

Na Figura 3, Oliveira e Araújo (2018, p. 197) trazem conceitos para “causo” e “contadores de causos”, a fim de facilitar a compreensão dos alunos.

No curso “Semântica em pauta”, como diálogo entre textos,foi exibido um “vídeo” com cenas do filme “O Auto da Compadecida” (O AUTO..., 2021), que faz referência a um causo contado pelo personagem “Chicó”, conforme a Figura 4.

Figura 4: Chicó contando o causo “As pacas”.

Fonte: *Youtube* (2021).

Na figura 4 (O AUTO..., 2021, 4 min 56 s), Chicó narra como impediu a bala de “sair” da espingarda após ele disparar contra as pacas. A seguir, a Figura 5:

Figura 5: Cena em que Chicó narra a caçada.

Fonte: *Youtube* (2021).

Na Figura 5 (O AUTO..., 2021, 4 min 59 s), Chicó se prepara para atirar enquanto as pacas fazem a travessia do riacho.

As Figuras 4 e 5 são cenas do filme “O Auto da Compadecida”, baseado na obra escrita por Ariano Suassuna (1955) que se passa no sertão da Paraíba:

> Chicó – Quase pego para mais de quinze paca, João.
> João Grilo – Estou quase lhe pegando na mentira, Chicó.
> Chicó – Oxe, fulerage! Quando foi que já me viu mentindo?
> João Grilo – Nunca vi, só ouvi.
> Chicó – Pois devia tá lá pra vê.

João Grilo – A mentira?
Chicó – Não, home! As paca. No riacho de Cosme Pinto onde as paca atravessa. É tanta paca, tanta paca que cruza por lá, que a trilha delas fica marcada na água. O riacho vem reto e naquele canto dá uma afundada assim ó.
João Grilo – Oxe! E água é barro pra ficá com o caminho marcado pela passagem dos bicho?
Chicó – Não sei. Só sei que é assim. Eu tava lá atocaiando quando apareceram pra mais de trinta paca.
João Grilo – Cê tinha falado mais de quinze.
Chicó – Ô xente, home! E trinta não é mais que quinze não?
João Grilo – Tá certo! Eu vô cala minha boca pra não espantá suas paca. Chicó – É melhor memo. Pois apontei minha papo amarelo e puxei o gatilho. E de repente apareceu na minha frente a égua do Major Antônio Moraes. Eu pensei: "vô matá a égua do Major Antônio Moraes, ele vai me matá. Tem que dá um jeito nisso!"
João Grilo – Que jeito se já tinha puxado o gatilho?
Chicó – Tudo isso eu pensei ligeiro, mais ligeiro ainda eu tampei a boca da espingarda com a mão pro tiro não saí. Chega a bicha ficô assim ó. Quando destampei, soltei a bala, as paca já tinha ganhado mato.
João Grilo – Vamo larga suas caçada, Chicó. Vamo caçá trabalho. (ARRAES, 2000) (transcrição das autoras).

Verifica-se que, assim como no causo "Dois caboclos na enfermaria" (ANDREATO, 2018 *apud* OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 197), a obra "O Auto da Compadecida" (O AUTO..., 2021) contém causos que exploram as expressões regionais, sendo uma característica marcante do gênero. No Quadro 2, temos algumas expressões citadas no filme e seus significados:

Quadro2: Significado das expressões.

LOCUÇÕES E EXPRESSÕES	**SIGNIFICADO (ROCHA; ROCHA, 2011)**	**P.**
Do bom e do melhor	Da melhor qualidade; de primeira.	157
Cheio de nove-horas	Cheio de luxos; cheio de novidades, de frescuras; maçante; implicante. Diz-se de coisa muito trabalhosa, enfeitada, complicada. Vaidoso, implicante. Variação da expressão "Cheio de chove não molha".	85
Botar para correr	Expulsar; lançar fora; tirar de dentro.	62
Caindo aos pedaços	Diz-se assim estar aquilo que é muito velho, ou estragado, ou muito debilitado.	66
Mandar para o quinto dos infernos	Mandar para bem longe.	276

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os significados das expressões foram retirados do “Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa”, de Carlos Alberto de Macedo Rocha e Carlos Eduardo de M. Rocha (2011).

No diálogo entre textos, além das cenas do filme, foram abordadas algumas gírias e expressões que “foram esquecidas” com o passar dos anos, conforme a Figura 6.

Figura 6: Recorte da revista Eclética.

Para matar a saudade

Prazo de validade: é o que parecem ter algumas gírias. Geralmente, pessoas mais idosas sempre falam algum tipo de expressão que não se usa mais hoje em dia. Quem nunca ouviu a palavra “supimpa”, por exemplo? Confira na lista abaixo outros exemplos de gírias que se perderam na linha do tempo e que raramente são ouvidas.

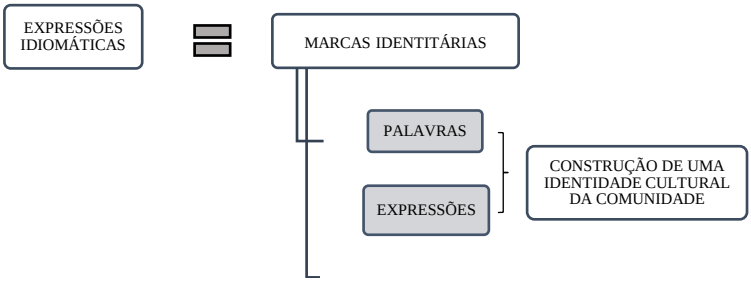
Chuchu Beleza – ótimo, muito bom
Cambada – multidão
Xispa – sair
Toró – chuva forte
Tutu – dinheiro
Fichinha – algo que é fácil de ser feito
Papo-furado – conversa sem um objetivo definido, para “enrolar” o outro
Tirar as barbas de molho – voltar à ativa depois de muito tempo
Mandaria – muita quantidade
Broto – pessoa bonita
Dedéu – é utilizado para intensificar uma qualidade
Choramelas – choro desnecessário
Patota – turma de amigos
Fim da picada – algo inconcebível
Fedelho – criança

Fonte: Rangel e Vieira (2011, p. 30).

A Figura 6 foi retirada da revista Eclética (Cf. RANGEL; VIEIRA, 2011) e, nesta edição, foi escrita uma matéria com o título “O idioma prático e inconfundível das gírias”. É importante pensar a respeito do significado das expressões idiomáticas e seu uso, uma vez que a língua, segundo Marcuschi (2008, p. 61), “é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Assim sendo, os usos sociais da língua sofrem variação, permitindo a produção de novos sentidos.

Segundo Ferrarezi Jr. (2019, p. 115), “expressão idiomática é qualquer forma gramatical cujo sentido não pode ser deduzido de sua estrutura em morfemas e que não entra na constituição de uma forma mais ampla”. A partir das considerações teóricas de Ferrarezi Jr. (2019), elaboramos os Gráficos 2, 3 e 4 para facilitar a compreensão a respeito das expressões idiomáticas. O Gráfico 2 traz considerações sobre o seu uso.

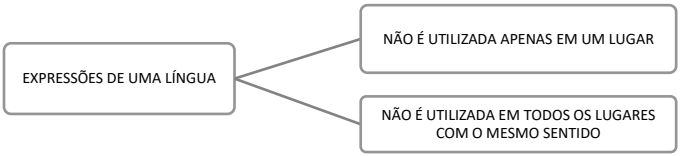
Gráfico 2: Expressões idiomáticas.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

As expressões idiomáticas são marcas identitárias, compostas por palavras e expressões de uma língua, construindo, assim, a identidade cultural de uma comunidade. Segue o Gráfico 3:

Gráfico 3: Expressões de uma língua.



Fonte: Elaboradopelas autoras.

No Gráfico 3, apresentamos considerações a respeito da utilização das expressões idiomáticas. As expressões idiomáticas que fazem parte de uma língua não pertencem a uma comunidade de falantes determinada e, por isso, podem variar de significado, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4: Conceitos de expressões idiomáticas.

"seu sentido final não resulta da soma dos sentidos das palavras que a compõem." (FERRAREZI JR., p. 117)

- Ex: Pagar o pato.

"todas elas são formadas com base em um raciocínio empírico que advém de informações e valores culturais." (FERRAREZI JR., p. 118)

- Ex: Pisar na bola.

"algumas expressões são mais comuns em alguns lugares (valor identitário diatópico), em algumas épocas (valor identitário histórico) e entre alguns grupos socias (valor identitário diastrático)." (FERRAREZI JR., p. 118)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 4 foi elaborado a partir das considerações que Ferrarezi Jr. (2019) estabelece a respeito das expressões idiomáticas e de que forma seu sentido se constrói.

O sentido das expressões idiomáticas nem sempre será determinado pelas palavras que as compõem, por serem formadas a partir de informações e valores culturais de uma comunidade.

6. Considerações finais

Identificar os fenômenos semânticos é relevante, pois, podemos compreender que a Semântica está no nosso cotidiano, nos textos dos livros didáticos e nos variados tipos e gêneros textuais que foram selecionados como diálogo entre textos. Nesse contexto, a reflexão acerca desses fenômenos gera uma troca de conhecimento e possibilita o aprofundamento no estudo da Semântica.

Pode-se verificar que as expressões idiomáticas, que são parte importante da comunicação informal, incentivam, também, a compreensão e interpretação textual, possibilitando conhecer a linguagem característica do gênero bem como o regionalismo presente. As expressões idiomáticas inseridas em causos expressam hábitos e transmitem valores, resgatando a identidade cultural, uma vez que se manifesta em meio às conversas cotidianas. Assim sendo, seu estudo se justifica por seu conteúdo linguístico e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20

dez_site.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

FERRAREZI JR., Celso. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Semântica*. São Paulo: Parábola, 2019.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica*: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à Semântica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

O AUTO da compadecida. Direção de Guel Arraes. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 1999. 1 vídeo (155 minutos). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F1o6b44Q1Jg. Acesso em: 14nov. 21.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens*: Língua Portuguesa, 7º ano. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018b.

RANGEL, Aline; VIEIRA, Vítor. O idioma prático e inconfundível das gírias. *Eclética*, n. 33, p. 30, Dez. 2011. Disponível em:http://pucriodigital.com.pucrio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=177#.YR3vJI5KjIU. Acesso em: 15 nov. 2011.

ROCHA, Carlos Alberto de Macedo; ROCHA, Carlos Eduardo de M. *Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos, e gêneros discursivos.* São Paulo: Parábola, 2015.

ESTUDO DE CASO DA ESCOLA LIBANESA BRASILEIRA: ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DO ENSINO DA LÍNGUA ÁRABE NA TRÍPLICE FRONTEIRA

Gabriela Alejandra Blanco Reinaldo (UNILA)
gabyta@hotmail.co.uk
Francisca Paula Soares Maia (UNILA)
fpaolasmai@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, é analisada a Escola Libanesa Brasileira (ELB) como um espaço escolar onde se ordenam e reordenam a identidade da comunidade árabe muçulmana. Investigamos as práticas sociais e culturais da transmissão do ensino da língua árabe desde uma perspectiva interdisciplinar em um contexto marcado pela riqueza da diversidade cultural e linguística como é Foz do Iguaçu PR, cidade que se encontra no sul do Brasil e delimita com Paraguai e Argentina, uma região fronteiriça caracterizada pela pluralidade cultural. Desta forma problematizamos a Escola Libanesa Brasileira enquanto um espaço de valorização e reconstrução de identidades da comunidade árabe em Foz do Iguaçu. O principal objetivo é ter uma compreensão da transmissão da cultura árabe por meio da língua e outros elementos importantes que foram examinados no desenvolvimento deste artigo. Em um primeiro instante problematizamos a história e a chegada da comunidade árabe no Brasil, aspetos históricos, migratórios e sociais, para assim logo entender como se formaram as instituições representativas da cultura da comunidade muçulmana. Dessa maneira entendemos que a Escola Libanesa Brasileira tem um papel importante na transmissão da cultura árabe, pois a linguagem é uma prática social. Quando é ensinada uma língua também é ensinada sociedade e cultura. A ELB propõe ações que possibilitam conservar essa cultura, e reforça particularidades valorizadas pela comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu. Além do ensino de língua árabe, tem a peculiaridade do ensino da religião. São esses aspectos que fizeram com que essa escola fosse um ponto importante para realizar a pesquisa, na região trifronteiriça.

Palavras-chave:
Islão. Língua árabe. Escola Libanesa Brasileira (ELB).

ABSTRACT

This article analyzes the Brazilian Lebanese School (ELB) as a school space where the identity of the Arab Muslim community is organized and reordered. We investigate the social and cultural practices of the transmission of Arabic language teaching from an interdisciplinary perspective in a context marked by the richness of cultural and linguistic diversity such as Foz do Iguaçu PR, a city located in southern Brazil and bordering Paraguay and Argentina, a border region characterized by cultural plurality. In this way, we problematize the Brazilian Lebanese School as a space for valuing and rebuilding the Arab community's identities in Foz do Iguaçu. The main objective is to gain an understanding of the transmission of Arabic culture through the language and other important elements that were examined in the development of this article. In a

first moment, we discuss the history and arrival of the Arab community in Brazil, historical, migratory and social aspects, in order to understand how institutions representing the culture of the Muslim community were formed. In this way, we understand that the Brazilian Lebanese School plays an important role in transmitting Arab culture, as language is a social practice. When a language is taught, society and culture are also taught. The ELB proposes actions that make it possible to conserve this culture, and reinforce particularities valued by the Arab Muslim community in Foz do Iguaçu. In addition to teaching the Arabic language, it has the peculiarity of teaching religion. These are the aspects that made this school an important place to carry out research in the tri-border region.

Keywords
Islam. Arabic language. Lebanese Brazilian School (ELB).

1. Introdução

Esta investigação analisa a Escola Libanesa Brasileira (ELB) enquanto um espaço de valorização e reconstrução de identidades da comunidade árabe em Foz do Iguaçu. Vamos analisar especificamente o contexto da cidade fronteiriça, para ter uma visão histórica mais ampla, bem como do atual trânsito da migração árabe neste ponto geográfico.

A dinâmica da fronteira é muito enriquecedora. Como contexto próximo é analisada a cultura árabe, as relações que têm as línguas ensinadas na ELB e seus aspectos sociais na transmissão e reconstrução da identidade árabe na Escola Libanesa Brasileira ELB. No decorrer da pesquisa serão apresentados elementos diversos como o contexto de fronteira, identidade, religião e a escola como um espaço de representação da comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu, Paraná.

Na primeira parte do artigo, falamos da fronteira como forma de contextualizar o ponto geográfico onde a pesquisa foi feita. Analisamos a dinâmica de fronteira, como se encontra o fenômeno das relações humanas nessa região tri fronteiriça, e como esta faz com que as identidades se recriem constantemente nesse meio intercultural. Como nos sugere (Cf. BAUD, 2004) estas são identidades construídas em contato com outros grupos, estariam nas fronteiras das culturas. Abordamos como surge a região fronteiriça e como essa comunidade árabe, a segunda maior de Brasil, é um elemento primordial de ser analisado. Essas abordagens são feitas como forma de se por em evidência a importância da Escola Libanesa Brasileira, onde se podem observar os elementos interculturais reflexos de uma cidade fronteiriça.

Analisamos brevemente o que é a identidade, como se gera e se

faz a construção de identidades locais e globais; como estas são marcadas por um conflito gerado pelo colapso de velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento, elemento que se encontra relacionado com a primeira parte que é a recriação de identidades em uma fronteira intercultural onde tudo está em constante mobilidade.

O local analisado da pesquisa é a Escola Libanesa Brasileira. A metodologia aplicada foi observação participante no mês de abril de 2019, com a duração de tempo de um mês, com dias intercalados. Alguns componentes precisam ser situados como o fato de a escola ser particular, e de ter uma mensalidade em aspectos socioeconômicos consideráveis, já que o custo por mês é cerca de 600-700 reais, dependo do nível. Isto faz com que os alunos que se encontram nesta instituição sejam de uma classe considerada privilegiada da comunidade árabe em Foz do Iguaçu. A Escola Libanesa Brasileira possibilita a exposição de aspectos socioculturais como a transmissão da cultura árabe, a realidade, a língua e os costumes tão valorizados no país de origem. Neste artigo, se faz uma pequena descrição do trabalho de campo feito em 2019. Se descreve e se nomeiam os aspectos e elementos observados dentro da ELB, como a religiosidade, língua e costumes que são valorizados no país de origem e transmitidos na ELB. Nas considerações finais expressamos a importância da realização deste tipo de pesquisa e incentivamos continuar desenvolvendo a temática, já que esta é uma realidade que se vive neste contexto de fronteira. A dinâmica desta fronteira proporciona o entendimento como um lugar plural e de conquista de espaços para as construções das identidades dos sujeitos.

2. Fundamentação teórica

2.1. Contexto Geográfico

Na fronteira existem histórias entrelaçadas. Para compreender a teoria da fronteira, convém analisar as narrações sobre esse lugar, esse espaço que em sua maioria são relatos muito diversos, diversas realidades. Assim, nesse caso específico, vamos estudar o que conhecemos como tríplice fronteira, como um espaço imaginado. Segundo Montenegro (2007), esta seria uma zona de interação e trânsito entre Paraguai, Argentina e Brasil, especificamente relacionadas às três cidades respectivamente pertencentes às cidades desses países: Ciudad del Este, Puerto Iguazú e

Foz do Iguaçu.

Se analisamos a tríplice fronteira como um espaço imaginado, poderíamos pensar como se dá a construção desse espaço. É por essa razão que temos que ter um olhar crítico sobre a ideia de região que se baseia em um modo de construção, em sermos sensíveis à história social das denominações que lhe são dadas. Desse modo, observarmos como a tríplice fronteira "surge" em um determinado momento, especificamente posterior ao ano de 1990.

> Anteriormente, la zona era denominada más bien como área de las tres fronteras o incluso mediante la mención de las tres ciudades: "la transformación en el sustantivo propio Tríplice frontera aparece a partir de la sospecha de la presencia de terroristas islámicos. (MONTENEGRO, 2007, p. 2)

Dessa maneira, no ano de 2001 a tríplice fronteira se configurou como uma área com características próprias ao ser construída pelos meios de comunicação nacionais e internacionais. Com este panorama compreendemos que é necessário enfocarmos nas dinâmicas das regiões fronteiriças, já que essas são cenários de intensas interações sociais.

A presença de imigrantes de diversas origens é um fato evidente na região. A diversidade cultural não se limita a paraguaios, argentinos e brasileiros, como afirma Montenegro (2015), mas se vê complexa pela presença de árabes, chineses, coreanos, e aborígenes, entre outros. Parte dessa presença se vincula aos movimentos internacionais de trabalhadores e indivíduos que se deslocam, por motivações diversas, em busca de oportunidades de vida. Este processo está relacionado a imigrantes recentes e a uma integração aos contextos nacionais que assumem características singulares.

> No entanto, um aspecto ainda pouco explorado e imerso nesta pesquisa é a presença Árabe na região. Estes, ao contrário de diversos outros grupos sociais, notabilizam sua prática religiosa. A forte presença dessa comunidade (em Foz do Iguaçu, ela é a segunda maior do Brasil) pode ser percebida não apenas nas questões estéticas (arquitetura da mesquita ou lenços adotados pelas mulheres), mas também nas econômicas e políticas. Tais aspectos são transpassados por uma concepção de fé pública incomum à tradição religiosa que detém a hegemonia cultual na América Latina. Os trabalhos de campo têm demonstrado que os pontos de práticas da religião islâmica criam um ambiente propício à integração dos imigrantes, consolidando assim um fluxo migratório específico para essa região. (SILVA, 2015, p. 93)

Essa região transnacional, seguindo essa consideração, é um espaço marcado pela população cuja história social é predominada por conta-

tos interculturais que permitem pensar em hibridismo, interação social e em relações Interétnicas. Estes habitantes são frutos de um fluxo migratório ocasionado por problemas econômicos, políticos e religiosos.

É nesse sentido que analisamos a migração histórica nesse contexto de fronteira do sul do Brasil, em foz do Iguaçu, especificamente da comunidade árabe em Foz do Iguaçu.

2.2. Migração Árabe

Desenvolvemos este tópico da migração histórica, já precisamos ter uma ideia clara que indique os motivos porque se originou este fluxo migratório, quando começou e quais foram as razões que ocasionaram o movimento geográfico de um país do oriente a esta zona fronteiriça.

Na década de 1980, afirma Montenegro (2007), se produz o auge das transações comerciais entre Foz do Iguaçu e Ciudad del Este, o que chamam "turismo de compra" e o comércio maiorista da exportação foram as forças que dinamizaram essa relação. Artigos electrônicos e todo tipo de produtos importados que se oferecem no porto livre da Ciudad del Este, atraíram o turismo de compra que se integra numa rede de transações legais e ilegais através das fronteiras. Trata-se de uma atividade de suma importância para a economia de Foz do Iguaçu. Dependendo das assimetrias do câmbio monetário, estes fluxos se encontraram intensificados ou diminuídos, mas o trânsito de bens e pessoas entre Foz do Iguaçu e Ciudad del Este continua sendo intenso.

A chegada dos primeiros imigrantes árabes ao Brasil remonta a cidades como São Paulo, Rio de Janeiro segundo dados de Oliveira (2012), levando em consideração informações históricas que nos remetem às primeiras décadas das migrações mais fortes de nacionalidade árabe em foz do Iguaçu. Dessa forma, é possível dividir as chegadas dos imigrantes em duas fases. A primeira, na década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, majoritariamente composta por sunitas e cristãos, e outra posterior, a partir de meados dos anos 1980, cujo contingente de xiitas equilibrou o número da população com relação aos sunitas (Cf. OLIVEIRA, 2015).

Isso gera um impacto "forte" na cidade no âmbito social, cultural e econômico. Aponta Montenegro (2007) que se pode pensar numa velha e nova imigração, que se pode caracterizar pelo começo, o conhecer o território, suas oportunidades, para em 1960 produzir-se a "nova imigra-

ção", na qual escolhem as zonas, onde morar, que na sua maioria são Ciudad del Este e Foz do Iguaçu.

> La diferencia de la vieja migración, son predominantemente musulmanes y han fundado formas de asociación basadas en lealtades religiosas, escuelas confesionales, centros islámicos y mezquitas a ambos lados de la frontera. La importancia que en las últimas décadas desempeñaron en la actividad comercial de la región se refleja en el liderazgo en la creación de organismos vinculados al comercio, como la Cámara de Comercio de Ciudad del Este y la Cámara de Comercio Paraguayo-Árabe. Aquello que los movió a migrar excede en algunos casos la búsqueda de mejores condiciones económicas, muchos de los libaneses provienen de áreas del sur del Líbano, sometidas a los conflictos con Israel, de allí que algunos se consideren "exiliados" o condicionados a una migración forzosa. (MONTENEGRO, 2007, p. 9)

O que gera, por sua vez, uma comunidade árabe que se une em solidariedade de seus semelhantes, dando-lhe a oportunidade de vir, criando redes de apoio como as mesquitas, como entes políticos que cuidam dos direitos desses cidadãos e escolas que ajudam na transmissão da cultura árabe.

Nesta pesquisa mostramos a presença e a influência árabe na região fronteiriça, remontando-nos a alguns períodos específicos em que se estabeleceram instituições onde se expõe e se percebe sua presença religiosa, linguística e visual nas estruturas dos locais que se encontram na cidade.

Conseguimos visualizar algumas das instituições, nas quais segundo Cardozo (2004) seriam dez na cidade de Foz do Iguaçu, levando em consideração as que se somam a Ciudad del Este. Entre elas se encontram escolas árabes (libanesas) na qual a maior parte da migração é do Líbano, e da Síria. As mesquitas Sunitas e Xiitas e outras instituições que são do tipo Igrejas evangélicas ou cristãs.

Dando continuidade, vamos nomear algumas das instituições de espaços representativos segundo Cardozo (2004):

- Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu
- Sociedade Beneficente Islâmica
- Escola Libanesa Brasileira de Foz do Iguaçu
- Clube União Árabe
- Lar dos Drusos Brasileiros
- Associação Árabe Palestina Brasil de Foz do Iguaçu
- Associação Beneficente Árabe Brasil

- Associação Cultural Sírio Brasileira
- Centro de Atividades Educacionais Árabe Brasileiro
- Igreja Evangélica Árabe de Foz do Iguaçu

Nesse cenário, vemos a importância que a comunidade árabe teve na criação desses espaços representativos, sobretudo nas primeiras instituições que tiveram a finalidade da transmissão da cultura árabe muçulmana. Assim, entendemos que em um contexto de migração se geram dinâmicas que podem ser analisadas. Nesse caso, observamos a organização que se gera da parte da comunidade árabe em Foz do Iguaçu.

> Las redes migratorias pueden definirse como conjuntos de relaciones interpersonales que vinculan a los inmigrantes, a emigrantes retornados o a candidatos a la emigración con parientes, amigos o compatriotas, ya sea en el país de origen o en el destino. (ARANGO, 2003, p. 18)

O contexto da tríplice fronteira é um espaço particular com suas especificidades. Analisar esse tipo de dinâmica em relação â comunidade árabe abre horizontes para que se realizem trabalhos quanto à nova imigração e suas vivencias como fato cotidiano que se produz na zona fronteiriça. Por trás de todo o enunciado produzido sempre há uma carga gestual, cultural, ideológica, histórica que lançamos em direção ao nosso leitor, em relações socioculturais, o domínio da linguagem dentro desta concepção se torna uma ferramenta muito poderosa.

3. Escola libanesa brasileira

A Escola Libanesa Brasileira se encontra localizada na região central de Foz do Iguaçu, especificamente no Jardim São Paulo I, número 1785. Ela foi criada no ano de 2001 como se mostra no próprio site oficial, portanto, podemos dizer que é uma instituição recente. Essa instituição surge para atender a necessidade da transmissão da cultura árabe, para dar continuidade aos valores, princípios, religião e língua para as pessoas que chegam e para os nascidos em território brasileiro: “Entende-se e desenvolve-se a ideia de que o Espaço de Representação fornece subsídios para os atores sociais construírem suas territorialidades e também multiterritorialidades.” (CARLOTO, 2007, p. 10).

Figura 1: Slogan da Escola Libanesa Brasileira.

Fonte: Escola Libanesa Brasileira (2021).

A Escola Libanesa Brasileira possibilita a exposição de aspectos socioculturais como a transmissão da cultura árabe, a realidade, a língua e os costumes tão valorizados no país de origem. Nas palavras de Brandão (1994), a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. É a comunidade que faz o trabalho para que tudo o que pode ser aprendido e vivenciado da cultura seja ensinado com a vida e com as aulas. No âmbito educacional, a escola constitui o saber, o conhecimento, e se ressalta a autonomia. Uma criação da identidade da escola, diferenciados de outras, que facilita a comunidade árabe em Foz do Iguaçu. Esse espaço gera a reafirmação nos filhos dos descendentes árabes, da identidade árabe muçulmana.

Figura 2: Escola Libanesa Brasileira.

Fonte: Arquivo da autora.

> Os pais pertencentes a essa comunidade, ao matricularem seus filhos em uma escola árabe, tem por intuito manter os laços "originais" com o espaço e a cultura tradicional do país de origem, entretanto esta manutenção será marcada pela experiencia e pelos horizontes traçados neste novo espaço de convivência. (FERNANDES, 2014, p. 16)

Um dos objetivos da escola é aprofundar a crença e a Fé em Deus, proporcionar valores religiosos, éticos, sociais e humanitários. Segundo as finalidades expostas no site, se aponta ter como objetivo uma abrangência intelectual, cultural e saber respeitar as leis impostas. Neste caso se poderia incluir as leis do Alcorão, o livro sagrado dos muçulmanos. Outro objetivo da escola é atingir um fortalecimento da cultura árabe e islâmica e favorecer a aprendizagem de um nível excelente na Língua Árabe, Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelos alunos, visando construir uma juventude com valores religiosos e humanos que se aperfeiçoem por meio dela. A nível pedagógico, eles a consideram trilíngue, assim são ministradas as aulas em Inglês, Português, Árabe, sendo o foco dessa pesquisa nessas duas últimas, já que são o diferencial da escola.

A consideração das estratégias escolares faz parte da reprodução social, das quais as famílias pertencem. Está claro que a escola está comprometida com a repressão das inequidades sociais, de modo que colabora na construção das sociedades. Para compreender o que ocorre no interior do sistema de ensino é necessário primeiro entender que as estratégias escolares formam parte de um sistema, mais amplo, que inclui práticas destinadas à produção e reprodução das representações dos indivíduos, e das famílias que seria o que Bordieu (2006, p. 122) denominou reprodução social:

> Conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase. (BOURDIEU, 2006, p. 122)

A finalidade deste sistema é a produção e reprodução de seus valores, garantindo a transmissão às novas gerações. Também é relevante sinalar que, para esse autor, “as estratégias de reprodução social contribuem na prática da reprodução do sistema completo de diferenças constitutivas da ordem social” (BOURDIEU, 2011, p. 37).

Nesse cenário, essa pesquisa compreende e analisa a Escola Libanesa Brasileira enquanto um espaço de valorização e reconstrução de identidades, da comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu. Nesse contexto fronteiriço, de bilinguismos, de diversidade cultural, não se pode excluir a discussão da questão da identidade linguística. Este seria o modo como os sujeitos interpretam culturalmente sua relação com as línguas que convivem.

> La naturaleza del lenguaje como instrumento social y del habla como

> practica cultural han establecido un campo de investigación que imprime un nuevo sesgo a las tradiciones del pasado y a las actuales dentro de las humanidades y las ciencias sociales, y nos invita a todos a reflexionar de nuevo sobre la relación entre lenguaje y cultura. (DURANTI, 2000, p. 19)

Se nossa premissa é que deve entender-se a linguagem como uma prática cultural, nossa aproximação ao campo deve incluir um estudo sobre noção de cultura. Para ter uma compreensão sobre o que é a cultura árabe, precisamos ter uma noção do que é a cultura. Assim, compreendemos segundo Boaz (2004), que esta é plural, de certa forma seria o reconhecimento da forma como a pessoa enxerga o Mundo, o que varia dependendo do contexto onde se encontre.

> En antropología Cultural son los modelos de la conducta aprendida y compartida característicos de una comunidad determinada. La cultura se aprende de los parientes y otros miembros de la comunidad, así como de varias formas materiales como libros y programas de televisión. No has nacido con una cultura, sino con la habilidad de adquirirla por medios tales como la observación, el ensayo y el error. (OSWALT, 1986, p. 49)

Uma das perspectivas mais comum na concepção da cultura é que esta é transmitida, herdada de geração em geração através das ações humanas. Segundo Boaz (2004) esta poderia definir-se como a totalidade das reações das atividades físicas e mentais que caracterizam um grupo social, tanto na sua relação coletiva quanto individual com o meio ao qual pertencem. Dentro dessa visão de mundo se encontra a religião. Sugere Geertz (2008), que essa pode ser concebida como um sistema que pode se lhe atribuir elementos como códigos e símbolos, que transmite uma concepção de uma "ordem", ou conjunto de normativas que caracterizam os comportamentos e a forma de agir das pessoas.

Nesse contexto de compreender o que é a identidade, problematizamos o ensino de línguas adicionais, porque entendemos que essa identidade é uma construção social e cultural, e que segundo Silva (2009), não é inocente. Tem fins específicos relacionados ao que é o poder. Nessa pesquisa, se entende que na ELB o ensino das línguas estaria relacionado ao reforço da valorização da própria cultura árabe e de reforçar a identidade da comunidade em Foz do Iguaçu. Desconstruindo o mito, uma cultura, uma etnia, uma nação, um povo, uma língua nacional, compreendemos que na fronteira existem diversidades culturais com linguagens distintas no que respeita a visões do mundo:

> A língua tem sido um dos elementos centrais desse processo a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. (SILVA, 2009, p. 85)

É sob essa perspectiva que nosso principal objetivo é desconstruir esse ponto de vista homogeneizador. Temos que conhecer a história da língua que se ensina, da linguagem que se utiliza nos diversos contextos a partir de olhares diversificados, compreendendo e reconhecendo a diversidade, a multiculturalidade que pode existir dentro de um país como em outros contextos; são os elementos sociais e culturais que fazem que entrem em interação as culturas.

Nesse caso, a estrutura da Escola Libanesa Brasileira é muito particular. Ela foi pensada para que fosse um espaço que gerasse essa similitude com as dos países árabes. É de suma importância o que é o ensino de língua árabe e a valorização de aspectos culturais e sociais dos países de origem dos pais dos alunos. Compreendemos que o sistema escolar, conforme afirma Bourdieu e Passeron (2013) desempenha um papel que contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe e serve efetivamente à "sociedade" no sentido de ordem social, sobretudo para os interesses pedagógicos das classes, comunidades que se beneficiam dessa ordem.

Reconhecemos que a escola tem uma função ideológica no sistema educacional, nas práticas de ensino. Percebemos que a linguagem é complexa, que o ensino de uma língua vai além do gramatical, e que a língua tem aspectos sociais, históricos e culturais que precisam ser analisados. Nas práticas educativas da ELB se inserem fatores que são cruciais para a construção da identidade árabe como o ensino da língua árabe e o ensino da religião do Islam, aula ministrada pelo Sheik, autoridade máxima religiosa nessa comunidade. Os alunos têm a escolha de assistir. Assim podemos observar como as práticas educativas da escola estão intimamente relacionadas com o que são os elementos sociais e culturais dos países de origem, isto levando em consideração que o que se procura é ordenar a comunidade árabe em relação de sociedade, história, língua e religião. O projeto pedagógico da escola foi pensado com a finalidade de proporcionar uma ponte para as dimensões da vida social e representação cultural.

> Metodologicamente, um grande desafio nas escolas da imigração era conjugar satisfatoriamente o ensino de língua de origem, importante para eles pelo significado simbólico, cultural, com o ensino da língua pátria, também considerada importante para a inserção dos alunos na realidade nacional mais ampla. (KREUTZ, 2004, p. 11)

O que nos leva a pensar que essas comunidades se caracterizam por uma identidade comum cultural que tem a instituição da escola como

uma dimensão essencial dessa construção identitária. Segundo Hall (2006), seria uma cultura híbrida reinventando-se, na qual habitam no mínimo duas identidades, se comunicam em duas linguagens culturais.

4. Considerações finais

Tratamos de uma pesquisa que tem como "objeto de estudo" sociedades que possuem um modo de vida diferenciado do nosso. Realizamos uma análise antropológica como forma de conhecimento, uma pequena aproximação ou ponto de vista do "outro", refletindo sobre as relações desse "outro" que parece tão distante, ou como se dizia antigamente do "exótico", levando em consideração que esses termos se designarão de uma construção negativa do ponto de vista da colonização.

A escola tem uma função ideológica no sistema educacional, nas práticas de ensino. Nas práticas educativas da ELB se inserem fatores que são cruciais para a construção da identidade árabe como o ensino da língua árabe e o ensino da religião do Islam. Assim podemos observar como as práticas educativas da escola estão intimamente relacionadas com o que são os elementos sociais e culturais dos países de origem, isto levando em consideração que o que se procura é ordenar a comunidade árabe em relação de sociedade, história, língua e religião.

Cabe nesse momento uma análise resumida do que são as práticas pedagógicas que ocorrem dentro da ELB, como a metodologia aplicada. Em um primeiro momento, a escola aplica conteúdos que correspondem ao planejamento e competências da educação brasileira. Paralelamente, realiza atividades que são ligadas à religião e à pátria em relação à vida cotidiana dos alunos, levando em consideração que a escola fixa a Língua Árabe, através da leitura e memorização do Alcorão Sagrado e ditos proféticos, segundo a escolha religiosa que têm os alunos.

Em termos de lei, a Escola Libanesa Brasileira é uma instituição brasileira.

Pode-se perceber que a religião islâmica não é o objetivo principal do trabalho, porém é um dos fatores cruciais que compõe a construção do espaço de representação da comunidade muçulmana na cidade fronteiriça. Assim conceitos como identidade, religião e cultura fazem parte do arcabouço teórico para compreender como se geram esses espaços tão significativos, que de certa forma são feitos a partir de preceitos religiosos ou com o intuito de reforçar a identidade religiosa. Este artigo gera

uma compreensão dos aspectos socioculturais em relação às línguas dentro do contexto da ELB, que era a proposta inicial, entretanto, deixa aberta para se aprofundar mais na temática. Em síntese, todos estes elementos que foram analisados são fatores importantes para compreender como se compõe a representação cultural, social, identitária, da linguagem da ELB na comunidade árabe nesse contexto intercultural e trifronteiriço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANGO, J. La *Explicacion teorica de las Migraciones*: Luz y Sombra. Migración y Desarrollo, Mexico, out. 2003.

BAUD, M. *Fronteras y la construccion del estado en America Latina*. [S.l.]. 2004.

BOAZ, F. *Antropología Cultural*. Trad. de Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOURDIEU, P. *La distinción*: criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus, 2006.

_____. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011.

_____; PASSERON, J.-C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

CARDOZO, P. F. A Imigração Árabe em Foz do Iguaçu: Conservando sua Cultura Através de Suas Instituições Representativas, Caixas do Sul, 2004.

CARLOTO, D. R. *O espaço de representação da comunidade arabe-muçulmana de Foz do Iguaçu-PR e Londrina-PR*: da diáspora à multiterritorialidade. Curitiba. 2007.

DURANTI, A. *Antropología Lingüística*. Trad. de Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FERNANDES, V. D. O. *A (re)construção de identidade de imigrantes na região de fronteira*: um estudo de caso a partir da Escola Árabe de Foz do Iguaçu. Universidade Estadual do Oeste de Paraná. Foz do Iguaçu. 2014.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC,

2008.

KREUTZ, L. *O professor paroquial*: magistério e imigração alemã. Pelotas: Seiva, 2004

MONTENEGRO, S. La tríplice fronteira entre Argentina, Brasil y Paraguay: globalización y construcción social del espacio. In: XXVI congreso de la asociación Latinoamericana de sociología. Guadalajara: [s.n.]. 2007.

OLIVEIRA, N. R. O. D. *Foz do Iguaçu Intercultural*: Cotidiano e Narrativas da Alteridade. Foz do Iguaçu. 2012.

OSWALT, W. *Life cycles and lifeways, an introduction to cultural anthropolgy*. Palo Alto, CA: Mayfield, 1986.

SILVA, A. F. Práticas Religiosas em Contexto Migratório: O Caso da Triplice Fronteira Latino – Americana. *Inter - Legere*, v. 17, p. 89-104, Natal, 2015.

SILVA, T. T. D. *Identidade e Diferença, as perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

ESTUDOS ROMANÍSTICOS SOBRE A LINGUAGEM NO SÉCULO XIX E O SURGIMENTO DA LINGUÍSTICA HISTÓRICA

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

RESUMO

Nesta Palestra, vou tratar da Romanística e dos estudos que se desenvolveram sob esse rótulo na Antiguidade e durante o século XIX, momento em que surge a Linguística Histórica, com a elaboração e consolidação do método histórico-comparativo dos neogramáticos. Para isso, faz-se necessário um breve histórico dos tratados acerca da linguagem, que, naquela época, se caracterizavam como estudos linguístico-filológicos ou romanísticos, mas que não tinham tal denominação. Assim, o objetivo deste estudo é o de esclarecer pontos de interseção entre Linguística e Filologia Românica, o que caracterizam os estudos linguístico--filológicos sobre línguas românicas (ou neolatinas), que são comumente denominados estudos romanísticos ou de Linguística Românica.

Palavras-chave:
Linguagem. Romanística. Estudos de Linguística Românica.

RESUMEN

En esta Conferencia abordaré la Romanística y los estudios que se desarrollaron bajo esa etiqueta en la Antigüedad y durante el siglo XIX, cuando surgió la Lingüística Histórica, con la elaboración y consolidación del método histórico-comparativo de los neogramáticos. Para ello es necesaria una breve historia de los tratados de lengua, que en ese momento se caracterizaron como estudios lingüístico-filológicos o romanistas, pero que no tenían tal denominación. Así, el objetivo de este estudio es esclarecer los puntos de intersección entre la Lingüística y la Filología Románica, que caracterizan los estudios lingüístico-filológicos de las lenguas románicas (o neolatinas), que comúnmente se denominan Estudios Romanistas o Lingüística Románica.

Palabras clave:
Idioma. Romanista. Estudios de Lingüística Románica.

1. Introdução

O séc. XIX foi marcado pela "Gramática Comparativa" ou "Linguística Comparativa" dos neogramáticos alemães. Essa corrente procurava estabelecer as origens das línguas a partir da comparação entre elas, como o fez Franz Bopp (1816) com a sua obra "Sistema de Conjugação do Sânscrito em comparação com o Grego, o Latim e o Germânico". Desse estudo, se deduziu existir uma protolíngua – o indo-europeu – lín-

gua hipotética de um povo ariano que habitava no centro do continente asiático por volta do 2.500 a.C. e que migrou para as terras da Europa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. *Breve histórico dos estudos linguístico-filológicos ou romanísticos do século XIX e o surgimento da Linguística Histórica*

A partir de um breve histórico de tratados acerca da linguagem, que, por volta dos séculos XVIII-XIX, se caracterizavam como estudos linguístico-filológicos ou romanísticos, constatamos a existência da Linguística Histórica. Contudo, esses estudos não tinham tal denominação, pois não eram propriamente linguísticos nem filológicos, já que não havia uma delimitação do que seria a Filologia, mais especificamente a Filologia Românica, e também nos faltava uma fundamentação teórica propriamente da Linguística, termo que veio a ser criado por volta de 1873, do francês *linguistique* (Cf. MACHADO, 1973?).

Todavia, a atividade da Linguística em si, que se inicia nos fins do século XVIII com o juiz e orientalista inglês Sir William Jones (1786), desenvolve-se no início do século XIX com o estudioso alemão Fraz Bopp (1816), e se estabelece no início do século XX, com linguista suíço Ferdinand de Saussure (1916). E é durante esse século XIX que surge a Linguística Histórica, com a elaboração e consolidação do método histórico-comparativo dos neogramáticos.

Vimos anteriormente que o termo "filologia" tem sido mal compreendido até os dias atuais. Esta ciência da linguagem recebeu, até então, diferentes definições e ainda não foi convenientemente delimitada.

Contudo, concluímos que se trata de um estudo de natureza linguístico-diacrônica, que se desenvolve com base em textos literários escritos de uma dada língua ou de um grupo de línguas afins. Em virtude disso, acabamos por definir Filologia como "uma ciência da linguagem e também a pesquisa científica do desenvolvimento e das características de um povo ou de uma cultura, tomando-se como base a sua língua materna ou a sua literatura" à semelhança da definição de Basseto (2001). Logo, esse conceito abrangente de "Filologia" não se confunde com o de "Linguística".

Também consideramos o fato de tal definição ter uma relação direta com os trabalhos do filólogo – especialista ou estudioso, que, entre tantas atividades, se preocupa com o estabelecimento da originalidade de uma dada edição (edição diplomática), elabora edições críticas de diferentes edições, comparando-as e refletindo sobre pormenores.

Além dessas atividades específicas, o filólogo também se preocupa com as divergências entre línguas da mesma origem. Daí, ter sido o

século XIX marcado pelos estudos dos neogramáticos alemães, os quais procuravam estabelecer as origens das línguas a partir da comparação entre elas.

Todo esse trabalho do filólogo em busca das origens das línguas, que até então se concebiam como sendo de natureza filológica são modernamente atribuído à Linguística Histórica. E estudos dessa natureza que se faziam, tendo como objeto de cotejo as línguas e os dialetos de origem latina e suas literaturas, constituem o que se convencionou denominar Romanística. E esses estudos, que se desenvolveram sob esse rótulo na Antiguidade e durante o século XIX, momento em que surge essa Linguística Histórica, como uma ciência humana e, sobretudo, como um divisor de águas em relação aos estudos sobre a linguagem, constitui exatamente o que se tem como Filologia Românica.

Houve um tempo em que se conceituava Filologia Românica como sendo o estudo científico de uma língua românica ou grupo de línguas afins, atestadas por documentos escritos. Nos dias atuais, porém, Filologia Românica designa o estudo comparado e histórico das línguas neolatinas. Logo, estabelece-se uma sinonímia entre os termos Filologia Românica e Linguística Românica.

O termo "Romanística[114]", que se refere à dedicação aos estudos das línguas e literaturas românicas (ou neolatinas), começa propriamente com os tratados do filólogo alemão Friedrich Christian Diez: *Gramática de las lenguas românicas* (1842) e *Diccionario etimológico de las lenguas románicas* (1854). Porém, os estudos romanísticos ou filológicos das línguas românicas começam bem antes.

Já em fins do século XVIII, estudiosos europeus davam início aos estudos de uma língua dos hindus – o sânscrito. Em 2 de fevereiro 1786, em Calcutá na Índia, Sir William Jones apresentou à Sociedade Asiática de Bengala (Asiatic Society) uma comunicação, em que demonstrou as semelhanças entre o sânscrito, o latim e o grego. Afirmou ele:

> A linguagem Sânscrita, seja qual for sua idade, é de uma linda estrutura; mais perfeita que o Grego, mais copiosa que o Latim, e mais precisamente refinada que ambas, ainda compartilha com ambos uma forte afinidade, tanto nas raízes dos verbos quanto nas formas de gramática, que não pode ter sido criada por acidente; é, na verdade, tão forte, que nenhum filólogo poderia examinar as três sem acreditar que tenham nascido

[114] O termo também se refere, em ciência jurídica, ao fundamento do direito romano, que nada tem de abordagem linguístico-filológico de línguas românicas (ou neolatinas).

> de uma fonte comum, que, talvez, nem exista mais. (JONES, 1786, Comunicação oral)

Essa fonte comum, a que se refere Sir Willian Jones seria uma língua protoindo-europeia (PIE), como denominou o próprio jurista e filólogo inglês. Trata-se de um falar ancestral comum hipotético de línguas europeias e hindus, que provavelmente fora falado há mais de 5000 anos, pelos povos indo-europeus, supostamente nas proximidades do mar Negro, o qual originalmente era denominado Ponto Euxino pelos antigos.

Em 1808, Friedrich Schlegel publicou seu texto *Über die Sprache und die Weisheit der Inder*, dando início aos estudos comparativistas na Alemanha, pois corroborou a tese de Jones acerca do parentesco do sânscrito com o latim, o grego, o germânico e o persa, sugerindo a existência de uma origem comum entre tais línguas.

Mais tarde, em 1816, é a vez de Franz Bopp, que publica um tratado sobre o sistema de conjugação dessas línguas – o seu *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinisehen, persischen, und germanischen Sprache*.

3. A importância dos estudos histórico-comparativos

Anteriormente, vimos que a Romanística (ou estudos romanísticos) já se efetivava até 1816. Agora vamos ver como os estudos histórico-comparativos, que se desenvolveram no meado do século XIX, cunharam os estudos linguístico-filológicos ou romanísticos como Linguística Românica ou Filologia Românica.

Em seus estudos de 1816, o autor alemão Franz Bopp demonstrou, comparando a morfologia verbal das línguas alemã, grega, latina, sânscrita e persa, as correspondências sistemáticas entre elas, e demonstrou metodicamente seu parentesco. Assim, o método histórico-comparativo passa a ser o procedimento fundamental dos estudos de Linguística Histórica. A existência de correspondências sistemáticas entre diversas línguas da Europa e da Ásia, reveladas pelos estudos sob esse método, possibilitou aos neogramáticos (como se denominam os estudiosos do final do século XIX) a supor a existência de uma protolíngua para aquelas línguas – o indo-europeu –, que tem sido aceita como a língua-mãe (ou língua-origem) de inúmeras línguas europeias e asiáticas, que têm parentesco empiricamente comprovado.

Seguindo por esse caminho, a denominda Filologia Românica (ou Linguística Românica), por ser o estudo histórico-comparativo de línguas que se originam do latim, tem o seu principal representante o linguista e filólogo alemão Friedrich Christian Diez (1794–1876). Diez é considerado o iniciador desse ramo de investigações, porquanto publicou, entre 1842 e 1854, uma gramática histórico-comparativa e um dicionário etimológico das línguas românicas. Ele se dedicou, ainda, pelo estudo de narrativas em espanhol arcaico. Esse trabalho era de orientação semelhante ao da Filologia Clássica e, por isso, possibilitou a criação da *Filologia Românica*, com o estudo textual e da consolidação das línguas românicas (ou neolatinas) e de investigação genética dessas línguas.

Assim, a Filologia Românica com o desenvolvimento dos estudos histórico-comparativos passa a ter um papel fundamental nos estudos da linguagem.

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

Logo, o método histórico-comparativo conferia um destacável refinamento metodológico dos estudos histórico-linguísticos, que se desenvolviam a partir da metade do século XIX, com a nova geração de linguistas da Universidade de Leipzig (Alemanha) – os neogramáticos (versão respeitável para o jocoso *Junggrammatiker*, alcunha dos jovens linguistas alemães da época, tais como: Brugmann, Leskien e Osthoff, Hermann Paul). Fato é que os neogramáticos passaram a ser respeitados no universo acadêmico da época, apresentando um programa revolucionário em relação às orientações comparatistas de seus antecessores. Para eles, não era fundamentalmente importante encontrar uma protolíngua; a atenção dos pesquisadores deveria voltar-se para as línguas vivas, em que se podem observar os processos de evolução linguística em plena atividade.

Essa nova Linguística Histórica representa um marco nos estudos históricos da linguagem, pois os novos linguistas (ou filólogos ou gramáticos), incentivados pelas críticas aos antecessores e pelo maior rigor em certos procedimentos metodológicos, distinguem-se daqueles, dando uma

nova direção a Linguística Histórica, a qual caracteriza o perfil da Linguística Histórica do nosso século.

Como já foi dito, em 1816, bem antes dos estudos histórico-comparativos do século XIX, o autor alemão Franz Bopp demonstrara o parentesco existente entre o alemão, o grego, o latim, o sânscrito e o persa. Comparando a morfologia verbal dessas 5 línguas, Franz Bopp estabeleceu certas correspondências sistemáticas entre elas. E ele fizera tal estudo metódico, utilizando o método histórico-comparativo, que passou a ser o procedimento fundamental dos estudos de Linguística Histórica, que objetivavam a origem das línguas do Europa.

Convém atentar para a seguinte asserção de Faraco (2005):

> Os neogramáticos, no fim do século XIX, criticaram essa perspectiva centrada na reconstrução do passado (cf. Capítulo 5). Para eles, o trabalho em linguística histórica deveria se concentrar muito mais na elucidação dos mecanismos da mudança do que na reconstrução de estágios remotos do passado. (FARACO, 2005, p. 119)

Assim, o método histórico-comparativo passou a ser um refinamento metodológico dos estudos histórico-linguísticos, que se desenvolviam a partir da metade do século XIX, com a nova geração de linguistas da Universidade de Leipzig (Alemanha), que conhecemos como neogramáticos.

Porém, essa nova abordagem negou, mas não anulou o trabalho comparativo de seus antecessores; apenas sugeriu um novo escopo para os estudos históricos que prioriza o caráter da mudança linguística propriamente. Portanto, desde então, muitas possibilidades de respostas se apresentam para o questionamento acerca do fenômeno da mudança e tudo aquilo com ela está relacionado como o contexto social de ocorrência, seus partícipes, o momento etc.

Em sintonia com essa nova perspectiva, a Linguística Românica ou Filologia Românica também toma novo rumo; aquele método comparativo com propósitos genéticos, também passa a ser utilizados para a reconstituição de elementos de uma dada língua neolatina. Assim, a semelhança constatada entre expressões linguísticas de duas ou mais línguas neolatinas provaria que elas teriam a mesma origem em uma mesma expressão do latim, *i.e.*, a forma atual em uma dada língua neolatina indicaria a forma da expressão originaria em latim. Pôde-se com isso, inclusive, criar uma sistematização de alterações morfo-fonético-orto-gráficas – metaplasmos, que sofreram as palavras durante a sua evolução, causadas

pelos princípios, relativamente, inconscientes, graduais e regulares, cujo conjunto constitui o Vocalismo e o Consonantismo nas diferentes línguas neolatinas.

Ilari (1992, p. 21) nos mostra que "quando se comparam, por exemplo, port, e esp. *saber*, fr. *savoir*, it. *sapere* fica legitimada a conjectura de que tenham uma origem latina comum". Podemos perceber que a primeira silaba dessas palavras começa com a consoante "s", que representa um fonema sibilante /S/, e na segunda silaba, que é tônica nas três formas, uma consoante bilabial ou labiodental (a saber: "p", "b" e "v"). Como sabemos que na passagem do latim para o português e para o espanhol, num estudo de metaplasmos, é regular a sonorização do /p/, surdo e intervocálico, que passa a ser /b/, e que se dá a apócope do /e/ final da desinência de infinitivo latina "re", temos "saber" do verbo latino "*sapere*". E que, também em francês, a mesmo apócope do /e/ se dá, e a surda intervocálica /p/, que passar a /v/, sonora, e o /e/ longo das silabas tônicas não travadas passa a /ei/, depois /oi/, /oe/, /eu/ e /wa/ (sendo que a grafia acompanhou esta evolução apenas ate a forma /oi/), constata-se que a forma originaria comum de *saber*, *savoir* e *sapere* é a forma latina *sapere*, já que aqueles metaplasmos não ocorreram em italiano.

Desta forma, com o método histórico-comparativo, foi possível aos romanistas encontrarem, nos textos latinos que nos legaram os romanos e romanizados, muitas formas originarias para diversas formas vocabulares de línguas neolatinas como o português. Em outras palavras, formas vocabulares originárias de inúmeros vocábulos portugueses, por exemplo, podem ser confirmadas mediante provas documentais, já que há inúmeros textos escritos em latim pelos escritores latinos da época em que o latim era a língua vasto Império Romano.

Essa nova Linguística Histórica representa um marco nos estudos históricos da linguagem, pois os novos linguistas (ou filólogos ou gramáticos), incentivados pelas críticas aos antecessores e pelo maior rigor em certos procedimentos metodológicos, distinguem-se daqueles, dando uma nova direção a Linguística Histórica, a qual caracteriza o perfil da Linguística Histórica do nosso século.

3.1. A Geografia Linguística: uma nova abordagem caracterizadora dos estudos linguístico-históricos do século XX até os nossos dias

Vimos que os estudos comparativos do final do século XIX, fundamentados por uma nova abordagem com neogramático alemães, definiram os estudos de Linguística Histórica a partir daquela época. Agora vamos falar sobre o surgimento de uma nova abordagem – A geografia linguística –, que se deu a partir da concepção dos neogramáticos e que não só deu bons resultados com também passou a caracterizar os estudos linguístico-históricos do século XX até os nossos dias.

Sabe-se que, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, variadas tendências insurgiram contra o método histórico-comparativo e sua abordagem em relação à formação das línguas européias. Algumas dessas orientações, como o chamado "idealismo linguístico" ou da escola linguística saussuriana, fizeram-se a partir de uma reflexão filosófica ou teórica sobre linguagem. Também surgiram orientações desse tipo nos estudos das línguas românicas, como as investigações sobre os dialetos galo-românicos, feitas por Jules Gillieron, que criou primeiramente seu *Petit Atlas phonétique du Valais roman* com 30 mapas (1880) e, mais tarde, seu *projeto de Atlas linguistique de la France* (ALF), que inspirou a criação de um atlas linguísticos para regiões do território românico.

Comecemos com esta citação de Coseriu (1987):

> A geolinguística é um campo interdisciplinar compartilhado pela linguística e a geografia. É também conhecida com os nomes de geografia linguística e geografia das línguas. A geolinguística ocupa-se de estudar as línguas no seu contexto geográfico. (COSERIU, 1987, p. 79)

Como se pode depreender da citação acima, a geografia linguística não constitui, em si, uma nova Linguística em substituição àquela que seria uma velha linguística – a Linguística Histórica. Trata-se de um método novo – uma abordagem – dentro da Linguística, como assevera Coseriu (1987); é um método que coexiste com outros, aproveitando, inclusive, aspectos do método comparativo em sua abordagem.

De fato, atualmente a expressão consolidada "geografia linguística", que muitos estudiosos a denominam como geolinguística ou geografia das línguas ou geografia linguística, constitui um método comparativo e dialetológico muito utilizado desde o século XX nos estudos linguísticos comparativos e, especialmente, nos estudos de línguas românicas, es-

tabelecendo mapas de ocorrências de formas linguísticas de inúmeras e diferentes línguas e dialetos ou falares. Logo, a existência e atuação desse método se relacionam estreitamente com uma geografia, espaço em que vive o homem, usuário de uma dada língua. A geografia linguística, que é propriamente uma linguística espacial, considera especialmente todas as realizações do ser humano num dado espaço geográfico, relacionando aspectos da vida social e cultural do homem em seu ambiente natural.

Em suma, trata-se de um método dialetológico e comparativo, que possibilita aos analistas o registro, em mapas, de inúmera e variadas formas linguísticas (fônicas, lexicais ou lexicais) de uma dada região. Este estudo epistemológico se relaciona, pois, com a geografia, empregando o instrumento cartográfico e, sobretudo, revelando aspectos das relações entre vida social e cultural do homem em seu *habitat*.

Coseriu (1987) informa que a geografia linguística compreende três etapas principais: 1) o trabalho de coleta do material; 2) o registro do material colecionado em mapas que constituem os atlas; e 3) o estudo e a interpretação do material proporcionado pelos mapas. Depreende-se, portanto, que essa técnica é de natureza geográfica, embora sejam glotológicos (e, por conseguinte, linguísticos) os seus fundamentos e seus fins.

Tais mapas linguísticos possibilitam as observações de caráter geral sobre a língua em funcionamento, revelando a relação entre a história linguística e os fatores geográficos ou geopolíticos, além de facilitar a comprovação de que as inovações nas línguas se originam em determinados centros e se limitam a certos espaços geográficos ou sociais, já que há casos circunscritos a uma minúscula comunidade linguística. Em virtude disto, a geografia linguística, que se aplica normalmente à dialetologia, também tem sido denominada “linguística espacial”.

Embora o austríaco Hugo Schuchardt (1870) já abordasse em seus estudos a mudança linguística sob a perspectiva das relações entre as línguas e a realidade social e histórica das comunidades linguísticas, considera-se o fundador da geografia linguística o estudioso suíço Jules Gilliéron. Na verdade, também outros linguistas como Leibniz, Johannes Schimidt prenunciaram o método geográfico ao tentarem realizar estudos nesse campo antes de Gilliéron, que fez seus estudos no terreno da dialetologia, em que o método se destacou realmente. Foi com Gilliéron que o método da geografia linguística, voltando-se contra as propostas da escola neogramática, impôs-se com os estudos e as investigações diretos das

"línguas vivas", como pregavam os neogramáticos. Se bem que o neogramático G. Wenker já tinha tentado, no final do século XIX, estabelecer os limites dialetais da fala alemã.

Após o *Petit Atlas phonétique du Valais roman*, de Gilliéron, e o antes da primeira edição do ALF (1910), também de Gilliéron e Edmont , outros foram produzidos como o pequeno atlas da Suécia, de H. Fischer (1895) e o atlas romeno, de G. Weigand (1909). Entre os atlas românicos, os mais importantes são o Atlas Ítalo-suíço (1928–1940) e o Atlas de Córsega, de Gino Bottiglioni (1933–1942). Também temos dois Atlas românicos que ficaram incompletos: o da Romênia (1877–1948), de Sextil Puşcariu, e o da Catalunha (1890–1973), de Antoni Griera.

Por ser um atlas linguístico uma coleção de material, não apresenta fatos isoladamente num único falar, mas no conjunto de falares, em que se articula um dialeto ou uma língua; oferece, portanto, uma visão espacial simultânea para cada fenômeno, possibilitando observações convenientes de ordem histórica, geral e comparativa. Quanto às inovações de um dado dialeto, o atlas linguístico pode fornecer informações acerca do ponto inicial de uma inovação e o transcurso de tal inovação.

Logo, com os registros e mapeamentos da geografia linguística passou a ser possível se comprovar a distribuição de um fenômeno em relação a outro com a descrição da área de uma inovação e do seu centro de irradiação em uma comparação linguística. Ou seja, os estudos feitos sob a égide da geografia linguística, sobretudo, contribuíram para mostrar de forma evidente ou epistemológica que cada mudança linguística parte, grosso modo, de um indivíduo falante e se difunde por razões sociais e culturais fundamentalmente.

Tem-se, assim, um novo conceito de "língua" com o advento da geografia linguística, pois a língua deixou de ser vista como um organismo vivo autônomo e independente do falante; a língua passa a ser vista "como 'sistema de isoglossas', que se estabelece com base no falar concreto e, historicamente, como unidade e continuidade duma tradição linguística numa comunidade" (COSERIU, 1997, p. 111).

3.2. Um pouco sobre os estudos de Crítica Textual e sua contribuição nos estudos linguístico-filológicos

Vamos, neste subitem, tecer algumas considerações sobre a im-

portância dos estudos de Crítica Textual para a pesquisa linguística e os estudos literários. Para isso, vamos conceituar o termo "Crítica Textual" e comentar sobre a contribuição dos estudos de Crítica Textual nos estudos linguístico-filológicos e literários hodiernos.

Como referência fundamental, temos a leitura de "Introdução: 1.4. Contribuições" (CAMBRAIA, 2005. p. 1-35). Vamos, primeiramente, apresentar um brevíssimo histórico sobre a Crítica Textual, que era praticada até a Idade Média, conceituando-a e comentando sobre a atuação dos estudos feitos até então sob tal perspectiva.

Primeiramente, é mister asseverar que os estudos de Crítica Textual propriamente têm sido desenvolvidos desde o século XIX – quando se estabelece o método lachamanniano para restituição de textos antigos, ainda sob o rótulo de "Filologia" ou "Linguística Histórica".

Considerando "Crítica Textual" como "Filologia", Cambraia (2005, *Prefácio*) ressalta ser "surpreendente que a crítica textual, tendo mais de dois milênios de existência, seja tão pouco difundida no Brasil", já que há poucos trabalhos em língua portuguesa e os que existem se encontram esgotados há muito tempo.

Poder-se-ia estender o conceito de Filologia à Crítica Textual, cujo "objetivo primordial é a restituição da forma genuína dos textos" (CAMBRAIA, 2005. p. 1), ou seja, o estabelecimento da forma "original" de um texto. Logo, trata-se de uma atividade específica do filólogo, já que o trabalho de reconstituição de um texto muito antigo, procurando esclarecer certas imperfeições causadas normalmente pelo tempo ou pelas transcrições de diferentes edições ao longo do tempo, é um dos objetivos da Filologia. Ou seja, trata-se de uma atividade da Filologia que, a partir do final do século XIX, passou a ser denominada como Crítica Textual, tanto que até então, no Brasil, mais especificamente em Niterói, na UFF, Filologia tem sido compreendida como Crítica Textual.

De fato, são muitas as modificações impostas aos textos ao longo do processo de sua transmissão: há as edições exógenas e as endógenas; aquelas se referem às que se efetivam da corrupção do material utilizado como fonte da transcrição; estas, às que se efetivam do processo de transcrição através de um novo suporte, uma instrumentação diferente. De fato, a origem das endógenas depende do responsável pela cópia, que também podem ser autorais ou não autorais: as modificações autorais são feitas pelo autor intelectual da obra copiada, que se responsabiliza pela versão apresentada, ainda que haja modificações tipográficas, já que cabe

ao autor intelectual fazer a última revisão do copião; as não autorais são as que contêm modificações que o autor intelectual da obra desconhece, como uma ingerência do editor ou de algum patrocinador ou agente de censura.

A Crítica Textual, que se refere à edição de um texto, também é conhecida como Ecdótica, que além do estabelecimento de um texto, refere-se à sua apresentação, ou seja, a publicação mais propriamente.

A importância da Crítica Textual está exatamente na possibilidade de se ter contato com as culturas dos povos de um passado por vezes extremamente distante do nosso tempo através dos textos que nos legaram, mas que se nos apresentam em condições desfavoráveis a um contato direto e rápido. Em muitos casos, o original da obra ou do texto a serem copiados chega às mãos do estudioso com lacunas: trechos inelegíveis ou com falta de páginas; em forma de manuscrito ou datilografados, em papiro, pergaminho ou em um tipo de papel fragilizado ou danificado pelo tempo ou por traças; grafados por grafite antigo ou tinta pouco resistente a umidade ou fungos... Enfim, as corrupções do material original são de naturezas diversas: umidade, calor, fogo, chuva, pragas, vandalismo, causados por ataques de povos inimigos etc. Material que normalmente necessita de um tratamento especial de conservação e uma acomodação específica, de que somente grandes e preparadas bibliotecas e arquivos institucionais dispõem.

Cabe ao filólogo ou especialista da Crítica Textual fazer chegar até o leitor do nosso tempo um texto legível, numa linguagem compreensível e atualizada numa edição apreciável. Logo, a "recuperação do patrimônio cultural escrito de uma dada cultura" é a mais importante contribuição do filólogo, especialista da Crítica Textual, como assevera Cambraia (2005, p. 19).

Algumas vezes a simples recuperação de uma capa, com um encapamento ou com uma nova encadernação, ou a recuperação ou fixação de algumas páginas já prolonga a vida útil de um livro e facilita o seu manuseio e a sua leitura. O que se pode dizer do trabalho de recuperação ou restituição de uma forma genuína de um texto antigo, que já não está mais em circulação ou até mesmo nunca estivera à disposição do público, e a sua publicação em uma escala considerável? Pois bem, essa é a real contribuição da Crítica Textual (ou Ecdótica), pois ao se publicar um texto desse tipo, normalmente raro, se está colocando em circulação um conhecimento que deve pertencer a todos; se está contribuindo para a

transmissão e preservação de um patrimônio cultural da humanidade e que deve ser um legado para a posteridade, já que o seu registro num formato moderno lhe garante uma subsistência prolongada.

Além disso, convém ressaltar que estudos linguísticos e literários, logo, na área de Letras, têm-se beneficiado, sobremaneira, dos produtos advindos do trabalho desses filólogos, pois aspectos etimológicos, na Dialectologia ou nos estudos de História da Língua, e aspectos lítero-culturais, na Literatura ou Teoria Literária, têm sido desvelados e desenvolvidos a partir dos textos e obras publicadas sob a égide da Crítica Textual em todo o mundo.

Nos estudos literários, por exemplo, o conhecimento dos prolegômenos sobre a poesia e a prosa escritas em língua latina do século I a.C. é essencial para os estudiosos da Teoria Literária, pois muitos são os tratados escritos sobre a linguagem literária, estilística, figuras de linguagem etc., escritos pelos clássicos latinos, que nos legaram tão preciso material.

Também disciplinas ou ciências afins aos estudos de Letras, que têm a linguagem como objeto de estudo e textos escritos como fonte de consulta, como é o caso da Antropologia, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Historiografia, Paleografia, Diplomática (estudo de documentos, normalmente jurídicos) e outras, vêm beneficiando-se da Crítica Textual.

Enfim, é inegável a importância da prática da Crítica Textual nos dias de hoje e já o era em tempos atrás, tanto no final do século XIX, quando passa a ser reconhecida como tal, como também na Antiguidade, quando os seus trabalhos eram atribuídos a filólogos. Segundo Cambraia (2005, p. 38), reiterando a ressalva feita no seu Prefácio, que informa que "o primeiro e grande momento da crítica textual, pelo menos no Ocidente, situa-se na época dos primeiros diretores da Biblioteca de Alexandria (sécs. III a I a.C.)"; a Crítica Textual apresentou uma produção considerável desde a Antiguidade até a Idade Média e uma razoável atividade do século XVI ao século XIX com os predecessores da Crítica Textual moderna.

Na Itália, do Renascimento até o século XIX, muitos estudiosos, das cinco gerações, apresentaram produções importantes, como as emendas feitas por Lorenzo Valla (1407–57) na comparação do *Novo Testamento da Vulgata*, de São Gerônimo, com a versão grega e textos patrísticos.

Também na França do século XVI, destaca-se Henri Étienne, que publicou dezenas de textos gregos e outras dezenas de textos latinos e três hebraicos. Na Holanda dos séculos XVI e XVII, destacam-se outras tantas publicações de textos gregos e latinos. Outro destaque é o inglês Richard Bentley, que, no século XVIII, teve uma rica produção editorial. Neste mesmo século, destacaram-se, na Alemanha, diversos editores, entre eles Friedrich August Wolf com a edição de clássicos latinos.

Além desses – predecessores da Crítica Textual moderna do século XIX, muitas outras atividades de edição e produção de textos profanos e sagrados em línguas clássicas por toda a Europa ocorreram entre os séculos XVII e XIX, que não destacamos aqui por motivos óbvios.

Os produtos da atividade da Crítica Textual nos possibilitam ter contato com as culturas dos povos do passado, através dos textos que eles nos legaram, mas que nos chegaram em condições desfavoráveis a um contato direto e rápido. Em muitos casos, o original da obra ou do texto a serem copiados chega às mãos do estudioso com lacunas: trechos inelegíveis ou com falta de páginas; em forma de manuscrito ou datilografados, em papiro, pergaminho ou em um tipo de papel fragilizado ou danificado pelo tempo ou por traças; grafados por grafite antigo ou tinta pouco resistente a umidade ou fungos... Como o filólogo ou especialista da Crítica Textual trabalha na "recuperação desse material antigo, que é um verdadeiro patrimônio cultural escrito de uma dada cultura, não poderia ser outra a mais importante contribuição da Crítica Textual, senão as suas novas edições, que garantem a circulação desses textos muitas vezes raros de se encontrar.

Na época Moderna, meado do século XIX, nasce a Crítica Textual moderna, com a constituição de métodos mais rigorosos para restituição de textos antigos, como o do alemão Karl Lachmann, sob cujo método lachmanniano editou, em 1831, o *Novo Testamento* e, em 1850, o *De natura rerum*, do poeta latino Lucrécio.

Em 1890, na França, esse método foi criticado por Joseph Bédier, que também recebeu uma crítica rigorosa de Henri Quentin em seu *Essais de Critique Textuelle* (1926), em que procurou mudar o foco da Crítica Textual que deveria ser o de buscar um arquétipo dos manuscritos conservados e não mais um texto original; para ele todas as formas do texto seriam válidas, que, dispostas em famílias entre si, resultariam num cânon crítico, do qual se reconstituiria um arquétipo, que seria a forma mais próxima de certo texto original.

Entre esses dois métodos: o lachmanniano e o de Bédier, reformulado após o ensaio de Quentin, polarizam-se as práticas da Crítica Textual moderna, que também passa a dar maior atenção a textos em línguas vernaculares, em vez de textos profanos e sagrados em línguas clássicas. As investigações e publicações são muito grandes e crescentes na Crítica Textual moderna.

Em língua portuguesa, as investigações são muito tímidas tanto aqui, no Brasil, como em Portugal, pois poucas são as produções da Crítica Textual moderna; nos meados do século XIX, além de escassa, as produções utilizavam mais de um modelo para a cópia, como é o caso da versão medieval portuguesa de *Vida de Santa Maria Egipicíaca*. Só no final desse século, em 1868, inaugura-se o período científico com a publicação de *A Língua Portugueza: Phonologia, Etymologia, Morphologia e Syntaxe*, de Francisco Adolfo Coelho. Mas ainda assim, é difícil delinear um quadro nítido da prática editorial, que era difusa e constituída por um grupo heterogêneo de pessoas das letras, com uma produção restrita a apenas uma obra.

No final desse século, surgem os trabalhos de Epifânio Augusto da Silva Dias, Carolina Michaëlis de Vasconcelos, Jose Leite de Vasconcelos, José Joaquim Nunes e Joseph-Maria Piel, em Portugal; João Ribeiro, Manuel Said Ali e Oskar Nobiling, no Brasil.

Já a partir do início do século XX, no Brasil, uma produção mais expressiva se apresenta: Álvaro Ferdinando Souza da Silveira, Augusto Magne, Aurélio Buarque de Holanda, Carlos Henrique da Rocha Lima, Serafim da Silva Neto, Celso Cunha, Gladstone Chaves de Melo e Olmar Guterres da Silveira, Silvio Elia, Antônio Houaiss, Darcy Damasceno e Emanuel Pereira Filho; Em Portugal, destacam-se apenas Manuel Rodrigues Lapa, José de Azevedo Ferreira e Luís Filipe Lindley Cintra.

De fato, só a partir do meado do século XX, surgiram iniciativas consideráveis e sistemáticas de edição de textos em Portugal e no Brasil. No Brasil, ainda na década de cinquenta, em Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro (UERJ, UFRJ e UFF), de São Paulo (USP) e da Bahia (UFBA) e mais tarde, na década de oitenta, na PUC-SP, na UFMG e na UFPB, efetivam-se atividades editoriais.

Duas grandes iniciativas editoriais vêm a lume na década de sessenta no Brasil: a *Comissão Machado de Assis* e a coleção *Dicionário da Língua Portuguesa: Textos e Vocabulários*. Outras tantas produções foram publicadas no Brasil a partir da década de sessenta.

A partir do meado da década de oitenta, aqui e em Portugal, essa atividade passou a ser incentivada por duas áreas de estudos filológicos: a Crítica Genética e a Linguística Histórica. Em particular, aqui e alhures, a Crítica Genética, que se debruça sobre a gênese de textos literários, tendo como base a documentação deixada pelos autores, tem apresentado bons frutos.

Também convém ressaltar a contribuição para a formação desse patrimônio editorial em língua portuguesa de inúmeros historiadores e de pesquisadores estrangeiros, que se ocuparam da edição de textos.

De modo geral, as edições são de seis categorias distintas: a primeira se baseia na dimensão do material (de bolso, compacta ou diamante) e na qualidade do suporte (popular ou de luxo); a segunda diz respeito ao sistema (impressa, digital ou eletrônica); a terceira relaciona-se à publicação (príncipe, limitada ou extraordinária ou comemorativa); a quarta se refere à permissão (autorizada ou clandestina); outra, à integridade do texto (integral ou abreviada); e a última, à reelaboração do texto (revista, atualizada/modernizada ou ampliada).

Podem-se assinalar os seguintes tipos de edição, feita pelos especialistas de Crítica Textual, considerando o fato de serem monotestemunhais (fac-similar, diplomática, paleográfica ou interpretativa) ou politestemunhais (crítica ou genética):

a) edições fac-similar ou fac-símile

Baseiam-se no grau zero de mediação; são cópias reprográficas ou fotográficas ou digitalizadas de imagens. O acesso ao texto é praticamente direto, sem nenhuma interferência do autor intelectual da edição. Contudo, não se tem a indicação do testemunho, que pode não ser uma edição príncipe (primeira edição) e conter supressões ou acréscimos ou reparações inconvenientes.

b) edições diplomáticas

Baseiam-se num grau baixo de mediação; também são reproduções de imagens. Preocupação com a apresentação modelar de uma edição original, atualmente sob técnicas mais fiéis, em que as cópias fotográficas ou eletrônicas reproduzem todos os detalhes da página original.

c) edições paleográficas ou semidiplomáticas ou diplomático-interpretativas

Baseiam-se num grau médio de mediação; também são repro-

duções de imagens, porém com a intervenção do autor intelectual, que opera retificações de falhas óbvias no processo de cópia de imagens.

d) edições interpretativas

Baseiam-se num grau máximo de mediação admissível. Assim como ocorre nas edições paleográficas, o autor intelectual opera retificações de falhas óbvias no processo de reprodução do testemunho, porém de forma intensa numa verdadeira uniformização gráfica e com intervenções que aproximem o texto à sua forma genuína presumível.

e) edições críticas

Baseiam-se no cotejo de mais de um testemunho (geralmente apógrafos – cópias ou reproduções) no estabelecimento do texto. Também se observa a preocupação com a apresentação modelar de uma edição original, porém há um inconveniente: na tentativa de eliminar os erros involuntários, há páginas em que ocorrem mais comentários do que texto original.

f) edições genéticas

Também se baseiam na comparação de mais de um testemunho, porém autógrafos ou idiógrafos (considerados originais), com o registro das diferenças entre as redações-fontes e a redação final dada pelo autor intelectual da edição. Logo, a preocupação é com a transformação progressiva ou gênese do texto. Daí, a Crítica Genética para este tipo de abordagem da Crítica Textual.

Enfim, essas atividades da Crítica Textual, que constitui uma tarefa árdua para os especialistas da área, têm sido de grande utilidade não só para os estudiosos de Linguística e de Literatura como também para tantos outros estudiosos de diferentes áreas, que tem o texto como fonte de cotejo ou consulta.

4. Considerações finais

Portanto, a Romanística, que constitui estudos das línguas românicas, iniciados e desenvolvidos principalmente no século XIX, momento em que surge a Linguística Histórica, confunde-se com o que comumente se denomina Linguística Românica. A partir de um breve histórico dos tratados acerca da linguagem, que, naquela época, se caracterizavam como estudos linguístico-filológicos, puderam-se estabelecer pontos de in-

terseção entre Linguística e Filologia Românica, o que caracterizam os estudos linguístico-filológicos sobre línguas românicas (ou neolatinas), que são comumente denominados estudos romanísticos ou de Linguística Românica.

Vimos também que essa nova Linguística Histórica representa um marco nos estudos históricos da linguagem, pois os novos linguistas (ou filólogos ou gramáticos) distinguiram-se de seus antecessores, dando uma nova direção a Linguística Histórica, a qual caracteriza o perfil da Linguística Histórica dos nossos dias.

Como os estudos de Filologia Românica são estudos linguístico-filológicos feitos sobre línguas de origem latina, estabelecem-se, também, pontos de interseção entre Linguística Românica e Filologia Românica. E é exatamente por isso que os estudos linguístico-filológicos sobre línguas românicas são comumente denominados estudos romanísticos ou de Linguística Românica.

Logo, conclui-se que constitui uma sinonímia os termos "Filologia Românica", "Linguística Românica" e "Romanística", e que essa Linguística Românica constitui o desenvolvimento dos estudos histórico-comparativos, que passou a ter um papel fundamental nos estudos da linguagem desde o início do século XIX, quando surgiu com os comparativistas da época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. Filologia e Linguística – outra vez. *Filol. linguíst. port.*, n. 6, p. 161-98, 2004.

BASSETTO, B. F. *Elementos de Filologia Românica.* V. I, História Externa das Línguas Românicas. São Paulo: Edusp, 2001.

BOTELHO, J. M. Principais fatores da evolução do latim vulgar na península ibérica: conceitos fundamentais. *Cadernos do CNLF*, v. XXIV, n. 3, Anais do XXIV CNLF: Textos Completos, Tomo II . Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2021.

_____. Filologia: "O que é e qual é o seu campo de atuação?". Um legado de Bruno Bassetto. *Revista Philologus*, Ano 26, n. 76, Anais do XII SINEFIL, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/76supl/24.pdf.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

COSERIU, Eugenio. *O homem e sua* linguagem. 2. ed. 2. ed. Trad. de Carlos Alberto da Fonseca. Rio de Janeiro: Presença, 1997. Título original: *El hombre y su lenguaje*, 1921.

_____. Teoria da linguagem e linguística geral. Trad. de Agostinho Dias Carneiro. 2. ed., Rio de Janeiro: Presença, 1987. Título original: *Teoría del Lenguaje y Lingüística General, 1969.*

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

ELIA, S. E. *Preparação à Linguística Românica.* Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica*. São Paulo: Parábola, 2005.

ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica.* São Paulo: Ática, 1992.

IORDAN, I. (Org.). *Introdução à Linguística Românica.* Lisboa: Caluste Gulbenkin, [s.d.].

LAUSBERG, H.. *Linguística Românica.* Lisboa: Caluste Gulbenkian, [s.d.].

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. v. 1, II e III. Minho: Livros Horizontes, 1973?.

SAUSSURE, Ferdinad de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. de Antônio Chelini *et al*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1977. Título original: "Cours de Linguistique Genérale", [1949]. (2 exemplares)

SILVA NETO, Serafim da. *Textos medievais portugueses e seus problemas*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1956. (Coleção de Estudos Filológicos). Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/ DocReader.aspx?bib=BibObPub&PagFis=9885.

_____. *Manual de filologia portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1988.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA E ANÁLISE DO CONTO SUL-MATO-GROSSENSE

Margarida Vieira da Costa (UEMS)
margovcosta2@hotmail.com
Daniel Abrão (UEMS)
danielabrao7@gmail.com

RESUMO

Pode-se dizer que a literatura de Mato Grosso do Sul trata-se de algo rica e diversificada, incluindo a participação importante de poetas, romancistas e contistas. A localização privilegiada no Brasil, em região fronteiriça com outros países, favorece assim a mistura de cultura a qual influencia e inspira muitos escritores. Por ser composta por essa multiculturalidade, se faz necessária assim uma breve análise da evolução histórica literária para que seja possível compreender a progressão das características produtivas do conto sul-mato-grossense. Para tal análise é importante destacar a produção literária que se deu a partir da divisão do Estado, da fundação da Academia sul-mato-grossense de Letras e da peculiaridade particularizada dos contistas regionais. O presente artigo objetiva apresentar a evolução da literatura regional, bem como propor a divulgação das produções de alguns contistas, a fim de que se perceba a importância dos escritores regionais. Para composição do referido texto buscou-se como referencial teórico Gutiérres (2015), Bittencourt (2019), Nogueira e Rosa (2011) e Pontes (1981). Tais análises teóricas, assim como outras que serviram de apoio, foram fundamentais para que se pudesse traçar uma análise linear da trajetória da literatura regional, mais especificamente dos contistas. De acordo com pesquisas realizadas, o contexto histórico e a localização geográfica favoreceram o fortalecimento da literatura, bem como o estudo dos falares regionais, que são marcantes nas obras de muitos escritores.

Palavras-chave:
Contistas. Multiculturalidade. Regionais.

ABSTRACT

It's possible to say that the Mato Grosso do Sul literature is rich and diverse, including the important presence of poets, romancists and storytellers. The privileged position the state occupies in Brazil, with borders to other countries, favors the mixing of cultures, which influences and inspires several writers. This multiculturalism makes necessary to propose a brief analysis of the literary history of Mato Grosso do Sul, as to understand characteristics of the state's storytelling. For that purpose, it's important to mention the rise of literary production which occured after the former state of Mato Grosso was split in two, after the foundation of the Academia Sul-mato-grossense de Letras and mention specificities of a few local storytellers. This paper aims to present a brief history of local literature and publicize a few authors, so their importance can be recognized. We used authors such as Para composição do referido texto buscou-se como referencial teórico Gutiérres (2015), Bittencourt (2019), Nogueira and Rosa (2011) and Pontes (1981) to base our arguments. Their theoretical analysis,

along with others, were fundamental so we could propose a linear analysis of how local literature evolved, focusing in storytellers. Our ressearch shows that historical context and geographical space strenghten literature and the study of local varieties of language, which are often perceived in the works of several authors.

Keywords:
Local. Multiculturality. Storytellers.

1. A literatura no Mato Grosso do Sul

A literatura sul-mato-grossense, assim como toda expressão cultural ou linguística, sofre mudanças e alterações por meio do tempo em que é produzida e vivenciada. O estado de Mato Grosso do Sul dispõe de um espaço geográfico privilegiado, fazendo fronteira com dois importantes países (Bolívia e Paraguai), percebendo-se então nas influências bem peculiares da região, tanto na culinária quanto na cultura. Marcas dessa mistura podem ser percebidas nas rodas de tererés, na preparação de pratos como a sopa paraguaia e da chipa, comidas bem típicas regionais, ou nas festas em que o chamamé tornou-se a preferência de muitos festeiros. Dessa mistura podemos perceber também que, muitos falares provêm da região fronteiriça, marca constante nas obras dos escritores regionais.

De acordo com Pontes (1981), a literatura regional teve como características iniciais as marcas linguísticas dos desbravadores sulistas que aqui chegaram, abrindo estradas, no intuito de colonizar os índios habitantes da região. De acordo com estudos históricos da época, os primeiros contatos com o homem branco que os habitantes nativos tiveram foram com o navegador português Aleixo Garcia. Tempos depois, desbravadores espanhóis chegaram por essas terras, abrindo entradas para as bandeiras, chamados por Gilberto Freire "os fundadores horizontais do nosso país".

Como primeiro núcleo da literatura sul-mato-grossense destaca-se a cidade de Corumbá-MS, região considerada o berço de alguns escritores que tinham a predileção pela produção escrita e leitura. Nesse período, percebia-se um cuidado em registrar e documentar os acontecimentos importantes da região. Em 1877, em Corumbá foi editado pelo pioneiro da imprensa Silvestre Antunes Pereira, o primeiro jornal da região Sul do Mato Grosso, intitulado O Iniciador, considerado o jornal mais antigo do Estado. Segundo Pontes (1981), esse meio de comunicação passou a desempenhar o papel de divulgação e edição dos trabalhos regionais.

> Nenhum outro veículo de comunicação cultural se prestou mais que a im-

> prensa para a difusão e o cultivo da Literatura, em Mato Grosso do Sul. Na maioria das vezes tendo finalidade a informação, o registro social e a militância política, nossos órgãos sempre se preocuparam com o acolhimento e o destaque de colaborações literárias, reservando-lhes espaços expressivos. (PONTES, 1981, p. 27)

No dia 13 de outubro de 1971, em Campo Grande, numa noite de fundamental importância para a cultura do estado, Ulisses Serra, cidadão ilustre da região, promoveu a noite de autógrafos de sua obra "Camalotes e guavirais", livro que narra contos e crônicas regionais. O evento contou com a participação de pessoas ilustres relacionadas à literatura e à arte regional e nacional. Nesse mesmo evento foi lavrada a primeira ata da Academia de Letras e História de Campo Grande, que dessa forma estava assim criada. Na época com três acadêmicos, não tardou muito e pode-se contar com a participação de quinze e depois vinte. Nesse período, foi fundado o Suplemento Literário do jornal Correio do Estado, o qual continua sendo editado até os dias de hoje.

Exatamente um ano após o lançamento do livro "Camalotes e guavirais", ocorreu o ato solene da instalação da Academia de Letras e História de Campo Grande, local que atualmente é conhecido como a Academia Sul-mato-grossense de Letras. No período em que se deu o evento, houve a participação de membros importantes da arte e literatura, como Ivan Lins (membro da Academia Brasileira de Letras) e do ficcionista Hernâni Donato, da Academia Paulista de Letras. No entanto, na data, o professor Ulisses Serra assistira tudo "das galerias da eternidade" (PONTES, 1981, p. 38), pois infelizmente já havia falecido.

De forma bem direta, a fundação da Academia veio cooperar com as produções literárias na região, servindo como estímulo para a criação intelectual e artística, arrebanhando jovens na busca da valorização cultural.

> [...] ainda serviu de estímulo ao intercâmbio com entidades congêneres do país, tornando nossa terra, nossa cultura e nossa tradição conhecidas em outras federações. Não foi à toa que Henrique L. Alves, renomado escritor e cronista literário de São Paulo proclama, de uma feita: Essa academia de Campo Grande trabalha demais. (PONTES, 1981, p. 38)

Observou-se então que, após a fundação da Academia, ocorreu o aumento significativo da produção literária, acontecendo lançamentos e divulgações de algumas obras importantes, dentre elas a série intitulada *Edições Acadêmicas*. Tal obra tinha como objetivo maior a divulgação das produções dos escritores regionais. Em 1977, ocorreu então o evento da divisão do estado, tornando-se assim dois: Mato Grosso e Mato Gros-

so do Sul. Dessa forma, percebeu-se que grande parte das produções literárias ficaram no estado de Mato Grosso. No Sul, os escritores que continuaram suas produções, tiveram a dura responsabilidade de buscar e de reafirmar a identidade sul-mato-grossesnse. Nesse ínterim, a academia, que estava localizada em Campo Grande, tornou-se Academia Sul-mato-grossense de Letras.

Levando em conta que História e Literatura relacionam-se entre si de forma bem próxima, quase que mantendo uma relação de intimidade, assim como na política, os padrões sociais e a economia local, a produção cultural é favorecida, pois a realidade regional pode ser utilizada como forma de produção literária e artística da relação entre o homem e sua cultura. Tais manifestações humanas podem variar de uma região para outra de acordo com o período. Assim, pode-se afirmar que a produção literária no Mato Grosso do Sul encontra-se em fase de desenvolvimento e evolução, sendo pouco conhecida até mesmo por grande parte da população do Estado.

Há de ressaltar que as produções literárias do estado do Mato Grosso do Sul têm procurado se destacar e assim ganhar espaço no cenário nacional. Muitos escritores, apesar das dificuldades, procuram se dedicar à produção de prosas e versos. De acordo com Nogueira e Rosa (2011):

> Literatura é a arte da linguagem escrita que precisa ser trabalhada com o mesmo carinho e persistência com que o artesão modela o barro. Sem ela, a vida não teria sentido, o mundo perderia a cor, pois com as palavras o escritor faz brotar seres de cores e sangue, tecidos de imagens e sugestões, que perduram durante séculos e reinventam o mundo. (NOGUEIRA; ROSA, 2011, p. 321)

Observa-se então que, mesmo com motivos adversos que poderiam até servir como motivo de desmotivação, alguns escritores seguem perseverando na produção e divulgação de seus trabalhos, estimulando entre os leitores o amor pela literatura, acreditando ser esse o caminho para o desenvolvimento cultural e científico de toda uma sociedade.

É importante salientar que a prosa sul-mato-grossense caminha a passos tranquilos, observando-se a produção significativa da prosa temática regionalista-urbana e poucas produções de prosa de ficção. Segundo Pontes (1981), isso acontece pelo fato da inexistência de conflitos humanos, impossibilitando assim qualquer manifestação clara no campo da ficção, já que demandam vários fatores como a densidade demográfica e a escassez de elementos que favoreçam essa contradição.

Buscando aprimorar as produções, nos primeiros anos do século XXI observa-se uma renovação das produções literárias, já que em outras épocas a produção literária de poesias era a que predominava sobre os demais gêneros textuais. Na atualidade, percebe-se a produção considerável de romances, crônicas e contos, entendendo-se então que a identidade regional pela qual os escritores procuravam foi assim encontrada. Pode-se dizer que nunca foi perdida, só estava adormecida, já que a divisão ocorre somente de forma geográfica, nunca existindo divisão cultural nunca existiu.

2. O conto no Mato Grosso do Sul

Verifica-se, portanto, no conto regional, marcas linguísticas e culturais próprias dos escritores, marcas essas que possibilitam conhecer as características dos escritores e de suas obras em nossa região. Para Nogueira e Rosa (2011), em Mato Grosso do Sul há uma multiculturalidade, que pode ser percebida já que alguns escritores que nasceram e ou foram criados no Estado, ou nasceram próximo à fronteira com o Paraguai e outros, em sua grande maioria, vieram ao mundo antes da divisão, e por conseguinte carregam consigo marcas culturais do antigo território. Devido a essa mescla de culturas, as produções literárias são marcadas pelos traços regionais de cada escritor.

Analisando as obras de escritores como Hélio Serejo, observa-se a marca linguística bem marcante da região fronteiriça do Brasil com o Paraguai, podendo-se ao final de suas obras encontrar um glossário, para que o leitor possa compreender de forma clara as expressões utilizadas nas narrativas.

> Dois metros e dez centímetros de altura, cento e dezoito quilos e vinte e um ano de idade.
> Nada, absolutamente nada, entendia de erval: barbacuá, tirú, nangarekuara, topuitá, mbureo, caácaigue, mensu, guaino, capataz, rancho, sapêco e ataqueiro. (SEREJO, 1998, p. 81)

É importante saber que o escritor nasceu numa cidade fronteiriça e por lá passou grande parte de sua adolescência, onde acompanhava o pai nas plantações de erva-mate que pertenciam à sua família. Hélio Serejo faz parte do seleto grupo de escritores de contos de Mato Grosso do Sul, publicou cerca de sessenta obras. Seus contos são repletos de uma puríssima linguagem regional, cuja temática pode variar entre a vida nos ervais, o comportamento atípico de algumas mulheres (como mostrado no

conto "Capitoa"), ou a força suprema do poder daqueles que naquela época dominavam a região. Utilizando uma linguagem direta sem subjetivismo, suas obras funcionam como um resgate da cultura, dos costumes e da Literatura, que vão se renovando por meio do tempo.

Nesse sentido, o escritor Brígido Ibanhes, por se considerar um homem fronteiriço, emprega em suas narrativas a linguagem bem particularizada da região. A temática por ele utilizada é a fronteira de Mato Grosso do Sul com o Paraguai. O escritor, em dado momento, publicou um artigo no qual sugeriu que Mato Grosso do Sul passasse a ser chamado de Estado das Fronteiras, o que de certa forma geográfica faz algum sentido, já que fazemos fronteira com dois importantes países, Bolívia e Paraguai, que têm muito de suas culturas enraizado nas tradições sul-mato-grossenses.

Nas obras de Ibanhes, encontra-se variada mistura de expressões do Paraguai e algumas outras que aos poucos foram sendo incorporadas ao espanhol. Devido a todo seu conhecimento da região, o escritor adentra com habilidade a alma dos personagens fronteiriços, buscando carregar das memórias o saudosismo e a melancolia que acompanham os personagens, importantes para compor a identidade do povo, que acompanha e vivencia o desenvolvimento e crescimento das grandes cidades.

Observa-se que cada escritor explora em suas obras a linguagem e costume da região a qual fez parte de suas vivências. Nas obras do escritor Augusto César Proença, a linguagem e a temática predominantes são a do homem pantaneiro, utilizando expressões comuns do homem de vida campeira. O escritor faz questão de em suas obras exaltar toda a exuberância e a infinita variedade da fauna pantaneira sul-mato-grossense. Por se tratar de narrativas regionalizadas, ele busca de forma direta e objetiva promover no leitor um passeio literário pela região pantaneira de Mato Grosso do Sul.

O conto contemporâneo sul-mato-grossense pode contar com as produções que mesclam a linguagem poética com a prosa. Muitos escritores produzem suas obras utilizando como temática os conflitos dos grandes centros. Nesse sentido, podemos citar as produções de André Luiz Alvez e Tânia Souza, em cujas narrativas percebe-se uma certa hibridez nas quais o subjetivismo da poesia entrelaça-se com a ficção dos contos, sendo essas as marcas do conto contemporâneo, sendo difícil demarcar até que ponto o texto é puramente poesia ou puramente ficção, assim a forma híbrida é característica predominante das narrativas das

gerações atuais.

> A mão tremeu quando a chave entrou até a metade e travou, as engrenagens cobrando o abandono. Mesmo com medo de quebrar a fechadura, a moça abriu a porta. Um restinho de sol iluminou partículas de poeira e saudade. As palavras por tanto tempo guardadas saltaram sobre ela quando a porta abriu: *você me dá um livro, vó?.* (SOUZA, 2017, p. 13)

A esse respeito observa-se então que no conto contemporâneo houve uma preferência por personagens que se situam à margem de um grupo social, sendo considerados marginais. Dessa forma, ao escolher as personagens que fogem ao padrão clássico dos contos, ocorrem mudanças no conteúdo na e forma das narrativas produzidas, já que conseguiram maior acolhida e um aumento significativo dentro das "literaturas periféricas", renovações que podem ser observadas tanto no século XIX como no século XXI.

> Estudos recentes sobre o conto, como o ensaio de Julio Cortázar já citado, chamam a atenção pelo fato de que a importância excepcional que os países latino-americanos vêm dando ao conto jamais aconteceu em países europeus latinos como a Espanha e a França, onde casos de contistas como Maupassant, até recentemente, era mais exceção do que regra. (BITTENCOURT, 2019, p. 58)

Essa nova forma de expressar a linguagem nas narrativas permite ao leitor criar diferentes indagações e reflexões sobre o perfil psicológico dos personagens. Já que ora pode-se encontrar em uma mesma narrativa uma linguagem objetiva, porém carregada de subjetivismo, sendo essa linha bem tênue entre os gêneros textuais. Nessa nova forma de narrar observa-se a constante transformação e desenvolvimento, cabendo então ao escritor buscar a interação entre o leitor e a leitura.

> Quem escreve tem a favor o sistema linguístico (língua), que lhe permite acordar as palavras adormecidas nos dicionários, colocá-las nos lugares menos prováveis na frase, trazendo-as para a vida, a fim de dar-lhes sentido e consolidar o compromisso da representação literária com a realidade em que se constituem como discurso. Por isso os poetas e os ficcionistas, experientes estão sempre atentos às atualizações no plano da linguagem, posto que reconhecem a força e o valor da palavra, usada adequadamente. (NOGUEIRA; ROSA, 2011 p. 335)

Os contos regionais abordam como temática a mesma linha da linguagem, a região da fronteira, dando representatividade ao autoritarismo e ao poder conquistado por meio do poder financeiro. A vida no campo ou o cotidiano do homem pantaneiro também é tema escolhido por alguns escritores, bem como o desenvolvimento e as lutas sociais dos locais urbanos e dos grandes centros. Dessa forma, o que se pode afirmar

é que a composição literária de cada escritor, assim como a temática, pode variar de acordo com suas vivências, buscando sempre a valorização cultural de Mato Grosso do Sul, no sentido de inserir o leitor no contexto ficcional de cada narrativa.

> Dentro dessa linha de pensamento, grande parte das produções literárias do Estado tem dado relevância a matizes, tradições, aspectos paisagísticos e culturais da região, abarcando, portanto, temática de feições tipicamente regional, sem contudo, isolar-se do contexto universal, com o qual a maioria dos autores se encontra em sintonia. (NOGUEIRA; ROSA, 2011 p. 335)

3. Conclusões

A composição da prosa ficcional sul-mato-grossense é formada por um mosaico cultural, composta por uma vertente linguística valiosíssima e por características bem particulares, assumindo diversos valores culturais, políticos e étnicos, certificando assim o gênero híbrido como presença marcante em algumas narrativas ficcionais. Destacando o engajamento dos escritores regionais na busca de conciliar o clássico com o contemporâneo, sem perder a identidade regional.

Nesse sentido, observa-se a valorização da narrativa de lendas, crendices e memórias, a exaltação da natureza e a criação e a recriação das raízes literárias de toda uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT. Gilda Neves. *Retratos do conto*: Uma reflexão crítica. Curitiba: Apris, 2019.

DALCASTAGNÈ, Regina. Renovação e permanência o conto brasileiro da última década. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. n. 11. Brasília, p. 3-17. janeiro/fevereiro de 2001.

GUTIÉRRES, Rafael. Formas híbridas na literatura-latina contemporânea. *Revista Landa*, v. 3, p. 94-115, 2015.

IBANHES, Brígido. *Revista da UBE-MS/União Brasileira dos Escritores-MS*, v. 1, n. 2, p.59-60, Campo Grande/MS, 2010.

NOGUEIRA, Albana Xavier; ROSA, Maria da G. Sá. *A literatura Sul-mato-grossense na ótica de seus construtores.* Campo Grande: Li-

fe/Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2011.

PONTES, José Couto Vieira. *História da Literatura sul-mato-grossense.* São Paulo: Edição do autor, 1981.

SEREJO, Hélio. *Contos crioulos*. Campo Grande-MS: UFMS, 1998.

SOUZA, Tânia. *Estranhas delicadezas*. São José dos Pinhais-PR: Estrondo. 2017.

TENO, Neide Araújo Castilho. *Um estudo do vocabulário de erva-mate em obras de Hélio Serejo.* Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2003. 117f. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1216.

EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA: (RE)VOZEANDO PRÁTICAS DISCURSIVO-IDENTITÁRIAS DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

João Batista da Costa Júnior (UFRN)
joao.batista.junior@ufrn.br
Júlia Dayane Ribeiro da Costa (UFRN)
juliadayane@ufrn.edu.br
Marcos Luan da Silva (UFRN)
marcosluan2014@gmail.com

RESUMO

Investigar vozes de sujeitos marginalizados é potencializar, cada vez mais, o diálogo entre ciência e sociedade, fortalecendo uma construção de conhecimento ancorado na capacidade de problematizar, discutir e (re)desenhar mecanismos que constituem a vida em sociedade, a qual é revestida por questões ideológicas, hegemônicas e por relações de poder. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo compreender como os discursos de pessoas em situação de rua constroem traços característicos da identidade coletiva desta população, denunciando a exclusão social e articulando mecanismos de resistência. Para isso, pretende-se explorar, a partir de uma análise discursiva textualmente orientada, os poemas "dia de luta" e "Não somos lixos" de autoria de sujeitos com experiências em situação de rua. A investigação está amparada nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, no que diz respeito à forma de construção de conhecimento "indisciplinar" e nos estudos da Análise Crítica do Discurso especificamente em sua Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, a qual dialoga com os pressupostos teóricos da Sociologia para a Mudança Social. Os resultados evidenciam uma prática discursiva política, voltada à denúncia de exclusão social. Os textos analisados, a partir de uma prática discursiva de subjetivação, sinalizam um sujeito posicionado em função de uma resistência às condições impostas à população em situação de rua, suscitando uma ação coletiva e organizada, caracterizando, certamente, um traço da identidade coletiva de pessoas em situação de rua.

Palavras-chave:
Identidade. Prática discursiva. Pessoas em situação de rua.

ABSTRACT

Investigating the voices of marginalized subjects is to increasingly enhance the dialogue between science and society, strengthening a construction of knowledge anchored in the ability to problematize, discuss and (re)design mechanisms that constitute life in society, which is covered by questions ideological, hegemonic and by power relations. In this sense, this research aims to understand how the speeches of people living on the streets build characteristic features of the collective identity of this population, denouncing social exclusion and articulating mechanisms of resistance. For this, it is intended to explore, from a textually oriented discursive analysis, the poems "fight day" and "We are not garbage" written by subjects with experiences in

street situations. The investigation is supported by the theoretical assumptions of Applied Linguistics, with regard to the form of "undisciplinary" knowledge construction and in the studies of Critical Discourse Analysis specifically in its Sociological and Communicational Approach to Discourse, which dialogues with the assumptions Sociology theorists for Social Change. The results show a discursive political practice aimed at denouncing social exclusion. The analyzed texts, from a discursive practice of subjectivation, signal a subject positioned as a result of a resistance to the conditions imposed on the homeless population, raising a collective and organized action, characterizing, certainly, a trait of the collective identity of people in a street situation.

Keywords:
Identity. Discursive Practice. Homeless People.

1. Introdução

Pensar em linguagem implica concebê-la como uma prática social, a partir da qual é possível observar as relações de assimetria existentes no corpo da sociedade. Essa concepção estabelece entre linguagem e sociedade uma relação dialética, uma vez que, enquanto a linguagem é constituída socialmente, a sociedade também é constituída pela linguagem (Cf. FAIRCLOUGH, 2001).

Neste sentido, "a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 97). Assim, a manifestação discursiva não se constrói a partir de uma arbitrariedade, mas de um conjunto de interações que concebe discursos intencionais, investidos de relações de poder e de ideologias, embora, muitas vezes, os falantes possam naturalizar seus textos e não perceber as marcantes construções anteriores.

No entanto, a produção discursiva, quando realizada a partir de um olhar reflexivo, pode causar um movimento contrário, comprometida com uma emancipação social, pois "assim como a linguagem pode ser utilizada como recurso para a manutenção de relações exploratórias baseadas em poder, ela pode também ser um recurso potencial para a mudança social" (RESENDE, 2009, p. 86).

Essa possibilidade, portanto, viabiliza a percepção não só da existência de vozes que propagam as assimetrias de poder, mas de vozes que denunciam suas vulnerabilidades sociais, lutando por melhores condições de vida e pela garantia de seus direitos, concebendo um movimento de resistência. É nesse sentido, pois, que Foucault afirma que a resistência

"legitima a capacidade que o sujeito tem de mover-se frente aos desafios e limites impostos pela sociedade, constituindo-se como agente social, capaz de promover mudança e reinventar novas formas de vida, superando, assim, assimetrias sociais" (FOUCAULT, 1995 *apud* COSTA JÚNIOR, 2020, p. 265).

Nesta perspectiva, ao "pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsáveis às práticas sociais em que vivemos" (MOITA LOPES, 2009, p. 19), além de "criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central" (MOITA LOPES, 2006, p. 14), a presente pesquisa busca compreender como os discursos de pessoas em situação de rua constroem traços característicos da identidade coletiva desta população, denunciando a exclusão social e articulando mecanismos de resistência. Para isso, pretende-se investigar, a partir de uma análise discursiva textualmente orientada (Cf. FAIRCLOUGH, 2001), os poemas "dia de luta" (José Vanilson Torres) e "Não somos lixos" (Carlos Eduardo), sujeitos com experiências em situação de rua.

Portanto, para nortear este estudo, parte-se das seguintes questões: (1) Como os discursos posicionam os sujeitos mediante um enfoque crítico-reflexivo da relação dialética entre linguagem e sociedade? (2) Como a categoria lexical dos textos em análise denuncia a exclusão social e aponta para mecanismos de resistência? (3) De que maneira a construção discursiva analisada constrói traços característicos da identidade coletiva de pessoas em situação de rua?

Ao apontar tais questionamentos, pois, esta pesquisa é capaz de construir conhecimentos sobre os processos de subjetividade que movem esse segmento populacional, diante de um movimento que incita a criação de dispositivos sociais capazes de atenuar a pobreza extrema que enfraquece a sobrevivência dessas pessoas, produzindo uma renarração da vida social, de modo a compreendê-la diante das contribuições teóricas dos estudos da linguagem.

2. *Práticas discursivas de subjetivação e estratégias de resistência*

Ao compreender que "as práticas discursivas não são neutras e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder que provocam diferentes efeitos no mundo social" (FABRÍCIO, 2006, p. 48), é possível conceber a linguagem como

instrumento que contribui para a reprodução e perpetuação de práticas sociais e de ideologias e para a mudança social.

A prática discursiva, neste sentido, não se constitui apenas como denúncia, mas como provocação de uma mudança discursiva, portanto, social, uma vez que, havendo a possibilidade de incitar uma construção discursivamente, também há a possibilidade de desconstrução discursivamente. Se a estrutura social é constituída pela linguagem, moldando-a e restringindo-a, então, molda e restringe também a si. Portanto, a Teoria Social do Discurso, proposta por Norman Fairclough (2001), não visa apenas analisar o papel da linguagem como mecanismo de perpetuação das relações de poder, mas objetiva também projetar o discurso como instrumento capaz de contribuir para a transformação social.

É importante ressaltar, pois, que "não há relação de poder sem resistência" e "toda a relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta" (FOUCAULT, 1995, p. 244-8). Assim, a resistência, por despontar onde há poder, é indissociável das relações deste: ela concebe essas relações e é resultado delas, instituindo-se como uma possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte (Cf. REVEL, 2005).

Faz-se necessário, portanto, a participação ativa dos indivíduos na tomada de decisões nas lutas e nos processos que objetivam a mudança das relações de poder na sociedade, sendo esta participação na reversibilidade de condições de exclusão e marginalidade proveniente das várias práticas de subjetividades. Neste sentido,

Foucault traz para o drama da vida social o papel ativo dos indivíduos mediante a sua capacidade de pensar e agir sobre as condições sociais que fragilizam suas vidas, visando a novas configurações da vida em sociedade que acabam por arregimentar deslocamento de mecanismos e relações de poder. (COSTA JÚNIOR, 2020, p. 266)

Ressalta-se, assim, nesta acepção, o papel do contexto de socialização para que o sujeito legitime as relações de poder amparadas em estratégias de resistências (Cf. FOUCAULT, 1993; 1995; 2004; 2005), uma vez que é na prática das relações sociais que constituem suas identidades diante de suas tensões existenciais. Tal modo de teorizar, portanto, visualiza um âmbito social em constante movimento, constituído por práticas e processos discursivos que, consequentemente, contribuem para uma mudança através da (re)inserção de novas identidades sociais e individuais (Cf. COSTA JÚNIOR, 2020).

É neste sentido que a investigação sobre práticas discursivas de subjetivação de pessoas em situação de rua contribui para uma compreensão das múltiplas facetas que constituem a vida desta população, apontando para estratégias de resistência e para a construção de traços característicos de suas identidades coletivas. A investigação aqui realizada, pois, direciona-se às narrativas do "eu", as quais os sujeitos produzem com o objetivo de esclarecer para si a origem de suas tensões existenciais e as razões de seu mal-estar identitário.

Nesta conjuntura, o indivíduo se firma enquanto sujeito ativo, de ação, pondo em cheque sua convivência social a partir da construção de uma narrativa identitária, permitindo-lhe refletir a respeito de sua existência. Assim, Bajoit (2012) afirma que, em sua elaboração, o indivíduo ativa as capacidades reflexiva e expressiva, agindo sobre as amarras estruturais (sociais e culturais), sobre as suas relações e sobre as suas condutas. Ele, portanto, decide, em parte, o que faz, diz, pensa e o que sente, tornando-se, a partir das narrativas do "eu", um sujeito de si mesmo.

4. Aspectos metodológicos da pesquisa

Este estudo, situado no âmbito da Linguística Aplicada, atua como uma forma de construção de conhecimento "indisciplinar" (MOITA LOPES, 2006) ou, segundo Pennycook (2006), como "conhecimento transgressivo". Assim, ao voltar-se ao discurso de pessoas em situação de rua, focalizando a denúncia de exclusão social e estratégias de resistência, é possível transgredir tanto os aspectos políticos quanto os teóricos, uma vez que dispersam os limites do pensamento e das ações tradicionais da sociedade (Cf. PENNYCOOK, 2006).

Para explicitar os aspectos epistemológicos da indisciplinaridade da LA, Moita Lopes (2006) apresenta quatro características que a caracterizam:

a) A imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo;

b) Uma LA que explore a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo contingências e mudanças velozes em que vivemos a prática está diante da

teoria;

c) Uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historizando-o;

d) LA como área em que ética e poder são pilares cruciais, [...] uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar. (MOITA LOPES, 2006, p. 31)

Neste sentido, um estudo multidisciplinar e entre saberes diferentes se constrói em uma nova prática social e discursiva, colaborativamente se criando novos significados e estratégias discursivas. Assim, considera-se, aqui, a linguagem como uma prática discursiva constituinte da vida social a partir de uma concepção sócio-histórica. Entende-se, portanto, que é o discurso que muda a realidade; ele é seu fundamento e seu eixo.

Desse modo, adotando a perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), a presente pesquisa insere-se no terreno do paradigma das pesquisas qualitativo interpretativistas, tendo em vista que considera "a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Cabe, pois, o posicionamento crítico dos pesquisadores perante as práticas discursivas como concretizadoras de relações assimétricas de poder, tratando-se, neste sentido, de uma intervenção ética necessária a todo e qualquer analista do discurso, uma vez que "há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito" (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Assim, busca-se analisar os discursos provenientes de pessoas em situação de rua no que diz respeito aos mecanismos de resistência para a construção de traços característicos da identidade coletiva desta população. O *corpus* da pesquisa, portanto, foi constituído pelos poemas "dia de luta", de José Vanilson Torres; e "Não somos lixos", de Carlos Educaros, sujeitos com experiência em situação de rua, focalizando as escolhas lexicais que apontam as denúncias de exclusão social e as estratégias de resistência.

Por conseguinte, o processo analítico foi formalizado a partir dos seguintes passos:

1) Direcionou-se ao papel das linguagens/do discurso na/para constituição de denúncias de exclusão social, os mecanismos de resistência constituídos discursivamente e o elo entre o papel das linguagens e os mecanismos de resistência, com foco nos traços característicos da identidade coletiva da população em situação de rua;

2) Reconheceu as áreas de interfaces com a ACD e sua relação com as especificidades desta investigação; 3) Selecionou a categoria lexical para direcionar a análise;

3) Operacionalizo a articulação entre a materialidade linguística e a natureza discursiva e social;

4) Procedeu no olhar perante a categoria estabelecida, construindo sentidos que permeiam as práticas discursivo-identitárias e focalizando aspectos de exclusão social e mecanismos de resistência; 5) Abordou o diálogo entre os sentidos construídos e as questões sociais e culturais que movimentam a construção de identidade coletiva da população em situação de rua.

Para tanto, esta pesquisa ampara-se nos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso – ACD (Cf. FAIRCLOUGH, 2001), atentando-se para a conexão entre a materialidade linguística e os elementos sociais, constituindo-se, assim, uma análise discursiva textualmente orientada. Para fomentar a análise dentro desta dimensão, tomou-se como categoria analítica as escolhas lexicais evidenciadas no *corpus* desta pesquisa.

Assim, esta investigação assume o caráter interdisciplinar e indisciplinar consolidado na LA.

5. Práticas discursivas de subjetivação: um olhar analítico

Os sujeitos, quando refletem sobre sua condição social e buscam realizar laços de socialização, engajando-se em eventos sociais, potencializam a possibilidade de resistir a práticas discriminatórias e opressoras, o que acarreta, então, em estratégias de resistência. Assim, a partir do estudo das práticas discursivas desse segmento populacional, é possível refletir sobre os significados que permeiam seu estado de vulnerabilidade. Investigar, pois, as narrativas do “eu”, contribui para o acesso a este fenômeno social.

Assim, nesta seção, apresenta-se uma análise crítica a respeito da

prática discursiva de subjetivação de sujeitos na posição de situação de rua, ancorando-se em um poema de sua autoria. A análise realizada se situa na abordagem teórica dos Estudos Discursivos Críticos (Cf. FAIRCLOUGH, 2001), direcionando-se, especificamente, à categoria lexical, por meio da qual se aponta a denúncia de exclusão social e estratégias de resistência.

O poema "dia de luta", produzido por José Vanilson Torres, portanto, através do poder simbólico das histórias de vida de pessoas em situação de rua, pode mapear as condições de existência humana desta população. Nesse sentido, passemos à análise do primeiro poema.

Dia de Luta
I
No dia 19 de agosto de 2004
Um triste fato em São Paulo ocorreu
Sete pessoas em situação de rua
Na Praça da Sé morreu

II
Brutal e covardemente
Sem dar nenhuma defesa
Mataram 7 brasileirxs
Que viviam na incerteza

III
Na incerteza de um dia
Que ainda ia raiar
Mas chegaram uns meliantes
Pra suas vidas ceifar

IV
Após aquela macabra noite
Algo começou a finalmente a mudar
Surgiu um Movimento de Rua
Por seus direitos lutar

V
Começou em 2 estados
São Paulo e Minas Gerais
Hoje estamos em 16
Na luta por direitos humanos e sociais

VI
Mas não pensem que é fácil!!!
O massacre infelizmente continua
Quando é negado direitos
A população em situação de rua

VII
Alguns estados conquistaram
Direito ao acesso à saúde, trabalho e habitação
Porém, em outros lugares, inclusive em Natal
É negado até dormir no chão

VIII
Por isso, sigamos em luta
Pois nesse país nada se conquista de graça
Se não temos onde morar
Vamos ocupando as marquises, viadutos e praças

IX
Dia 19 de agosto é o dia
De luta e luto do povo da rua
Nós não iremos desistir jamais!
Sabe por quê??
Porque nossa luta continua...
(José Vanilson Torres da Silva)

Primeiramente, é importante apontar que a temática do poema perpassa uma narrativa característica de um indivíduo em situação de rua. Neste sentido, por ter a ciência de que seu autor é um sujeito pertencente a esta população, é possível inferir que o eu discursivo assuma a condição de existência do próprio autor, fornecendo uma narrativa do "eu".

O poema já se inicia focalizando uma denúncia de exclusão social, ao relatar o assassinato de sete moradores de rua em São Paulo, no dia 19 de agosto de 2004. Sofrer discriminação, violência, preconceito e sobreviver com as condições mínimas necessárias são elementos que representam uma vida à margem do sistema, constituída por rupturas de vínculos sociais, de laços e de relações de afeto (Cf. NASCIMENTO, 2003).

Assim, os advérbios de modo "brutal" e "covardemente", que sinalizam a maneira como esses moradores foram mortos, denunciam a violência e a vulnerabilidade que acometem esta população, percepção reforçada pela construção adverbial "sem dar nenhuma defesa", além da locução adverbial "na incerteza", que destaca a dubiedade da sobrevivência de indivíduos nesta condição.

No entanto, tal denúncia realizada pelo sujeito gera uma postura de resistência, que revela "a vontade, a determinação, de não se curvar diante do desafio, de crescer à altura das forças que se colocam no seu caminho" (RAJAGOPALAN, 2002, p. 204), cria relações de poder (Cf. FOUCAULT, 1995) e culmina num caminho de transformação (Cf. RE-

VEL, 2005). Ao relatar o episódio do assassinato, o sujeito relata que este foi um elemento crucial para o despertar para a mudança: "Após aquela macabra noite/Algo começou finalmente a mudar".

O fato, portanto, foi um marco para o despontar de um movimento de resistência organizado, o Movimento de Rua. Assim, ao incitar tal criação, o episódio foi capaz de agenciar uma luta. Processos materiais como "direitos humanos e sociais" e "lutar" (este, inclusive, perpassando todo o poema) apontam para a mobilização de estratégias de resistência, as quais objetivam, coletivamente, construir forças contra-hegemônicas. Neste ponto não só do poema, mas da narrativa de subjetivação coletiva de moradores de rua, é reconhecida a existência de direitos fundamentais a esta população e a sua capacidade de se articular em prol deste objetivo em comum.

Posteriormente, segue-se em reflexão sobre a inserção de tal luta organizada. O sujeito expõe sua adoção coletiva "Começou em 2 estados/ São Paulo e Minas Gerais/Hoje estamos em 16", mas também expõe as dificuldades enfrentadas, principalmente pelo não reconhecimento da necessidade desses direitos. É citado, por exemplo, tal realidade em Natal-RN, onde é "negado até dormir no chão".

Por fim, ao utilizar a conjunção conclusiva "por isso", o sujeito, além de concluir o poema, conclui que é exatamente devido a tais enfrentamentos que a luta deve continuar. Ele, portanto, agencia a luta e recruta os demais para permanecer nela, configurando-se como um posicionamento imprescindível, uma vez que "esses sujeitos precisam ser protagonistas do processo de transformação social, objetivando vivenciar uma sociabilidade justa e igualitária" (ALMEIDA *et al*., 2015, p. 170). Esta tomada de decisão, pois, é evidenciada na utilização de construções verbais imperativas "sigamos" e "vamos ocupando".

Diante da análise realizada, pode-se visualizar que o poema Dia de Luta, a partir de uma prática discursiva de subjetivação, sinaliza, por meio dos processos materiais destacados, um sujeito posicionado em função de uma resistência às condições impostas a esta população, suscitando uma ação coletiva e organizada, caracterizando, certamente, um traço da identidade coletiva desta população.

Na sequência, faremos a análise do poema "Não somos lixos". Nesse sentido, vejamos o texto e os apontamentos crítico-discursivos.

"Não somos lixo" faz uso, antes de tudo, de denúncias. A flexão

verbal "somos" referido no título é a forma conjugada do verbo **ser**, cuja funcionalidade marca a inclusão de outros sujeitos, mostrando, assim, uma coletividade, outras pessoas em situação de vulnerabilidade social e denegação de direitos.

O poema se constitui de 24 versos, no entanto, não será feito uma análise quanto à estrutura dos versos; rima, brando, etc., mas apenas pela divisão de versos, podendo, dessa forma, fazer uma numeração como a que será mostrada a seguir como meio facilitador da análise.

Não somos lixos
01 - Não somos lixo.
02 - Não somos lixo e nem bicho.
03 - Somos humanos.
04 - Se na rua estamos é porque nos desencontramos.
05 - Não somos bicho e nem lixo.
06 - Nós somos anjos, não somos o mal.
07 - Nós somos arcanjos no juízo final.
08 - Nós pensamos e agimos, calamos e gritamos.
09 - Ouvimos o silêncio cortante dos que afirmam serem santos.
10 - Não somos lixo.
11 - Será que temos alegria? Às vezes sim…
12 - Temos com certeza o pranto, a embriaguez,
13 - A lucidez dos sonhos da filosofia.
14 - Não somos profanos, somos humanos.
15 - Somos filósofos que escrevem
16 - Suas memórias nos universos diversos urbanos.
17 - A selva capitalista joga seus chacais sobre nós.
18 - Não somos bicho nem lixo, temos voz.
19 - Por dentro da caótica selva, somos vistos como fantasmas.
20 - Existem aqueles que se assustam.
21 - Não somos mortos, estamos vivos.
22 - Andamos em labirintos.
23 - Depende de nossos instintos.
24 - Somos humanos nas ruas, não somos lixo.
(Carlos Eduardo)

Os três primeiros versos "Não somos lixo" (01), "Não somos lixo e nem bicho" (02) e "Somos humanos" (03) marcam um posicionamento discursivo que caracteriza o sujeito do "Eu', em "somos", uma denúncia da situação na qual se encontram as pessoas em situação de rua e como são tratadas socialmente.

Vale salientar também que os primeiros versos do poema demarcam uma postura de resistência, pois, conforme Fairclough (2001), essa prática discursiva se reveste de uma atitude política e ideologicamente de posicionamento contrário ao senso comum mediante essa visão crítico--reflexiva da realidade sociocultural que atravessa as condições de vida

de pessoas em situação de rua.

Outro aspecto, no verso 02 “Não somos lixos e nem bicho”, é que, além de ratificar o verso seguinte (03), que fora abordado também como uma visão de inutilidade, pontua inicialmente que as pessoas em situação de rua são vistas como uma das poucas visibilidades que conseguem, infelizmente, de forma negativa e pejorativa: bichos. Sendo assim, a reiteração que faz no verso seguinte com “Somos humanos (03)” demarca a banalidade de tal comparação, de um processo de desumanização.

O 4º verso do poema, por consequência, é uma explicação para as pessoas, de certo modo, dizendo o porquê da atual situação: “Se na rua estamos é porque nos desencontramos. (04)”. Esse desencontro situa o momento, o qual pode ter ocorrido de muitas formas. No entanto, aponta uma reflexão que vai na direção de se libertar dessa condição, são pessoas que esperam a possibilidade de sair de situação de morador de rua, a fim de ganhar oportunidades que permitam sair das ruas, pois vivem em condição de exclusão, sofrem ações opressivas e são afetados por práticas discriminatórias (Cf. COSTA JÚNIOR, 2020).

O 5º verso faz uma inversão de termos, “Não somos bicho e nem lixo (05)”, ratificando o 4º verso, contudo, o termo “bicho” é posto como principal, justamente por causa do que havia elencado no verso anterior. Portanto, de ideia semelhante ao 3º verso, de denúncia análoga, de modo que o empoderamento potencializa a capacidade de autonomia dos indivíduos, permitindo-lhes (re)significar suas relações sociais (Cf. COSTA JÚNIOR, 2020).

Já os versos “Nós somos anjos, não somos o mal (06)” e “Nós somos arcanjos no juízo final (07)” mostram uma prática discursiva que tenta quebra a representação identitária que geralmente se aponta para pessoas em situação de rua, posto que são comumente são sujeitos representados no imaginário popular como maus, pessoas que não são passíveis de confiança, por isso o “não somos mal”. Segundo Foucault, é possível que os limites entre os ambientes e as práticas sejam tão naturalizados, de forma que uma parcela da população pense assim. Com isso, Cadu (Carlos Eduardo) escreve o caminho oposto a isso que é pensado.

O 8º e 9º versos, “Nós pensamos e agimos, calamos e gritamos (08)”, “Ouvimos o silêncio cortante dos que afirmam serem santos (09)”, denunciam o silêncio que são submetidos, de forma que suas vozes não são ouvidas, Por isso, Cadu demonstra no discurso que eles também pen-

sam, não é porque estão nessa situação que não possuem vozes, não têm anseios, nem tampouco angústias. Porém, percebe que as pessoas não o querem ouvi-los. Em "Ouvimos o silêncio cortante dos que afirmam serem santos" é uma denúncia às faltas de políticas públicas para que possam sair dessa situação, porque por mais que gritem o silêncio os cortam.

Outrossim, esses que afirmam serem santos são, possivelmente, políticos das esferas de poder, sejam municipal, estadual ou federal. Toda essa constatação revelada pode ser comprovada por meio das narrativas do "eu" (Costa Júnior, 2020), embora, na demarcação do discurso esse "eu" torne-se um "nós" (somos).

O 10º, "Não somos lixo (10)", retoma a ideia do 1º, "Não somos lixo (01).".

Os versos 11º, 12º e 13º se complementam, trazendo a ideia de estado, seja ele de felicidade, tristeza, lucidez ou a falta dela. Desse modo, temos "Será que temos alegria? Às vezes sim (11)", "Temos com certeza o pranto, a embriaguez (12)", "A lucidez dos sonhos da filosofia (13)", marcando alguns pontos de estados, do "eu" da narrativa – do 'somos' - em diferentes meios de demonstração de identidade, da questão humana do ser.

O verso 14º "Não somos profanos, somos humanos (14)" ratifica a ideia do ser em questão do coletivo já debatida. Porém, há um novo elemento dentro do discurso: o religioso. Faz uso da palavra "profano" para marcá-lo, mas, nesse caso, o é feito por uma negativa. Posto que o "não somos profanos" demarca uma ligação religiosa, não é citado qual, mas não se categorizam como descrentes, inserindo-se no que há de mais tradicional (comum) na sociedade brasileira, dispositivos: ditos e interditos, proposições morais, discurso religioso, valores de normatização (Cf. FOUCAULT *apud* AGAMBEN, 2009) para assim, se mostrarem como iguais, não apenas como humanos, mas semelhante também no subjetivo, na moral.

O 15º e o 16º, "Somos filósofos que escrevem (15)" e "Suas memórias nos universos diversos urbanos (16º)" são encadeamentos, os quais retratam por onde falam. Como dito "que escrevem (15)" em "universos diversos urbanos (16)", situando o local o qual, por esses infortúnios da vida habitam. O texto (discurso) tem articulação com valores extraverbais, não sendo possível deixar de se considerar a presença das outras vozes, escrevendo nos espaços por onde passam, deixando suas memórias.

As cidades urbanas com seu modo de vida acelerado e dinâmico, fazem com que pessoas em situação de rua encontrem-se em locais concentrados de pessoas para conseguirem (ou tentarem) serem vistos por alguém. O 17° verso do poema, "A selva capitalista joga seus chacais sobre nós (17)", mostra essa visão de terem apenas migalhas.

Essa análise se constitui apenas de algumas possibilidades de olhar discursivamente para o poema e perceber o quanto ele é revelador da exclusão social por que passam esses sujeitos.

6. Considerações finais

Por constituir-se no seio da sociedade, a linguagem é constituidora de todas as dimensões da estrutura social, como normas, convenções, relações, identidades e as próprias instituições que as alicerçam. Consequentemente, a prática discursiva é também uma prática política, constituída ideologicamente, sendo capaz de perpetuar, naturalizar ou transformar as relações de poder e as entidades coletivas (classe, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder.

Assim, a prática política e a ideológica são interdependentes, uma vez que a ideologia surge em razão de significados concebidos em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder (Cf. FAIRCLOUGH, 2001).

Neste sentido, ao objetivar compreender quem é o sujeito em situação de rua, este estudo se direciona à reflexão de como este se posiciona discursivamente, apontando um cenário de exclusão social e como cria mecanismos de resistência. Pode-se perceber, pois, que os textos analisados, a partir de uma prática discursiva de subjetivação, sinalizam, por meio dos processos materiais destacados, sujeitos posicionados em função de uma resistência às condições impostas a esta população, suscitando uma ação coletiva e organizada, caracterizando, certamente, um traço da identidade coletiva de pessoas em situação.

Esta investigação, portanto, considera que a análise crítico-discursiva das narrativas do "eu" é capaz de fortalecer uma agenda científica de Estudos da Linguagem, objetivando a construção de conhecimentos sobre linguagem/discurso e sociedade, especificamente em relação a práticas discursivas associadas ao fenômeno social população em situação de rua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Hellen Tattyanne de *et al*. O centro de referência em direitos humanos e a população em situação de rua de Natal-RN: a luta dos (in)visíveis urbanos. In: PAIVA, I.L. *et al*. (Org.). *Direitos humanos e práxis*: experiências do CRDH/RN. Natal: EDUFRN, 2015. p. 151-75

BAJOIT, Guy. *Tudo Muda*: proposta teórica e análise da mudança socio-cultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí: Unijuí, 2012.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA JÚNIOR, João Batista da. Narrativas do "eu" em práticas discursivas de subjetivação: resistência, emancipação e empoderamento de pessoas em situação de rua. In: OLIVEIRA, R.R.F. de; LOPES, F.M. de S.R. *Diálogos sobre práticas discursivas e letramentos*. Mossoró: Eduern, 2020. p. 259-91

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. *Planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P.M. *Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-49

_____. *Ditos e escritos*: arqueologia das ciências humanas e história dos sistemas de pensamento. V. II. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.

_____. *Verdade e subjetividade*. Lisboa: Cosmos, 1993.

MOITA LOPES, Luís Paulo. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Org.). *Linguística aplicada*: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24

_____. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, Elimar. Pinheiro. Dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. In: BURSZTYN, M. (Org.). *No meio da rua*: nômades, excluídos e viradores. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 56-87

NOBRE *et al*. (Org.). *Vozes, imagens e resistências nas ruas*: a vida pode mais. Natal: EDUFRN, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão da ética. São Paulo: Parábola, 2002.

RESENDE, V. M. *Análise de discurso crítica e realismo crítico*: implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes, 2009.

REVEL, Jacques. *Michel Foucault*: conceitos essenciais. Trad. de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

EXPECTATIVAS E CRENÇAS DE GRADUANDOS EM LETRAS PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Patrick Rocha (UNILA)
patrickrocha123@outlook.com
Franciele Maria Martiny (UNILA)
franmartiny@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC), que teve como objetivo principal abordar as crenças e expectativas dos discentes do curso de licenciatura em Letras, voltado à formação para ensino de português como língua não materna (PLE). Assim, o objetivo do estudo foi focalizar as opiniões, anseios, expectativas e sentimentos do alunado, coletados de maneira híbrida, articulando princípios da investigação qualitativa aos da quantitativa (BAZARIM, 2008), dentro do escopo Linguística Aplicada em diálogo com os estudos sociolinguísticos em um contexto universitário brasileiro com vocação latino-americana. A problemática advém dos recorrentes casos de desistência nos cursos de formação docente no país, e também verificados nessa graduação, o que suscita a formulação de alguns questionamentos, como qual seria o perfil do referido alunado, bem como suas pretensões. Assim, a pesquisa analisou os posicionamentos dos graduandos de turmas iniciantes e concluintes de 2020, por meio da aplicação de questionários e roteiros de entrevistas em formato virtual. Verificou-se que, de maneira geral, apesar da heterogeneidade do grupo, característica da superdiversidade da instituição, os ingressantes têm como principal objetivo, no curso, aprender e aprimorar seus conhecimentos sobre as línguas (o curso forma para licenciatura dupla português e espanhol), não citando a docência ou uma possível atuação em PLE. Já os concluintes evidenciam uma mudança de expectativa sobre o curso, passando de uma ideia inicial mais centrada na aprendizagem das línguas para uma formação mais ampla, apontando, até mesmo, a falta de mais disciplinas voltados às suas práticas docentes. Novamente, o ensino de português como língua adicional segue sem ser evidenciado, bem como as oportunidades que tal campo proporciona apesar do desenvolvimento de políticas atuais de internacionalização.

Palavras-chave:
Crenças discentes. Língua portuguesa. Formação acadêmica docente.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research of Scientific Initiation that aims to approach the beliefs and expectations of the language degree's students, who are involved with teaching Portuguese as a non-mother language formation. Therefore, the study's aim, focus on the student's opinions, desires, expectations and feelings which were collected in a hybrid way, mixing qualitative and quantitative research rules (BAZARIM, 2008), inserted in an Applied Linguistics spectrum in the sociolinguistics' studies in a Brazilian university context with a Latin American vocation. However, the constant withdrawal cases in Careers of Languages and also founded in this Degree

Career, raises some question's formulations, trying also to understand which is the student's preferred profile. This research analyses the positions of the 2020's new studies and those who are graduating. According to the databases which were formed by the survey's application, scripts and interviews. In general ways, despite the group's heterogeneity, characteristic of the institution's superdiversity, the student's main objective is learning languages (the degree form for double Portuguese and Spanish degrees), without citing the teaching. While the graduates show a change in their belief about the course, moving from an idea more focused on this language teaching to a broader training. Furthermore, they consider there are more content focused on issues related to teaching practice, including, in this improvement of aspects related to the teaching of the foreign language. Again, the teaching of Portuguese as a foreign language is not very evident, as well as the opportunities that such a field provides despite the development of current internationalization policies.

Keywords:
Academic training. Portuguese language. Student beliefs.

1. Introdução

O curso focalizado neste estudo é o de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras[115], em grau de licenciatura, que, como o próprio nome indica, visa formar professores(as) de espanhol língua estrangeira (ELE) e de português língua estrangeira (PLE) com foco nas línguas-culturas e literaturas latino-americanas. Isso porque, a graduação se vincula a uma instituição universitária pública que tem como missão a integração e o intercâmbio cultural, situada em uma região fronteiriça, a qual recebe discentes de variadas partes do Brasil, de outros países latino-americanos e, ainda, refugiados ou pessoas com visto humanitário.

Cabe mencionar que o curso foi implantado em 2015, com vagas para brasileiros e estrangeiros. De início, eram quatro anos, mas, com a reformulação do projeto pedagógico, a graduação passou a ter quatro anos e meio, e, atualmente, cinco anos. A alteração se deu, principalmente, à necessidade de maior carga horária para a realização dos estágios supervisionados, bem como a retirada das aulas aos sábados, deixando a graduação integralmente no período noturno de segunda a sexta-feira.

[115] Devido ao nome do curso se manterá a nomenclatura "estrangeira" ao invés de "adicional", mas se concorda com a visão de ensino pelo viés de língua adicional e de acolhimento. Como discorrem Leffa e Irala (2014), o uso do termo "adicional" traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico ou mesmo as características individuais do aluno. Ademais, as metas e objetivos do estudante não precisam ser considerados nesta instância, pois qualquer que seja o "fim específico" que é associado ao ensino de línguas, há um conceito maior sendo abrangente e adequado: o de "língua adicional".

Entretanto, os recorrentes casos de desistência de discentes em cursos de licenciatura em cenário brasileiro e observados nesse curso, ainda nos seus primeiros anos de existência, formulam alguns questionamentos sobre por que selecionaram essa carreira universitária e qual seria o perfil do referido alunado. Pensando nisso, para o desenvolvimento desta investigação, optamos por um questionário/roteiro de entrevista virtuais, elaborando questões que abordam diretamente as motivações dos discentes pela escolha do curso, uma vez que suas crenças e expectativas são, de acordo com Barcelos (2001, p. 73 – grifos nossos) "(...) pessoais, contextuais, episódicas e têm origem *nas nossas experiências, na cultura e no folclore*. (...) também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias". Para tanto, os dados serão analisados articulando princípios da investigação qualitativa aos da quantitativa, dentro do escopo Linguística Aplicada e dos estudos sociolinguísticos.

Assim, para entender um pouco mais o contexto de pesquisa e, após, as escolhas teórico-metodológicas, na sequência, são abordados mais aspectos sobre o funcionamento do curso universitário focalizado e as políticas de internacionalização do português brasileiro em cenário nacional.

2. Do curso aos processos de internacionalização de lp

Diante dos processos de globalização, a construção dos imaginários nacionais deixou de ser vista como prioridade dos povos, principalmente com o surgimento de políticas linguísticas em consonância com questões geopolíticas (Cf. RAJAGOPALAN, 2013). A partir deste processo, o ensino de PLE e a formação de professores para tanto partiram para uma agenda acadêmica contemporânea causada pelo efeito de ações de internacionalização no Brasil. Pensar, assim, na formação destes profissionais é fundamental para o avanço nas pesquisas para a criação de métodos, abordagens e práticas docentes adequadas e sensíveis no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas, como o de PLE.

Entretanto, até o momento, as graduações voltadas à essa formação docente em específico são oferecidas por um pequeno número de universidades no Brasil[116], em sua maioria públicas, os quais têm investido

[116] As instituições geograficamente mais próximas que oferecem um curso de graduação semelhante localizam-se em São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, ou seja, estão a mais de 800 km de distância de Foz do Iguaçu.

na pesquisa e no ensino nesta área principalmente nos últimos 40 anos. Sobre esse cenário, Almeida Filho (2017) menciona que a rede de ensino de PLE tem sido ampliada nos Centros de Estudos Brasileiros e congêneres, nos leitorados das universidades e escolas no exterior, mas sem uma ação correspondente de instauração, manutenção ou crescimento da qualidade profissional através de mecanismos de coordenação de atividades de formação de quadros docentes e de pesquisa adequados à sustentação da profissão no nível que se deseja atualmente. Situação que demonstra o quanto é necessário o aumento quantitativo e qualitativo dessas iniciativas.

Importante frisar que, diferentemente de outros cursos de Letras no país, o curso pesquisado está centrado nas expressões linguísticas e literárias da América-Latina, a partir do desenvolvimento da competência dos graduandos para práticas interculturais, acadêmico-científicas e profissionais que contribuam para com o avanço da integração sociocultural latino-americana e caribenha. Sendo que a implantação da instituição de ensino na região da Tríplice Fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai decorre de uma política de integração sociocultural, com o princípio pedagógico de educação bilíngue plena – espanhol e português – relacionada ao eixo de Línguas do Ciclo Comum de Estudos (CCE), o qual prevê aulas de espanhol para brasileiros e português para estrangeiros ou cuja língua materna não seja o português, em todo os seus cursos universitários.

No entanto, com a evasão de discentes por diferentes motivos[117] nos cursos de licenciatura[118], suscita a formulação de alguns questionamentos acerca das expectativas criadas no início e no final da graduação por esses participantes. Até porque, o campo de PLE é contemporâneo, e carrega consigo questões históricas reforçadas pela chegada constante de estrangeiros no Brasil, muitas vezes, forçados à escravidão moderna; na substituição de mão de obra; por questões de trabalho, povoamento e de refúgio durante as grandes guerras ou tragédias naturais, entre tantos ou-

---

[117] Possível maior influência nos casos de evasão por conta da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19).

[118] De acordo com o jornal digital 'Poder 360', dados do censo universitário apontam que universidades públicas têm evasão de 15%, onde a região sul possui a pior taxa. A referida universidade, na qual a pesquisa está sendo realizada, se posiciona em segundo lugar com 26,5% na taxa de evasão das instituições federais. Disponível em: https://www.poder360.com.br/governo/universidades-federais-tem-evasao-de-15-em-2018/. Acesso em: 05 de Julho de 2021.

tros aspectos complexos, preconceituosos e excludentes que podem envolver tal cenário. Diante disso, é necessária a reflexão a partir da formação do professor de PLE como uma demanda contemporânea dos movimentos de internacionalização, cada vez mais forte no país (Cf. CHAGAS, 2019).

Além disso, a ascensão econômica e global do Brasil, no começo dos anos 2000, após a redemocratização, fez com que a visibilidade pelo país aumentasse atraindo muitos estrangeiros. Chagas (2019) explica que, com a desenvoltura econômica do Brasil, aliada à implantação do Tratado do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e à formação dos BRICS, oportunidades foram criadas para se querer aprender o português brasileiro para poder visitar, estudar ou mesmo trabalhar no país.

Isso traz impactos diretos no ensino superior, pois é neste espaço educacional que profissionais são preparados para atender tais demandas. No contexto da universidade onde a pesquisa foi realizada, a vocação surge de uma perspectiva que possa contribuir justamente para a integração latino-americana, por meio do conheci-mento humanístico, científico e tecnológico, e da cooperação solidária entre as instituições de ensino superior, organismos governamentais e internacionais.

Diante desse cenário, buscou-se entender um pouco mais do perfil do alunado participante dessa graduação, como será debatido na sequência deste texto, por meio da explicitação das escolhas teórico-metodológicas.

3. Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa

Diante do contexto acima, brevemente descrito, a fundamentação teórica-metodológica desta investigação se ampara nos estudos de crenças discentes (Cf. SILVA, 2007; BARCELOS, 2001; BARCELOS, 2004; BOTASSINI, 2015), mais especificamente dos estudos de crenças de alunos acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras inserida na área de LA. Apesar da definição de crenças não ser específica desta, pois disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia, educação também se preocupam em compreender o significado do que é verdadeiro ou falso (Cf. BARCELOS, 2004), os estudos sobre crenças ganharam força a partir dos anos oitenta, a partir da LA.

Conforme analisa Barcelos (2001), desde então, muitos autores se debruçaram sobre o tema para descrever as crenças, todavia, por muito

tempo, não se havia tentado entender por que os estudantes as possuíam, suas origens e o papel que elas exercem no processo de aquisição e ensino de línguas. Uma vez que, segundo Moita Lopes (2006), a LA não tem o propósito de ser uma nova verdade, mas surge como uma possibilidade alternativa para a pesquisa, que permita refletir sobre visões de mundo, ideologias e valores.

Como cita Moita Lopes (2003), é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem as suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular, assim como seus interlocutores.

Em outras palavras, sabendo as crenças, em seu conceito mais amplo sobre aprendizagem de línguas, são desenvolvidas a partir da cultura e do folclore de discursos que atravessam as identidades sociais, elas podem ser definidas como opiniões e idéias que alunos têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (Cf. BARCELOS, 2001). Uma das suas principais características refere-se a sua influência no comportamento, ou seja, são fortes indicadores de como as pessoas agem. Para entendê-las é preciso não somente compreender as intenções senão os conceitos intersubjetivos que permeiam os pensamentos e ações.

Enfim, o estudo de crenças no âmbito da LA se debruça na prática, na realização de pesquisas de opinião junto aos aprendizes, sob diversas formas, com vistas a quem se identifiquem e os interesses do aluno, junto ao planejamento, condução e mediação docente das atividades didáticas. Como finaliza Barcelos (2001):

> A abordagem contextual oferece uma definição mais ampla de crenças sobre aprendizagem de línguas, caracterizando-as como dinâmicas e sociais, e propondo uma metodologia diferente para investigá-las. Essa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem, permitindo, assim, uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender línguas estrangeiras dos alunos. Além disso, ao retratar os aprendizes como agentes sociais interagindo em seus contextos, essa abordagem também apresenta uma visão mais positiva do aprendiz do que as abordagens normativa e metacognitiva. Entretanto, estudos desse tipo podem consumir muito tempo e são mais adequados às investigações com menor número de participantes. (BARCELOS, 2001, p. 82)

Tomando como base essa abordagem contextual, a pesquisa foi realizada durante a pandemia instaurada do novo coronavírus (Covid-19), por isso precisou ser adaptada ao formato virtual. Nesse sentido, 11 (onze) discentes ingressantes responderam ao questionário online[119] e 07 (sete) discentes concluintes foram entrevistados via plataforma *Google Meet*, as quais, posteriormente, foram transcrevidas[120]. Diante disso, seguem na sequência, algumas reflexões em torno dos dados levantados na investigação, conforme os propósitos já elencados.

4. Análise de dados e discussão

De acordo com as informações obtidas, percebeu-se que a maioria respondente é formada por estudantes brasileiros[121], somente 2 (dois) são da Colômbia e 1 (um) do Peru, e que mais da metade dos participantes possui entre 18 (dezoito) a 23 (vinte e três), ou seja, trata-se de um público jovem, na maior parte solteiros (exceção de dois). Já com relação à forma de ingresso, 5 adentraram via 'vagas remanescentes', as quais são lançadas por edital pela universidade para complementar o quadro discentes devido à desistência/evasão ou ao não preenchimento de todas as vagas. 4 discentes entraram por SISU e 2 pelo Processo Internacional[122]. A sinalização de vagas remanescentes já indica que há casos de desistência ao longo do curso.

Ao serem perguntados sobre a motivação por essa formação acadêmica, as onze respostas evidenciaram que tais estudantes optaram pela carreira de Letras pelo interesse de aprender línguas. Notamos, em contrapartida, que a ideia de atuar como futuro professor praticamente não

---

[119] Até o momento, a graduação de LEPLE conta ao total com 188 (cento e oitenta e oito) estudantes ativos, destes 31 (trinta e um) ingressaram no ano de 2020 e 12 (doze) estavam/estão para se formar. Dados coletados a partir dos documentos adquiridos com o coordenador do curso, por *e-mail*, na data de 08/02/2021.

[120] Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e terão suas identidades resguardadas.

[121] Embora o projeto universitário visa o preenchimento das vagas entre brasileiros e estrangeiros, 50% cada, o que se nota, em praticamente todos os cursos, é que a grande maioria dos estudantes é brasileiro, o que também foi verificado nesta pesquisa.

[122] O Processo Seletivo Internacional (PSI) é destinado para estudantes de 32 países da América Latina e do Caribe, que tenham concluído o ensino médio fora do Brasil. São mais de 700 vagas, em 29 cursos de graduação, em diversas áreas do conhecimento, sendo o seu ingresso realizado anualmente. Por ser uma universidade pública e gratuita, a referida universidade não cobra mensalidade ou taxa de matrícula.

foi citada. Somente um indivíduo sinalizou trabalhar na rede secundária e ter interesse pela docência.

A situação mostra que, apesar de ser um curso de licenciatura, justamente voltado à formação de docentes de PLE e ELE, esse não é o foco principal desses ingressantes, evidenciando que, em um primeiro momento, suas expectativas são outras. Semelhante resultado é confirmado e ressaltado, mais uma vez, quando indagados acerca de sua expectativa profissional e em qual área/campo de trabalho gostariam atuar após formados. A maior parte dos discentes ingressantes assinala o desejo de continuar estudando e aprimorando seus conhecimentos linguísticos após se graduar, como, por exemplo, realizar um curso de pós-graduação. Mais uma vez, o propósito de ensinar línguas não é mencionado, o que reforça a questão de o foco ser outro, ou ainda, que o objetivo é uma possível carreira na área mais acadêmica/universitária.

Sobre o uso das línguas naquele ambiente, a língua portuguesa e espanhola foram as citadas como as mais comuns de uso, e confirmam a presença dos idiomas oficiais da universidade. Além disso, o inglês foi assinalado como de uso, apesar da diversidade linguística e cultural presente naquele contexto, com a presença de muitas etnias e origens, as línguas citadas são as que possuem mais prestígio acadêmico, com exceção de uma menção ao uso do guarani pela discente paraguaia.

Salienta-se que, de acordo com Pajares (1992 *apud* COUTO, 2016), as crenças influenciam o modo como as pessoas organizam e definem suas tarefas, e são fortes indicadores de como elas agem. Os professores tendem a repetir a forma de ensino à qual foram expostos, logo, pode-se dizer que suas experiências anteriores não só influenciam, mas podem determinar, também, a maneira de ensinar dos professores.

Nesta pesquisa, constatou-se que a visão dos discentes ingressantes centraliza-se na crença de aprendizagem de um idioma na necessidade de, principalmente, dedicação, como algo que requer tempo e esforço pessoal. Possivelmente, é essa a postura que irão seguir enquanto docentes caso não haja mudança de ideia durante a passagem pelo curso. Nada é falado sobre, por exemplo, questões mais culturais, sociais, históricas e identitárias e que extrapolam o nível individual, como a troca de conhecimentos e contatos com outros falantes, o que sinalizaria o entendimento de aprendizagem de língua de forma mais ampla e intercultural. Também não se abordam questões atuais de necessidade de acolhimento linguístico ou de ensino de uma língua adicional neste contexto, não havendo ne-

nhuma menção a uma possível carreira em torno da docência de português como língua não materna.

Assim como no caso dos ingressantes, os dados levantados mostram que a maioria dos discentes concluintes é brasileiro, somente um é estrangeiro, de Cuba. 4 (quatro) ingressaram via SiSU, 2 (duas) por vagas remanescentes e um pelo processo seletivo internacional (PSI). Trata-se, mais uma vez, de um público jovem de faixa etária entre 23 e 38 anos de idade.

Além disso, 6 (seis) dos 7 (sete) entrevistados se reconhecem pelo gênero feminino. Sobre isso, no curso de Letras em geral, é recorrente o discurso que 'Letras só tem mulher', o que ocorre devido a uma longa construção sócio-histórica-cultural a partir que a associação entre profissão docente e feminilidade tornou-se consistente com a consolidação do período denominado pelas ciências da educação de "feminização do magistério", ocorrido no século 19 (Cf. OLIVEIRA, 2016). Neste sentido, a 'arte de cuidar' está envolvida intrinsecamente no gênero feminino porque há um estranhamento em relação ao profissional do sexo masculino ao lecionar para crianças por não possuir atributos referente à maternagem.

Com relação às línguas, os formandos foram questionados sobre quais são as faladas e aprendidas por eles, bem como os contextos de usos. Mais uma vez, houve o predomínio da referência entre as línguas oficiais da universidade português (sendo citado como língua materna de todos os brasileiros) e espanhol, e, ainda, a menção ao uso do inglês e francês, com menos frequência:

> Conheço o Espanhol e utilizo na universidade, falar com os amigos na internet de outros países que são hispano-falantes. E lendo textos da universidade. [MY, BR, F, 1][123]

> Espanhol eu uso em ambientes pessoais porque eu moro com uma colombiana que agora está no seu país mas eu convivo e falo em espanhol dentro de casa. Português no meu ambiente externo. [ML, BR, F, 4]

No caso das discentes MY1 e ML4, notamos essa influência do contexto universitário no uso da língua espanhola para fins acadêmicos e com pessoas de países hispânicos, posicionamento mais atrelando a ideia de língua e nação. Semelhante situação pode ser conferida no excerto abaixo:

---

[123] Foram aplicadas etiquetas nos excertos dos entrevistados, adaptadas do modelo [Iniciais do nome, país de origem, gênero, numeração] (BUSSE; SELLA, 2012).

> [...] o espanhol na faculdade eu usava muito pouco na faculdade e a gente tem toda oportunidade. Mas eu acho que isso é uma coisa que eu não sei, a gente fica um pouco mais acomodado. [...] Inglês muito básico, e na minha cidade lá em Mogi tem muito orienta, então uma coisinha que conheci da língua japonesa que eu trabalhava com japonês. [FB, BR, F, 2]

Observa-se que o discente FB2 apresenta uma variedade de conhecimentos linguísticos, sendo influenciado seus usos pelos contextos e contatos que têm, também sempre relacionando as línguas com os países de origem desses falantes. Ou seja, manifesta a crença de uso dos idiomas conforme o idioma oficial do país de origem dessa pessoa, o que nem sempre procede, pois os países latino-americanos, assim como os demais, são em sua grande maioria plurilíngues, como ocorre no Brasil, embora exista muito latente ainda o mito do monolinguismo.

Ademais, aparece a questão da não exigência de falar espanhol, pois o aluno afirma que tem oportunidade de uso, mas está acomodado, evidenciando que, nesse caso, seria necessário, para usar a citada língua, uma pressão, ou mesmo a criação de uma necessidade no espaço universitário.

Ainda sobre os conhecimentos manifestados em tornos das línguas, percebeu-se questões contraditórias, envolvendo sentimentos e os usos:

> O espanhol que é uma língua de que eu tive muito contato desde pequena, porque minha família morou 20 anos no Paraguai. Eu sempre gostei mais do espanhol, eu entendo mais do que eu falo. Eu não falo muito porque eu tenho muita vergonha [...]. Assim que terminar a faculdade, tentar me dedicar um pouco mais no espanhol, fazer um intensivão. Porque eu acho que o espanhol do nosso curso foi muito pouco, entende? [AP, BR F, 7]

No excerto acima, apesar da discente ter relatado seu contato com a língua espanhola desde a sua infância, ela cita que sente dificuldades de usá-la por ter vergonha. A falta de segurança em falar tal língua pode afetar a carreira docente como professora de espanhol. Tal problema pode estar relacionado ao fato da língua enquanto elemento da constituição identitária, mostrando questões ainda controversas:

> [...] una de las consecuencia directas de la conciencia lingüística es la de los hablantes es su *seguridad* o su *inseguridad lingüística*, esto es, la relación que existe entre lo que un hablante considera correcto, adecuado o prestigioso y su propio uso lingüístico: se habla de *seguridad lingüística* cuando lo que el hablante considera como correcto o adecuado coincide con los usos espontáneos del mismo hablante; la inseguridad lingüística

> surge cuando tal coincidencia disminuye o desaparece. (FERNÁNDEZ, 1998, p. 180)

Assim, as crenças influenciam no modo que os professores-alunos irão desenvolver suas atitudes de já que não se trata somente de um conceito cognitivo, mas também social, porque as crenças nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (Cf. BARCELOS, 2004).

Ao serem questionados sobre o interesse no ensino de PLE, os entrevistados focaram na amplitude que o mercado de trabalho apresenta, citando também algumas dificuldades. Diferente dos ingressantes, podemos perceber que aqui a expectativa após a formação universitária é mais voltada para o campo laboral de ser docente e não somente no desejo individual de aprender a língua. Como se trata de uma instituição pública, que visa a integração latino-americana e o desenvolvimento da região em questão, foram citadas algumas questões: "Eu já queria ser professora desde criança, eu alfabetizei duas primas minhas brincando de escolinha, então aprender espanhol foi uma motivação para eu ser professora" [ML, BR, F, 4].

Aqui as crenças são desenvolvidas já na infância, assim como discorre Barcelos (2007) essas não são estanques, mas dinâmicas, argumentando, a partir de uma visão sociocultural, que elas podem mudar através do tempo, o que não significa, entretanto, que elas são geradas imediatamente. Elas se apoiam em fatos ocorridos no passado, em opiniões de pessoas que foram importantes, em assuntos veiculados pela mídia, entre outros. Nesse sentido, a identificação da discente é com a língua espanhola o que a levou a procurar o curso e a motivação de ser professora já era algo presente desde sempre em sua vida.

Fica ressaltado, entre os relatos, que a opção pelo curso, para grande parte dos graduandos, é tida como algo complexo, não tão simples de explicar, como se observa na sequência:

> Então, complicado. Na verdade, eu não me interessei por essa graduação, eu estava em São Paulo, a vida aí era complicada, mas algo eu estava trabalhando e tinha recém terminado o ensino-médio. Eu preciso passar em alguma faculdade porque, pensando no meu futuro [...]. Mas eu não teria como me manter, meu pai tem outra família, minha mãe também, então para mim seria muito difícil. E aí surgiu a ideia desta universidade. Passei muita dificuldade quando eu cheguei na universidade, então pra mim era difícil pensar em trocar de graduação sendo que eu estava mais preocupada em como que eu iria pagar o aluguel e como eu iria comer do que tro-

car de graduação. [MY, BR, F, 1]

O excerto acima mostra que a escolha pelo curso também não foi pela opção de ser docente, a estudante afirma que não havia condições financeiras e mesmo conhecimento para fazer outra graduação. Como cita Chagas (2016), muitos estudantes passam dificuldades tanto financeiras quanto psicológicas, o que acaba refletindo as desigualdades socioeconômicas que o país apresenta. O excerto da entrevistada MY1 evidencia as dificuldades que os estudantes de baixa renda vivenciam nas instituições públicas, em alguns cursos, ainda que as ações afirmativas já tenham caminhado nesse aspecto.

Um outro discente também reforça essa questão da desigualdade de condições presente na universidade:

> A faculdade não é pensada para quem trabalha e ter um olhar diferenciado para esses estudantes. Porque eu não tenho filhos, talvez tenha sido um ponto favorável para mim. Então, eu imagino para quem tem família e precisa trabalhar. [JF, BR, F, 6]

Ademais, sobre essa situação, houve a menção das dificuldades financeiras advindas da necessidade de realizar os estágios obrigatórios docentes, já que tais atividades são desenvolvidas durante expediente laboral.

Outro discente, a exemplo do excerto de MY1, também define seu interesse como algo que não está muito claro, mas, ao final de sua fala, verifica-se que a escolha foi, de certa forma, como uma estratégia:

> Nem eu sei porquê. Quando estava para entrar na universidade, estava à procura de algum curso no qual eu me sentisse mais identificado. Eu sou daquelas pessoas que não tem uma identificação especial, por exemplo, hoje minha vida profissional não faz parte da minha formação. Eu sou gerente de uma marca, e não tem nada a ver com a minha graduação, porém, quando surgiu a possibilidade de estudar no Brasil, eu decidi fazer alguma coisa no qual eu me sentisse mais confortável [...]. [JG, CB, M, 3]

JG3 debruça sobre a expectativa de formação no sentido de possibilitar a ele maior movimentação, o que a referida graduação poderia proporcionar. Nota-se que a migração também é um desejo manifestado por parte dos entrevistados. Para a formanda ML4, a possibilidade de ir a outros países e assim dar aulas de português como língua estrangeira é uma opção. Neste caso, quase único deste estudo, se avalia o curso como uma oportunidade de trabalho também no exterior, o que vai de encontro com a internacionalização da língua portuguesa.

Os entrevistados responderam também se mudariam algo na refe-

rida graduação e, diante disso, a necessidade de trabalho com a fluência nos idiomas foi mencionada por muitos, sendo reforçada, ao mesmo tempo, a relevância de se trabalhar mais com questões pedagógicas para a docência da língua estrangeira.

A partir dos relatos, fica evidenciado que a falta de didática prejudicaria também o campo da psicologia da educação, uma vez que durante o ensino de PLE muitos estrangeiros desenvolvem dificuldades enquanto aprendem por conta de tensões que influenciam na sala de aula, apesar de estar na matriz curricular do curso. As dificuldades na fala, de se expressar na língua estrangeira, gera traumas significativos que os fazem desistir. Contudo, tais obstáculos linguísticos podem estar ligados diretamente às contingências que os estrangeiros têm para buscar trabalho, atendimento médico, etc. A psicologia que deve ser focalizada para entender esses fatores e não deixar com que eles sejam um impasse para a aprendizagem linguística de PLE vão além da Psicologia da Educação (Cf. CHAGAS, 2019).

Nesse sentido, acredita-se que o ensino reflexivo é fundamental, a partir de iniciativas nos cursos de Letras, especialmente através das disciplinas de Didática, Prática, Oficina de Ensino e Linguística Aplicada (Cf. SILVA, 2005). Tal direcionamento tem a função de estabelecer as respostas aos alunos a fim de incentivá-los a entender e superar obstáculos no entendimento, ajudando-os a construir o conhecimento a partir do que já sabem, auxiliando-os em sua autonomia na ação com o conhecimento em qual seja a instituição. Em outras palavras, o professor reflexivo é aquele que analisa, organiza e problematiza sua prática pedagógica, atento ao contexto institucional e cultural em que leciona, como também, participa do desenvolvimento do currículo, que se envolve nas tentativas de mudança na instituição de ensino na qual atuam e que se responsabiliza pelo seu desenvolvimento profissional.

Ressalta-se aqui o eixo transdisciplinar do curso, que considera o diálogo e pertinência com várias áreas do saber, as quais auxiliam justamente na construção do conhecimento e compreensão das diferentes realidades. A sala de aula é criada e transformada a partir das identidades e narrativas que as transpassam. Para Woodward (2000), a identidade é relacional, é dizer, a identidade de um grupo linguístico qualquer depende da identidade de outro grupo para existir, estando sujeita, portanto, a uma identidade “que ela não é”. Com isso, a identidade é atravessada pela diferença e acaba tendo resultados negativos, pois algumas diferenças podem ser vistas como mais significativas do que outras. “Todas as práticas

de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído" (WOODWARD, 2000, p. 18).

Neste sentido, a referida autora debruça sobre o poder que a globalização pode homogeneizar as culturas e assim promovendo o rechaço do indivíduo em relação à sua comunidade e à cultura local. Isso pode gerar como consequência a resistência ao próprio dialeto, prestigiando algumas identidades nacionais e locais em detrimento da própria identidade (Cf. BOTASSINI, 2015). Sendo assim, as literaturas e artes em geral (cinema, música, textos) são excelentes para ativar o mundo dos estrangeiros, para um melhor acolhimento. Utilizar essas linguagens para análise de aplicação gramatical é essencial uma vez que a música, o cinema e a literatura são capazes de fazer com que os alunos relacionem com suas vidas e aportam na amplitude linguística e que acessem memórias e histórias.

Os entrevistados foram questionados, por fim, quais eram suas expectativas quando ingressaram no curso, e se elas mudaram agora enquanto formandos, ao que eles sinalizaram que sim. De acordo com a entrevistada JP5, sua expectativa alterou, uma vez que ampliou sua visão sobre o que seria uma língua, rompendo com sua crença de que aprenderia na graduação em Letras apenas a gramática das línguas, o que é comum no imaginário de várias pessoas. Além disso, a mesma discente sinalizou não haver o interesse de atuação como professora da rede pública de ensino, porque sua experiência não despertou uma "paixão". Neste caso, temos a crença de que para exercer a profissão seria necessário um gosto muito grande pela carreira.

Semelhante posicionamento sobre a ideia de cursar Letras e aprender mais sobre o português está presente em outro depoimento:

> Pois é, eu entrei como eu te falei eu tinha vontade de estudar e me ocupar. Todo mundo tem esse pensamento, pelo menos no Brasil, você vai estudar Letras para melhorar o seu português, e isso que a universidade faz é legal. Ela destrói esse tipo de pensamento e te reconstrói uma visão bem legal, não existe o certo, não tenho errado e focado em línguas. [...] eu também acho muito legal que os professores incentivam a gente a entrar para o mundo da pesquisa. Então, penso em fazer mestrado, e seguir. [FB, BR, F, 2]

Percebe-se, novamente, que o curso universitário é um marco na mudança de entendimento sobre o que o curso de Letras é/proporciona. Assim, verifica-se que as expectativas de FB2 foram mudando. Esta ti-

nha desejo em "melhorar" o português pelo viés da língua de prestígio por intermédio do contato com a norma gramatical. Porém, com as disciplinas voltadas para LA, sociolinguística, seu pensamento mudou, percebendo que a língua não é estática e nem fechada, apresentando muitas variedades. Moreno Fernández (1998) considera o prestígio tanto como conduta quanto como atitude, sendo assim, pode ser algo que o indivíduo possui ou ostenta, mas também pode ser algo que se concede. Como no caso das línguas, em que as pessoas possuem a crença de que o português padrão seria o único objeto de ensino e o mais importante.

Por outro lado, a aluna AP7 evidencia o seu descontentamento de não poder lecionar português como língua materna, o que gerou nela uma quebra de expectativa. Mesmo assim, ela afirma que irá concluir o curso já que está no final. Esta é uma crítica recorrente de outros discentes que avaliam essa situação como problemática por conta do grande campo de trabalho que haveria com essa formação. Como foi visto, a questão financeira rege muito as escolhas de muitos graduandos e, assim também, norteiam seus objetivos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a participação neste projeto de IC foi possível refletir acerca de algumas crenças e expectativas do alunado do curso de Letras com formação para o ensino de línguas estrangeiras, português e espanhol, que chega à graduação com grande bagagem pessoal antes de se reconstruir a partir das teorias e das experiências obtidas empiricamente nesse novo espaço. Nota-se que são situações bastante diversas e complexas que envolvem, por conseguinte, questões psicológicas e sociais, não facilmente apreendidas.

Entretanto, a pesquisa possibilitou verificar um pouco mais do perfil desses participantes que ao ingressarem na universidade estão mais preocupados com a aprendizagem das línguas focalizadas no curso, como uma oportunidade de aprendizagem pessoal, relacionando, muitas vezes, a questões mais gramaticais dos idiomas. Apenas, mais tarde, observam-se questões mais voltadas à sua formação e atuação docente. Um exemplo foi a menção recorrente ao sentimento de falta de mais conteúdo e disciplinas voltadas para práticas pedagógicas.

Neste caso, pode-se citar que há também muito latente a crença dos concluintes de que a formação universitária não prepara suficiente-

mente o formado para a vida profissional, algo comum nos variados cursos acadêmicos, que fica nesta pesquisa também evidenciada.

Diante disso, uma questão que chamou a atenção diz respeito ao campo de trabalho e oportunidades de ensino de português como língua estrangeira, foco desta investigação, que praticamente não é citado nem por ingressantes nem por concluintes, sendo que o curso é um dos poucos do país voltado à formação de professores, um diferencial, mas que, de maneira geral, ainda está pouco presente na reflexão dos graduandos.

Além disso, o fator financeiro foi citado, que influencia diretamente na escolha (ou melhor, na não escolha) de cursos universitários, sendo a licenciatura, recorrentemente, selecionada muito mais por falta de opção do que por interesse efetivo na carreira, o que certamente irá influenciar na não permanência nesses cursos ou mesmo no não seguimento da profissão depois de formado. Nesse sentido, o "ser professor" não aparece como uma expectativa da maior parte dos graduandos, que apresentam ainda muitas incertezas e preocupações com o campo laboral. Um verdadeiro desafio que ainda permanece em construção em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Ensino de português como língua não-materna*: concepções e contextos de ensino. Museu de Língua Brasileira: estação da luz. Brasília, 2017. Disponível em: http://museudalingua portuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf. Acesso em: 11 de Junho de 2021.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n.1, p. 123-56, Pelotas, jun. 2004.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, Belo Horizonte, jun. 2001.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-38, Belo Horizonte, 2007.

BAZARIM, Milene. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino–aprendizagem de línguas. *Anais. XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2008. Disponível em:

http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/04.pdf. Acesso em: 24 de Julho de 2021.

BOTASSINI, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística, *SIGNUM*: Estud. Ling., n. 18/1, p. 102-31, Londrina, jun. 2015

BUSSE, S.; SELLA, F. Uma Análise das Crenças e Atitudes Linguísticas dos Falantes do Oeste do Paraná. *SIGNUM*: Estud. Ling., n. 15/1, p. 77-93, Londrina, jun. 2012

CHAGAS, L. A. *Entre experiências e indícios*: o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2015.

CHAGAS, L. A. Formação de Professores de Português para Estrangeiros na contemporaneidade: cenários, desafios e possibilidades. *Revista Letras Raras*, v. 8, n. 3, p. 87-111(port.) e 85-109 (ingl.), Campina Grande, set. 2019.

COUTO, A. A. Crenças de professores em formação sobre o ensino- aprendizagem da língua francesa. *Revista Desempenho*, v. 1, n. 25, 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: ____; ____. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula*: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-42

MOITA LOPES, L. P. *Socioconstrucionismo*: discurso e identidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-28

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. *Linguística aplicada e ensino*: língua e literatura, p. 47-73, Campinas, 2013.

SILVA, A. K. da. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-71, Pelotas, jun. 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-28

Outra fonte:

INSTITUCIONAL. Universidade da Integração Latino-Americana, 2021. Disponível em: https://portal.unila.edu.br/institucional. Acesso: 24 de Julho de 2021.

FALAR ERRADO

Ricardo Salles (UERJ)
ricardo@sallesricardo.com.br

RESUMO

Em 2011, a coletânea didática *Por uma vida melhor*, distribuída pelo MEC nas escolas públicas brasileiras, teve um de seus trechos recebido com polêmica e indignação por alguns setores da sociedade, que insinuavam que a obra ensinava a "falar errado", devido à inclusão de trechos como "os menino pega o peixe". Essa é apenas uma de várias construções comuns ao português oral que, por tangenciarem a norma padrão do idioma, são frequentemente recebidas com estigma por algumas pessoas. A partir daí, surge o ponto de partida de nossa fala. A comunicação se divide, basicamente, em quatro momentos. O primeiro se trata de um comentário breve a respeito do conceito de "falar errado". Posteriormente, contextualizamos e discutimos a polêmica da obra mencionada anteriormente, articulando discussões da Linguística e da História com o conceito que dá título à nossa fala, nos embasando, por exemplo, em Dillard (1973) para mostrarmos como fugas à norma como a citada são presentes em outras línguas, como o inglês. A terceira parte da discussão aborda questões relativas a mutações semânticas e fonéticas, traçando paralelos com a própria história do português. Para concluir, há uma reflexão sobre o que foi discutido.

Palavras-chave:
Discussão. Sociolinguística. *Por uma vida melhor*.

RESUMEN

En 2011, la colección didáctica Por una vida mejor, distribuida por el MEC en las escuelas públicas brasileñas, tuvo uno de sus extractos recibido con polémica e indignación por algunos sectores de la sociedad, quienes insinuaron que el trabajo enseñaba a "hablar mal", debido a inclusión de extractos como "el niño pesca el pez". Esta es solo una de varias construcciones comunes al portugués oral que, debido a que tocan el idioma estándar del idioma, a menudo son recibidas con estigma por algunas personas. De ahí surge el punto de partida de nuestro discurso. La comunicación se divide básicamente en cuatro momentos. El primero es un breve comentario sobre el concepto de "hablar mal". Posteriormente, contextualizamos y discutimos la polémica de la mencionada obra, articulando discusiones de Lingüística e Historia con el concepto que da título a nuestro discurso, basándonos, por ejemplo, en Dillard (1973) para mostrar cómo se escapa de la norma como los citados están presentes en otros idiomas, como el inglés. La tercera parte de la discusión aborda temas relacionados con las mutaciones semánticas y fonéticas, trazando paralelismos con la historia del portugués. Para finalizar, se hace una reflexión sobre lo discutido.

Palabras clave:
Discusión. Sociolingüística. *Por una vida mejor*.

I

Embora a expressão acima possa ter múltiplas acepções, concentro-me aqui nas formas agramaticais de nossa fala, lembrando que, além da morfologia, muitas mutações semânticas e fonéticas começam a se estabilizar com a aceitação e a difusão de uso impreciso de semantemas e de variantes desprezadas de prosódia.

II

Há pouco mais de dez anos, uma professora participou da elaboração de certa obra didática coletiva denominada *Por uma vida melhor*, destinada a pessoas (adultos, em especial) vivendo em comunidades da periferia das grandes cidades, onde é comum falar variantes da língua portuguesa abundantes de formas em desacordo com a gramática tradicional, particularmente no que se refere a concordância nominal e verbal. Especificamente, era de sua responsabilidade o capítulo 1 do mencionado livro, que foi distribuído pelo MEC a escolas públicas de todo o País.

Ali, a autora tratava de expressões como, por exemplo, 'os menino pega os peixe', acrescentando tratar-se de formas em desacordo com a gramática, que, usadas, poderiam fazer com que o falante fosse discriminado em determinadas circunstâncias, com resultados prejudiciais na vida prática. Na seção das respostas dos exercícios que seguiam o texto expositivo, eram mostradas as formas corretas, conforme a gramática, sem, contudo, estigmatizar a fala agramatical.

Foi um escândalo – artificioso, a bem da verdade –, devidamente trombeteado, pelo que me lembro, pela TV Globo. Houve, até uma entrevista com uma funcionária do MEC pelo repórter Alexandre Garcia, em que ficou evidente a desonestidade intelectual do entrevistador, não só distorcendo completamente o que a entrevistada dizia com clareza, como ainda inventando com despudor muita coisa que a autora daquele capítulo do livro não havia, de forma alguma, preconizado, nem, sequer, sugerido no texto didático distribuído pelo MEC. Tudo com um só objetivo: demonstrar que um livro de português distribuído pelo governo (dito de esquerda, à época) ensinava a falar errado! O repórter, naquele programa – que, aliás, se transmitia em horário nobre e tinha grande audiência –, não se continha, durante toda a transmissão criminalizou o livro e inventou delinquentemente que o governo federal estava, por viés ideológico, difundindo falas gramaticalmente condenáveis, com absurdos er-

ros de linguagem, como se fosse bom português.

Na ocasião, foram publicados artigos no jornal O Globo, nessa mesma linha da reportagem televisiva, alguns de uma leviandade ímpar, revelando com nitidez que o signatário da coluna ou da matéria de opinião não havia sequer lido o capítulo 1 do livro, tão criticado. Invariavelmente, a autora do texto distribuído pelo MEC era depreciada de maneira impiedosa por 'ensinar errado' com dolo de viés ideológico. Nem uma palavra analisando integralmente o que a autora havia, de fato, dito, muito menos alguma coisa próxima de uma abordagem linguística, científica.

Aquilo me fez mal e comentei com amigos o discurso desonesto que desvirtuava inteiramente o que havia escrito a professora, autora do texto do MEC, bem como os artigos levianos e desarrazoadamente depreciativos por parte de gente muito maldosa e desinformada. Acabei, na sequência de uma publicação desprimorosa e agressiva, assinada por um conhecido advogado, publicando um artigo, no próprio Globo, procurando desfazer equívocos e tentando explicar que a autora estava sendo acusada de algo que não fizera. Fui apresentado como advogado, de resto, minha profissão, e, no texto por mim assinado, defendi o direito da autora de ter seu procedimento registrado com precisão factual e sem invencionices muito mais reveladoras do caráter (ou sua falta) de alguns de seus críticos.

No artigo que assinei não fui muito além da recomposição dos fatos, ou seja, deixei claro que a autora apenas registrava a existência de formas agramaticais na fala observada em determinadas comunidades, preocupando-se em advertir para eventuais consequências sociais, como preconceitos indesejáveis, que poderiam ter impacto negativo sobre os falantes que se mantivessem fora da norma gramatical. Trouxe, mais, indicações de página e posição no texto da autora do próprio livro tão criticado, em que ela mesma informava, com muita clareza e sem margem de dúvida, qual deveria ser a maneira gramaticalmente correta de se expressar.

Por falta de espaço e, talvez, por ir um pouco além do objetivo do artigo, não me ocupei muito com as atitudes verdadeiramente pérfidas de críticos tão desleais, merecedores de imediata resposta desmascaradora das fraudes.

O fato, porém, é que a professora, tão atacada injustamente por gente cheia de aversão por quem a seu juízo 'fala errado', poderia ter lembrado no seu texto – e elegantemente não o fez – que aquelas 'falas

erradas' eram por ela registradas porque (a) eram ouvidas com frequência em ambientes com predomínio de pessoas desassistidas intelectualmente, (b) eram perfeitamente compreendidas pelos destinatários das mensagens faladas e (c) constituíam exemplos paradigmáticos de tendências linguísticas claras – ainda que pouco estudadas –, não só em português, como num bom número de outros idiomas, inclusive de fora da família indo--europeia. Portanto, uma fala do tipo 'os menino pega os peixe', atesta uma variante da língua portuguesa usada com frequência, por muita gente, que cumpre perfeitamente sua função de comunicar ideias e sentimentos, e obedece a uma lógica própria com uniformidade e consistência. Em uma palavra: a variante existe, funciona como meio de comunicação e, só por isso, sua existência merece ser registrada e ter sua estrutura linguística estudada.

Mas, aí, era esperar muito de alguns repórteres – esses, sim – dominados por preconceitos afascistados, bem como era não se lembrar de que, não raro, integrantes de uma pequena classe média ligeiramente instruída podem até zombar de ricaços pouco letrados, que, no entanto, procuram imitar sem pudor, mas não suportam a proximidade de hipossuficientes, cujas falas evidenciam, mais do que sua carência de educação formal, uma origem em meio despossuído.

Para começarmos a entender os aspectos linguísticos de uma fala errada do tipo da frase 'os menino pega os peixe', convém nos fixarmos na funcionalidade da língua.

Assim, temos que a pluralização do artigo 'o', tanto do sujeito como do objeto, é suficiente para expressar, sem a menor dubiedade, que mais de um menino pegou mais de um peixe. Se houvesse numerais na frase, como 'os quatro menino pega os cinco peixe', nada mudaria, pois os artigos aí estariam muito mais na função de demonstrativos definidos (dêiticos ou dícticos, na terminologia mais atualizada). De toda maneira, pluralizar o sujeito ou o objeto é, nessas instâncias, totalmente despiciendo para o completo e indubitável entendimento da mensagem.

Por mais natural que essa fala, desobrigada do normativo gramatical, possa estar presente em meios carentes de educação formal, registre-se a existência de uma lógica própria na 'fala errada', pois ninguém erra, por exemplo, pluralizando os dois substantivos, com a manutenção dos artigos definidos no singular (*o meninos pega o peixes – é construção tão estranha, que mais parece erro tipográfico).

Na concordância de 'pega' com 'meninos', o verbo, que deveria ir

para o plural, se expressa, sem dubiedade de sentido, na terceira pessoa do singular, mas, de novo, ninguém erra com a colocação do verbo na primeira ou segunda pessoa (*os menino pego os peixe é tão bizarro quanto *os menino pegas o peixes). Isso porque há, também, naquela 'fala errada' uma lógica própria, consistente na equalização ordinária e muito natural da conjugação verbal pela terceira pessoa do singular até por desnecessidade funcional, fenômeno observável, por exemplo, no chamado *Black English* com *you is*, por *you are* (da mesma maneira, ninguém erra em inglês com a forma **you am*; por outro lado, ocorre *I is* naquela variante – a propósito, v. Dillard [1973]).

O tema, aqui, poderia ser expandido, primeiro com a indagação do porquê da equalização justamente pela terceira pessoa do singular – e, não, outra –, e, depois, com a investigação sobre o fenômeno, como possível universal linguístico, trazendo a esse propósito uma evolução equivalente no domínio da língua finlandesa, idioma uraliano e, por conseguinte, bem distante da 'lógica indo-europeia' que, eventualmente, qualificaria tanto o português como o inglês.

Para a questão intercorrente da razão da terceira pessoa do singular, talvez fosse necessária a assistência da psicanálise, que poderia trazer as noções de eu/não-eu (tu), justapostas às de tu/não-tu (ele), representadas na tríade ego/alter ego/id, em que o sujeito vê com clareza, a partir de certo tempo de vida, que ele existe independentemente de outra existência a ele próxima (tu/mãe) e que, na aurora da infância, além dessas duas existências, tudo o mais é não-eu/não-tu, ou seja, ele. Ademais, a morfologia poderia, quiçá, confirmar determinadas hipóteses pela comparação entre línguas, umas que já tiveram marcação distintiva da terceira pessoa do singular e a perderam, outras que evoluíram para a manutenção desse tipo de marcação, com exclusão de outras (como no inglês moderno), sempre em benefício da clareza da mensagem ou da desnecessidade funcional de flexão abundante. Uma senhora empreitada, reconheçamos, mas, sem dúvida, compatível com um projeto dessa envergadura.

Quanto à outra vertente da expansão acima sugerida, temos que o finlandês, que hoje é língua oficial da Finlândia junto com o sueco, só adquiriu essa distinção na segunda metade do século 19 (1860) e por obra do tsar Alexandre II, numa época em que o Grão-Ducado da Finlândia integrava o Império russo.

Isso não aconteceu por qualquer simpatia especial que o tsar nutrisse pela nação finlandesa, mas foi expediente visando a neutralizar a

influência da Suécia sobre a burguesia finlandesa, ela mesma de língua sueca prevalente sobre o finlandês vernáculo, e, simultaneamente, aprofundar as divisões entre essa burguesia e os proletariados urbano e rural, de língua finlandesa, dificultando, assim, uma eventual união contra o domínio russo (SAUVAGEOT [1973]; HAJDÚ [1975]).

Ora, o finlandês, língua da maioria do povo da Finlândia, colonizado pela Suécia por sete séculos e dominado pela Rússia por mais um, quando era escrito não tinha a menor uniformidade, e, portanto, dele não existia um padrão – estético que fosse – a ser imitado, a servir de guia e, claro, não havia qualquer possibilidade real de ensiná-lo metodicamente nas poucas escolas e de maneira uniforme.

Assim, livre das 'amarras da gramática', sem um padrão literário, o finlandês evoluiu com bastante naturalidade e, hoje, sua forma culta incorpora fenômenos como a equalização da conjugação pela terceira pessoa do singular (algo como 'tu diz', 'nós vai', 'eles corre'), comum na língua falada há muito tempo e já aceita, mesmo no idioma escrito, como variante adequada.

A coisa parece tão evidente por onde quer que se a pesquise que, talvez, se esteja diante de um universal linguístico, lembrando-nos, nesse particular, de que, inclusive em português, ninguém erra, por maior que seja a carência educacional, dizendo 'eu fomos', 'tu íamos', 'nós digo' nem 'eles queres'. O 'errado' de sempre é o uso consistente da terceira pessoa do singular.

Esses poucos, mas significativos exemplos, limitados à morfologia, parecem indicar que a língua evolui com notável velocidade em meios carentes de educação formal – tal como a entendemos, a adotamos e a praticamos hoje –, meios esses que, em geral, também são comunidades economicamente necessitadas. Para uma análise mais abrangente, o tema teria que ser enriquecido, é claro, com o estudo de mutações semânticas e, sobretudo, fonéticas, inicialmente também consideradas, a sua vez, maneiras erradas de expressar ideias ou, simplesmente, de se expressar oralmente, mas que, no curso do tempo, se incorporaram à língua normatizada pela gramática e padronizada como forma literária aceita.

A propósito, uma lembrança que me veio foi o fato de que já fui criticado por me referir a fenômenos semelhantes aos anteriormente mencionados como evolução da língua. Para meu interlocutor, essas alterações idiomáticas, segundo ele por falta de escolaridade, refletiriam o que ele chamou de 'involução' do idioma, coisa que custo a crer que e-

xista, já que ainda não tenho notícia de um falar que tivesse mudado para um padrão que já teve. De toda maneira, ficou claro que meu interlocutor aludia a uma evolução que absolutamente não apreciava.

Agora, um comentário sobre o movimento atual no sentido de alterar a terminação masculina de palavras que denotem um conjunto de masculinos e femininos e que comportam distinção de gênero – norma gramaticalmente aceita – por uma desinência dita neutra ou por algum símbolo dessa pretendida neutralidade. Nessa mais recente orientação, médicos são apenas os homens e médicas apenas as mulheres; o conjunto de médicos e médicas seria 'médicxs'; da mesma maneira, todos e todas, um conjunto de homens e mulheres, deveria ser designado por 'todes' (ou algo por aí...).

Com o devido respeito, esse tipo de preocupação – pelo menos, por enquanto –, mais do que exagerada, parece bem artificial e, em linguística, costuma valer (e subsistir) o que é natural.

III

Por fim, duas palavras sobre as mutações semânticas e fonéticas.

Para Hermann Paul ([1970]), tal como ocorre com a mutação fonética, a mudança de significado das palavras no curso da História, se dá inicialmente no nível de quem ouve a mensagem (e a veicula de forma imprecisa, portanto) e, não, de quem a transmite.

É uma hipótese plausível e que encontra bom suporte na abundante exemplificação daquele autor. Uma das bases desse ensinamento é que o ouvinte, ao não visualizar com exatidão aquilo a que o falante se refere, pode, com muita facilidade, tomar o todo pela parte ou esta pelo todo. Num exemplo clássico, a palavra latina *caballus*, designando, de início, um tipo de equino, passou, no domínio românico, a significar qualquer um deles.

Na sua especificidade, porém, a coisa parece ser um pouco mais complexa e, de regra, intervêm no processo de mutação semântica fatores adicionais, especialmente aqueles ligados à condição social dos falantes e ouvintes e suas relações. Assim é que *generosus*, em latim, tinha o sentido originário de bem nascido, vindo de uma família ou de uma *gens* de prestígio (*i.e.*, rica), mas, por uma certa autoimagem indulgente, passou a significar uma pessoa compassiva com o próximo, caridosa. De outra

parte, *humilis*, tinha o significado latino primitivo de apenas aquele que é da terra (raiz *humus*, terra), um lavrador, por exemplo, com conotação, senão neutra, o mais das vezes de viés pejorativo (*humilis civitas*, um país sem importância), pela aversão que as classes proprietárias romanas tinham pelo trabalho braçal daqueles que as serviam; só tardiamente, já sob influência do Cristianismo, muito propagado entre as populações mais pobres do Império romano, é que *humilis* adquire um sentido mais virtuoso.

No domínio da mutação fonética, o trabalho do Dick Leith ([1997]), apesar de abranger mutações de todo gênero e restritas ao âmbito da língua inglesa, é referência indispensável.

Sua análise das principais variantes faladas do inglês abrange desde a imposição do antigo francês dos conquistadores normandos à administração reinol que, no período anglo-saxão, usava um idioma germânico totalmente distinto, com suas consequências linguísticas, que se estenderam à forma escrita consolidada como padrão literário e na própria estratificação social, até as distinções de pronúncia na área da cidade de Londres, indicando origem geográfica e extrato social de seus habitantes. Nesse particular, um filme muito ilustrativo desse fenômeno bem londrino é *My fair lady*, de meados dos anos 1960, em que uma jovem (Audrey Hepburn) é treinada por um professor de fonética (Rex Harrison) para disfarçar sua origem pobre e mascarar sua fala, produto de desassistência intelectual crônica.

IV

Um pensamento, quase lugar-comum, de pouca precisão científica, porém, é de que os vencedores e dominantes fazem a História; mais exato seria dizer que esses escrevem a História – e naquilo que lhes convém. No entanto, os vencidos, os dominados têm sua própria versão da História, que nada omite por medo ou conveniência e, em geral, é bem menos festiva que a dos vencedores. A linguística, talvez, corra por uma pista paralela. Na fala e na escrita prevalece o padrão da classe dominante, mas a alma dos dominados continua presente na língua, ainda que oculta em disfarces institucionais engendrados pela Casa Grande, normalmente por medo da reparação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DILLARD, J. L., *Black English*. New York: Vintage, 1973

Hajdú, P., *Finno-Ugrian languages and peoples*. Londres: André Deutsch Ltd., 1975

LEITH, D., *A social history of English*. Londres: Routledge, 1997

PAUL, H., *Princípios fundamentais da história da língua*. Porto: Gulbenkian, 1970

RAMOS, Heloisa *et al*. *Por uma vida melhor*. São Paulo: Global/MEC. 2011. (Coleção viver e aprender)

SAUVAGEOT, A., *L'élaboration de la langue finnoise*. Paris: Klincksieck, 1973

FANFIC: FERRAMENTA DE ENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE NO UNIVERSO DA LEITURA E ESCRITA FICCIONAL

Camila Soreano da Silva Oliveira (UNIFSJ)
scamila813@gmail.com
Ester Portugal da Silva Rocha (UNFSJ)
portugal.ester20@gmail.com
Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)
clodoaldosanches@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo pretende apresentar a *fanfic* como ferramenta de envolvimento do estudante no universo da leitura e escrita ficcional. Sendo assim, o gênero literário e digital *fanfic* pode funcionar como alternativa para explorar e ampliar o desempenho do discente ao prazer pela leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que propostas integradas ao mundo literário sempre estiveram imersas na vida da sociedade. A metodologia deste trabalho se constitui quanto à abordagem do problema como pesquisa qualitativa; do ponto de vista dos objetivos bibliográfica, fundamentada em um acervo teórico referente ao tema abordado. Contos, crônicas, romances e poemas registram a cultura, o cotidiano e as mudanças de uma determinada comunidade. No entanto, tratando-se do cenário educacional, à medida que o estudante avança nos anos escolares, sua relação com o universo da leitura e escrita vai se dispersando, principalmente tendo em vista, o envolvimento considerável com a tecnologia. Tal situação contribui para que a literatura seja desvalorizada, juntamente com o encantamento por esse espaço de aglutinação imaginário. Desse modo, a utilização da *fanfic* como estratégia de motivação para a imersão do jovem brasileiro no mundo literário oferece-lhe uma versão mais atraente e contemporânea. Obtém-se, assim, um meio de ensino–aprendizagem mais cativante, efetivo e validado pelas próprias experiências dos alunos.

Palavras-chave:
***Fanfic*. Leitura ficcional. Gênero literário e digital.**

ABSTRACT

This article intends to present fanfic as a tool for student involvement in the universe of fictional reading and writing. Thus, the literary and digital fanfic genre can work as an alternative to explore and expand the student's performance to the pleasure of reading and writing in Portuguese language classes, since proposals integrated to the literary world have always been immersed in society's life. The methodology of this work is based on the approach to the problem as a qualitative research; from the point of view of bibliographical objectives, based on a theoretical collection referring to the topic addressed. Tales, chronicles, novels and poems record the culture, daily life and changes in a given community. However, regarding the educational scenario, as the student progresses through the school years, their

relationship with the universe of reading and writing is dispersed, mainly in view of the considerable involvement with technology. This situation contributes to the devaluation of literature, along with the enchantment of this imaginary agglutination space. In this way, the use of fanfic as a motivation strategy for the immersion of young Brazilians in the literary world offers them a more attractive and contemporary version. Thus, a more captivating, effective and validated means of teaching-learning is obtained, based on the students' own experiences.

Keywords:
Fanfic. Fictional reading. Literary and digital genre.

1. Introdução

Ao avaliar o cenário das escolas brasileiras, pode-se observar que não é de hoje que existe uma grande preocupação dos docentes, principalmente ao que se refere aos campos que englobam os estudos de língua portuguesa (LP), em atender a expectativa do processo de desenvolvimento de leitura e escrita na formação do discente. Esse contexto tornou-se ainda mais complexo com as constantes investidas das tecnologias na vida diária das pessoas, trazendo novas formas de comunicação e de relação entre indivíduos. Diante disso, o sistema educacional também se viu envolvido nesse universo, uma vez que seu público alvo eram os mais atingidos por esse progresso.

Assim, por muito tempo, a escola tentou combater essas mudanças, ao acreditar inicialmente que eram vistas apenas como fatores que distanciavam o aluno de suas obrigações, ocupando todo o seu tempo livre com distrações proporcionadas por elas. Porém, com os avanços nas pesquisas, constata-se que essas inovações podem se tornar aliadas no processo de ensino–aprendizagem, caso sejam bem planejadas.

Nesse sentido, quando se leva em consideração que tais inovações fazem parte da vida cotidiana dos estudantes, observa-se que se consolida até como uma ferramenta capaz de dar sentido concreto no momento de seu uso dentro de sala de aula. Seguindo este viés, é possível enumerar os diversos pontos favoráveis em atrelar à educação e às tecnologias. Um modo já bastante visado é o uso dos gêneros digitais, uma vez que surgiram graças as novas formas de comunicação possibilitadas pelo desenvolvimento desse universo tecnológico.

O trabalho em pauta tem por objetivo geral apresentar a *fanfic* como ferramenta de envolvimento do estudante no universo da leitura e escrita ficcional. E como objetivos específicos, pretende-se: 1) Discutir fatores da contemporaneidade que dificultam à imersão do estudante na

leitura de textos literários; 2) Explicar o surgimento, trajetória e funcionalidade do gênero digital *fanfic*; 3) Propor um modelo de sequência didática (SD) que possibilite inserir a *fanfic* nas aulas de Língua Portuguesa como instrumento de condução do estudante ao universo da leitura e escrita ficcional. Para alcançar tais objetivos, levantou-se a seguinte questão-problema: Em que medida a *fanfic* pode colaborar com o professor de Língua Portuguesa na imersão do jovem brasileiro no universo da leitura e escrita ficcional?

Diante dos muitos estímulos da contemporaneidade que dificultam a participação e o desenvolvimento do estudante no contexto literário, apontar possibilidades de envolvimento com a leitura e escrita de ficção é um caminho que pode gerar o prazer pela leitura e até mesmo pela produção textual. Nesse sentido, destaca-se a justificativa de realização deste estudo por meio da *fanfic*, uma vez que possibilita leitura e produção textual, incluindo a literária, como atividades que fazem parte da formação integral do sujeito histórico social.

Em relação à metodologia, este trabalho caracteriza-se por pesquisa qualitativa de base bibliográfica, constituída de acervo teórico referente ao tema abordado (Cf. LAKATOS; MARCONI, 2001). Fundamentada principalmente em leituras de autores que abordam o tema *fanfic* como Vargas (2015) e Barros (2009). Além dos estudiosos da leitura literária como Paulino (1998) e Candido (2011). Ainda da proposta de construção sequência didática no modelo postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). De posse deste material, são constituídas considerações relacionadas ao desenvolvimento do estudo realizado.

Já quanto à estrutura, este artigo se desenvolve em três seções. A primeira ocupa-se em discutir fatores da contemporaneidade que dificultam à imersão do estudante na leitura de textos literários. A segunda pretende explicar o surgimento, trajetória e funcionalidade do gênero digital *fanfic*. Por fim, a terceira contempla um modelo de proposta de sequência didática que possibilite inserir a *fanfic* nas aulas de Língua Portuguesa como instrumento de condução do estudante ao universo da leitura e escrita ficcional.

2. *Dificuldades do jovem brasileiro na imersão da leitura de textos literários*

Sabe-se que o acesso à cultura letrada é um fator que atinge ape-

nas uma pequena parte da população em que se encontram na maioria das vezes os mais elitizados, adeptos à leitura, ouvintes dos gêneros musicais mais convencionais e cercados por uma cúpula também pertencente à mesma classe social prestigiada. Num outro polo deste cenário, concentra-se a maior parte dos jovens brasileiros, ausente dos mesmos recursos, distante, principalmente, de leituras literárias. Diante deste quadro, uma grande problematização vem se instalando no cotidiano escolar. Vê-se alunos com dificuldade em externar suas opiniões, afinal, não dominam determinadas habilidades na fala, além de não alcançarem êxito ao interpretar textos ou até mesmo pequenos fragmentos. Logo, essa dificuldade acompanha estudantes ao longo da vida, nas mais diversas áreas.

Posto isso, pode-se observar, por exemplo, o resultado da primeira vez que o Brasil participou do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2000. No primeiro ciclo, a principal esfera de avaliação foi a leitura e envolveu "cerca de 265 000 alunos de 15 anos de 32 países (...) A situação do Brasil não foi muito confortável: em Leitura ficou na 39ª posição" (DADOS RORAIMA, 2017, *on-line*).

Alguns anos depois, Zoara Failla, organizadora da pesquisa Retratos da Leitura do Instituto Pró-livro, revelou no estudo da quarta edição que, apesar de poucos, alguns progressos ocorreram e foram determinantes para avanços significativos nos dados coletados durante as pesquisas, pode-se ter como exemplo, o crescimento do interesse pela leitura:

> [...] quando comparamos respostas dadas em 2007 às de 2015, percebemos que aumentou a opção pelas respostas positivas relacionando leitura a: acesso ao conhecimento (de 42% para 49%); crescimento profissional (de 8% para 23%); ou melhora de vida. Também houve aumento considerável do número de pessoas que disseram que a identificam como uma atividade prazerosa (de 4% para 13%). Perceber a leitura como forma de acesso a conhecimento e melhoria social ou como atividade prazerosa é fundamental para ampliar o interesse pelos livros pela população leitora e também para despertar o interesse daqueles que não descobriram o poder da leitura. (FAILLA, 2016, p. 23-24)

A partir do exposto, observa-se que apesar de algumas alterações, os dados, em geral, apresentados pela pesquisa, ainda são preocupantes, tendo em vista que, a leitura, como ferramenta que habilita a escrita proficiente, é estimulada no decorrer de toda a vida escolar e mesmo assim há pouca valorização. Tendo como base as informações apresentadas, vem as seguintes indagações: Por que o jovem brasileiro lê mal (ou não lê) e, consequentemente não interpreta? Por que não é voltado às leituras diversas, em especial, a leitura de textos literários?

Concomitante a isso, Cereja expõe certos fatores responsáveis em ocasionar este distanciamento vivenciado pelos jovens estudantes:

> É evidente que as dificuldades advindas da linguagem têm responsabilidade sobre o contato pouco frequente e produtivo do estudante com as obras literárias. Mas esse não é um aspecto isolado. Muitos outros são responsáveis pelo desinteresse ou pelo afastamento do estudante em relação à leitura. O baixo poder aquisitivo da população para a compra direta de livros, a falta de bibliotecas escolares ou públicas bem estruturadas e com rico acervo, a falta de algum posicionamento claro por parte dos professores sobre o prazer e a importância de ler [...] (CEREJA, 2004, p. 39-40)

Como se vê, diversos fatores concorrem para esse *status quo*. Vale relembrar que o acesso ao livro já foi, por séculos, objeto de luxo, em razão do alto preço no mercado. Adquiri-los, só era possível a quem tinha poder aquisitivo para tal. Sem eles, seria impossível formar leitores na massa populacional do país. De acordo com Galvão e Batista "Até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas nossas escolas" (GALVÃO; BATISTA, 2002, p. 28). Mesmo no século XX não era comum em grande número das escolas públicas haver biblioteca escolares; e quando as havia, durante muito tempo, os livros eram mantidos à porta fechada, trancados à chave; só eram expostos em ocasiões especiais, principalmente quando se recebiam visitas de autoridades (supervisores, políticos). Aí se exibiam os livros novinhos. Foi assim, durante muito tempo. Ademais, atualmente, evidencia-se que as possibilidades de acesso à leitura são relativamente maiores, mas, ainda assim, o anseio por aproximar-se do ato de ler é pouco significativo.

> O desafio é conseguir despertar para a leitura uma geração quase entorpecida pela comunicação em meio digital. Ler é uma prática que exige ficar só, que pede concentração, não oferece estímulo multimídia, mas, principalmente, pede o domínio da competência leitora e do letramento. Ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi "conquistado" e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê. (FAILLA, 2016, p. 20)

Como mencionado pela autora, a leitura é uma prática que precisa de dedicação e conquista, no entanto, constata-se que a leitura de ficção na escola por meio dos chamados livros paradidáticos nem sempre é bem conduzida pelo professor. Na maioria das vezes, não passa de uma tarefa a ser avaliada, uma imposição, uma atividade sem significância para o aluno. Não conta com a escolha do aluno em relação ao livro que deseja ler. O estudante, então, é levado a ler por obrigação, atividade que não combina com prazer, não combina com leitura literária. No entendimento de Paulino,

> A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que

> saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56)

Diante disso, percebe-se que a leitura de textos literários se configura como instrumento de importância para a formação proficiente dos estudantes da educação básica, em especial. Mas infelizmente, tal atividade, em algumas ocasiões, não tem sido trabalhada a fim de alcançar tais propósitos. Neste viés, o aluno depara-se com uma perspectiva historiográfica de literatura. Ou seja, os discentes são levados a um processo de rigidez consolidado apenas em datas, autores e características do momento inseridos. Nesse sentido, ao invés de estimular a leitura, trabalhar com a sensibilidade poética dos textos, a preocupação se volta, quase que exclusivamente, para a teoria ou, simplesmente a estrutura.

Além disso, Cereja (2004) inclui a essa situação um processo ainda mais amplo que ocorre desde o ensino fundamental: o engrandecimento das obras canônicas brasileiras como fonte de manutenção do nacionalismo que herdamos do século passado. Sendo assim, pode-se observar durante as aulas de literatura como os alunos são levados a ler somente as obras clássicas, desvalorizando, na maioria das vezes, as produções atuais. Dificilmente, em uma atividade, o docente convidará o discente a ler uma obra com a qual este tem mais contato, com uma linguagem mais adequada a seu contexto e que nesse sentido o aluno se identifique melhor.

É importante ressaltar que não está se afirmando que se deve abrir mão do estudo dessas produções tradicionais tão importantes para nossa cultura. Isso seria o mesmo que tentar esconder a nossa história patrimonial. Na verdade, deve-se apenas intercalar, trazendo para dentro da sala de aula uma prévia do que é clássico ao que é mais contemporâneo, para que assim, o professor consiga mostrar para a turma como os livros dialogam entre si e como os registros passados podem conter o mesmo conceito de “interessante” que os atuais, além, de garantir também, que os estudantes atinjam uma bagagem cultural variada de obras atemporais de forma que contribua para a formação sócio histórica do sujeito. De acordo com Candido:

> Literatura deve ser um direito de todo cidadão, uma vez que ela: É um fa-

> tor indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...] entendendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A Literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 177-82)

Portanto, nota-se o quanto é importante trabalhar com Literatura de forma que contribua com a humanização do ser, a fim de aguçar o desejo de leitura, mesmo que isso não seja uma tarefa fácil e exija um ensino baseado na curiosidade, que saia dos limites impostos culturalmente e que busque formas de integração entre as produções atuais e as canônicas, sem prender-se tanto em datas e nomes, além de atividades desenvolvidas com textos fragmentados, fichas de leitura puramente classificatórias, resumos, avaliações, etc. Mas por meio de atividades criativas e dinâmicas que fazem parte do universo juvenil de maneira que despertem o prazer pela leitura e escrita ficcional.

2.1. Fanfic: como e por que surgiu?

Há quem pense que o gênero literário *fanfic* surgiu agora, ou melhor, há pouco tempo, porém, a noção não procede. Na verdade, as *fanfics* começaram a aparecer entre os séculos XVII e XVIII, com produções acerca de duas obras em especial: “Orgulho e Preconceito” (de Jane Austen) e “Don Quixote de la Mancha” (de Miguel de Cervantes), mas ganharam força em meados da década de 30 no século XX, mais precisamente nos Estados Unidos. No entendimento de Cardoso, desenvolvendo-se em um grupo de fãs nomeado *fandom*, que traduzido do inglês significa fã unido (Cf. CARDOSO, 2019).

Neste grupo, as pessoas partilhavam do mesmo gosto por uma obra já publicada e divulgada em massa, normalmente sendo esta veicula em séries de programas televisivos. Os participantes do *fandom* faziam reuniões semanais na intenção de ampliarem seus conhecimentos sobre as obras ficcionais. Esse gênero se popularizou a partir de uma publicação chamada de *fanzines* que era lida por pequenos grupos de fãs leitores. As *fanzines* eram textos em que os fãs discutiam e trocavam ideias sobre produções e obras que apreciavam – livros, filmes, seriados e histórias. Tais escritos eram formulados e editados de maneira caseira – pelos próprios integrantes dos grupos. Posteriormente eram vendidos por preço

simbólicos ou distribuídos gratuitamente nos encontros dos *fandons*; tempos depois, tornaram-se verdadeiras convenções de fãs nos Estados Unidos (Cf. VARGAS, 2015).

Essas convenções fortaleceram-se ainda mais com o cancelamento da série "Jornada nas Estrelas" (de "Star Treck", 1967), quando começou a se consolidar uma grande comunidade de admiradores dedicados a dar possíveis fins para a série, as quais ficaram conhecidas como *fanfictions* – "história escrita por um fã, envolvendo cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem intuito de quebra de direitos autorais e de interesse por lucro" (VARGAS, 2005, p. 21). Seguindo esse pressuposto, Luiz explica a função dos *fanzines* criados pelos grupos de fãs:

> Os fanzines tinham como principal foco a divulgação de informações e a criação de espaços para debates sobre aspectos da ficção científica (e, posteriormente, outros temas, como histórias em quadrinhos, seriados, livros, etc.). O principal aspecto de um fanzine, contudo, era o fato de ser feito de fãs para fãs, sem que ninguém ganhasse nada com isso. Por essa razão, era comum que os fanzines fossem distribuídos gratuitamente ou a preço de custo e que seus colaboradores não recebessem nada por artigos, textos ou ilustrações. (LUIZ, 2009, p. 3)

Nessa oportunidade, para a propagação do gênero literário, a internet fora de suma importância, pois possibilitou a publicação das histórias por meio de sites e blogs. Além disso, promoveu uma maior interação entre os leitores, para que pudessem trocar ideias sobre as obras ficcionais em apreço, em diferentes lugares e momentos. Por consequência, houve uma ampliação na criação do conteúdo, tornando esse gênero ainda mais popular. Mas, para a sua publicação, é indispensável o atendimento a normas do site como "a não aceitação de trabalhos que apresentem incentivo à violência, ao abuso, à exposição de menores e a qualquer tipo de preconceitos, ou que contenham plágio" (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2020, p. 1412). No entendimento dos referidos autores, o descumprimento incide sobre exclusão das obras, inclusive, "em casos de maior gravidade, o usuário é banido, tendo sua conta cancelada" (*Idibidem*).

Nesse sentido, também é importante destacar que as *fanfictions* (ou *fics*) têm a função de entreter o leitor, como os demais textos literários; por meio delas, autor e leitor manifestam seus pontos de vista e sentimentos, abusam da criatividade, utilizando-se das plataformas, onde a interação se realiza nesse estreito mundo paralelo. "Para uns, isso se torna um desafio pessoal, pois por meio das suas histórias buscam a melho-

ria de sua escrita, que é um exercício muito útil para aprimorar os textos criados" (SILVEIRA, 2018, p. 61). Esse espaço consolidou-se de tal forma que possibilitou a criação de novos gêneros, como foi o caso da *Songfics*, que, na verdade, "são histórias escritas com uma música, geralmente bastante popular, utilizada como pano de fundo ou mote para o enredo" (VARGAS, 2015, p. 34).

Segundo Barros (2009), no Brasil, a *fanfic* tornou-se mais visível a partir da publicação da saga escrita pela autora J. K. Rowling – *Harry Potter* (1997–2007) seguido da série ficcional "Saga Crepúsculo", de Stephenie Meyer (2005–2008). Estas obras ocuparam um espaço significativo no coração dos fãs, possibilitando o maior número de plataformas que permitiam o registro das *fanfics*, pois era ali que o fã ganhava voz de autor e contribuía de maneira efetiva para possíveis fins, novos personagens e diferentes momentos.

Apesar da dificuldade de manter comunidades virtuais, principalmente pela necessidade de tempo do administrador e condição financeira, é possível, mesmo assim, observar muitos sites destinados à *fanfic* e que fazem muito sucesso, como os casos de *Wattpad*, *Fanfiction.net*, *Quotev* e *Feedbooks* (Cf. BARROS, 2009). Após o exposto, fica evidente, portanto, a potencialidade dessas histórias criadas e publicadas na web, e como, apesar das dificuldades, elas vêm resistindo com o tempo e ganhando força. Posto isto, escolas podem explorar as *fanfics* dentro da sala de aula, de forma que promova diante do uso dessa considerável ferramenta, a leitura e escrita de textos ficcionais de qualidade e prazeroso para os estudantes.

2.1.1. Proposta de sequência didática que possibilite inserir a fanfic nas aulas de Língua Portuguesa

Ao refletir acerca da atuação do professor ao longo dos anos, nota-se que um dos maiores desafios durante a prática é fazer do cenário educativo um ambiente propício e prazeroso para o processo de ensino–aprendizagem. Pensando nisso, observa-se que um dos principais fatores, como já mencionado em seções anteriores deste estudo, que impactam esse desenvolvimento do discente são as distrações provocadas pela era tecnológica. Logo, diante dessa realidade complexa, os professores vêm sentindo a necessidade de desenvolver práticas que corroborem juntamente ao seu planejamento a fim de atrair de forma equivalente a participação dos alunos para uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, constata-se que a dificuldade se apresenta muito maior quando o assunto é leitura e escrita, tendo em vista que são habilidades que exigem tempo e engajamento do aluno nas horas livres para treinar. Dessa forma, percebe-se o quanto é importante despertar o gosto pela leitura e escrita nos discente dentro universo literário, de tal maneira que reconheçam a necessidade de dominar tais habilidades. Sobre isso, Vargas comenta:

> Quando se trata de mediação da leitura literária, a escolha das estratégias de leitura, do que ler e como ler, do texto a ser mediado e como será feita essa mediação, são fundamentais no que concerne ao trabalho voltado para a formação de leitores. (VARGAS, 2020, p. 5)

Como afirma a autora, é necessário um trabalho planejado cuidadosamente para que haja, de fato, a obtenção de sucesso, ou seja, a formação concreta de leitores proficientes. Seguindo essa perspectiva, observa-se que muitos teóricos embarcaram nesse tema e procuraram elaborar procedimentos de promoção de práticas de leitura e escrita.

Dentre esses inúmeros, a SD foi uma das estratégias que alcançou maior espaço dentro do universo escolar. Na concepção de Dolz e Schneuwly, a SD constitui-se como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Para os autores, este conjunto se organiza por meio das seguintes etapas:

Apresentação inicial: nesse momento será descrito para a turma o gênero que irão trabalhar e sua importância dentro do contexto de uso. O aluno precisa ter clareza sobre os objetivos que sua expressão oral ou escrita terá, o canal que será necessário para sua veiculação e o público para o qual se destina a produção final, ou resultado da SD.

Produção inicial: partindo dessa conversa e considerando que na apresentação inicial os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o gênero em voga, será proposta a primeira tentativa de produção do texto. Esse momento é de vital importância para a adequação da SD à realidade da turma, uma vez que ao analisar esses textos dos alunos, o professor conseguirá identificar dificuldades e traçar objetivos que serão supridos no desenrolar dos módulos.

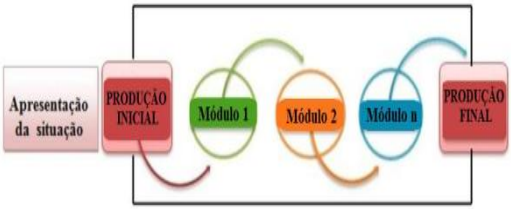
Módulos: os módulos são momentos em que serão trabalhadas dificuldades apresentadas na produção inicial. Estes têm por objetivo proporcionar aos alunos meios de superar certos problemas que foram evidenciados na produção inicial, além disso, tais momentos são usados

também para detalhar e caracterizar o gênero estudado e dar exemplos. Vale ressaltar que a quantidade de módulos pode alterar de acordo com a necessidade de cada SD.

Produção final: a SD se encerra com a produção final, no qual os alunos irão colocar em prática todo conhecimento adquirido no desenrolar do processo e produzir um texto, seja ele oral ou escrito, que cumpra o propósito pré-estabelecido durante a apresentação inicial. Nesse momento, o docente poderá se valer de uma avaliação somativa e analisar se seus objetivos foram alcançados com o grupo.

Sendo assim, este modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004) que se organiza por meio de etapas, configura-se como representação do processo de atividade de produção textual que pode ser apresentado pelo seguinte esquema:

Figura 1: Esquema de sequência didática;



Fonte: Dolz, Noverraz e Scheneulwy (2004, p. 98).

Instrumentalizada por este modelo, a seguir encontra-se a proposta de uma SD como atividade modular, uma vez queo professor poderá adequá-la à sua realidade dentro da sala de aula. Nesse sentido, as etapas serão baseadas, conforme já mencionado, no modelo criado pelos autores supracitados, de maneira que possibilite inserir a *fanfic* nas aulas de LP como ferramenta de condução do estudante ao universo da leitura e escrita ficcional com duração aproximada de cinco tempos.

Como forma de apresentação da situação, o professor solicitará previamente que os alunos façam o resumo de uma obra literária de sua preferência, seja esta apresentada por meio de diversos recursos, como um filme, uma série, ou até mesmo de um livro, de forma que possam compartilhar em sala. Em uma mesa redonda, será proporcionado um espaço individualizado para que cada discente exponha sua narrativa e o porquê da escolha.

Feito isso, o professor indagará os estudantes sobre uma possível

troca de papéis, no qual, eles deixarão de ser espectadores e tornar-se-ão coautores do fato narrado. A partir dessa ideia, a turma terá seu primeiro momento com o gênero *fanfic*, sob o auxílio de alguns exemplos pautados em obras distintas. Por fim, o professor irá propor a tarefa que será desenvolvida com a turma durante a SD, dando ênfase no objetivo da produção final, que será a execução de uma plataforma digital a ser inaugurada a partir de um evento – *live* – que envolverá a comunidade escolar e também todos os admiradores do gênero em apreço.

Adiante, a turma dará o primeiro passo frente à produção inicial, onde o professor concederá liberdade para que coloquem no papel suas ideias e estabeleçam os critérios pontuais de sua *fanfic*, como por exemplo, as alterações das personagens, dos cenários, do tempo e dos possíveis desfechos. Além disso, levando em consideração a necessidade de um atendimento individualizado e quantitativo de alunos, torna-se importante, que o professor junto com a turma, desenvolva um esquema de organização e correção das produções em desenvolvimento. Para tal, o docente poderá dividir a classe em dois grupos (A e B).

Após os primeiros escritos, serão trabalhados dentro dos módulos da SD os ajustes e correções. O módulo 1 será pautado na organização do enredo, espaço, narrador, entre outros aspectos da narrativa de um texto ficcional. Assim, os alunos irão apresentar suas propostas e modificações que fizeram em relação à obra de partida. Serão discutidos também, a importância da coerência a da coesão durante a produção do texto e suas respectivas consequências quando há a ausência destes instrumentos textuais.

No módulo 2, os alunos serão convidados para a sala de informática para conhecer plataformas de *fanfics*. Neste momento, serão discutidos com a turma alguns critérios que não são recomendados pelos sites específicos para a publicação desse gênero, como por exemplo, a censura de assuntos sexuais e que instiguem à violência. Portanto, a intenção é levar os alunos a perceberem que existem regras dentro dessas plataformas e que, apesar de haver a imatura ideia de que na internet tudo é lícito, quando se trata de sites profissionais, isso não reflete a realidade. Assim, far-se-á um apelo para que os jovens fiquem atentos às plataformas que ingressarem e verifiquem se estão respeitando as normas de faixa etária e temas.

Finalizando, o módulo 3, será pautado no desfecho da produção. Sendo assim, os alunos após terminarem seus textos, irão decidir em qual

plataforma digital tornarão públicas suas *fanfics*; seja no *Instagram*, *Youtube*, *Blogs*, *Sites*, etc. Neste momento, faz-se necessário então, a reorganização dos grupos. A própria turma irá delegar funções, escolhendo um designer, uma criador de conteúdos, um responsável pelas postagens das *fanfics*, um responsável pelo engajamento e manutenção da plataforma e os demais na propagação delas, ou seja, criar estratégias a fim de atrair o público alvo, que neste caso, são os 'fanfiqueiros' – nome dado aos admiradores deste gênero.

A culminância da SD será dada após toda a preparação e conclusão das produções e da plataforma, onde os alunos organizarão um evento digital que acontecerá em uma *live*, na qual toda a comunidade escolar estará presente virtualmente para prestigiar. Nesta etapa, o professor avaliará o processo de produção da atividade, levando em consideração o cumprimento dos objetivos.

Perante a proposta de SD apresentada, acredita-se que a *fanfic* como gênero textual pode ser uma grande aliada do professor para o desenvolvimento e ampliação de atividade de leitura e escrita de alunos a partir de textos literários ficcionais. Assim, SD funciona como ferramenta de ensino–aprendizagem significativa, ratificada pelas experiências dos alunos. Logo, por intermédio desse gênero textual, autor e leitor revelam pontos de vista e sentimentos, exploram a criatividade, ao usarem plataformas digitais, que proporcionam interação dentro de um estreito universo paralelo.

3. Considerações finais

Acréscimos de novas pesquisas e ideias faz-se essencial para a evolução do pensamento humano e das metodologias que cercam o ambiente educacional. Como foi discutido no início desse artigo, o cenário brasileiro atual, nos quesitos leitura e escrita dos jovens, não está nem perto do desejado, ou em outras palavras, ideal para uma educação de qualidade. Perante esta situação, surgiu a seguinte inquietação: Em que medida a *fanfic* pode colaborar com o professor de LP na imersão do jovem brasileiro no universo da leitura e escrita ficcional?

Nesse viés, foram expostos diversos fatores que favoreceram esse distanciamento cada vez maior dos alunos desse universo imaginário, sendo um dos principais as distrações promovidas pelas tecnologias. Assim, em tempos de evoluções constantes, para que a leitura e escrita a-

traiam os jovens é necessário que a educação siga essas mudanças que a cerca.

Logo, partindo desse pressuposto, a pesquisa buscou evidenciar um gênero textual atual que está fazendo parte do cotidiano dos alunos e propor métodos que envolvam os mesmos. Sabe-se que um ambiente bem planejado e motivador é fundamental para o desenvolvimento e participação ativa dos discentes, por isso, o gênero textual *Fanfic* foi pensando sob um modelo de SD, escolhido por possibilitar o processo de ensino–aprendizagem de LP, encaixando-se na proposta da pesquisa.

Dessa forma, fora elaborada uma SD que se baseou na atuação ativa dos discentes e em propostas que os envolvam no processo e construção de seu conhecimento. Infere-se, dessa forma, que o gênero *fanfic* constitui-se como um instrumento atrativo dentro de sala de aula, uma vez que engloba a leitura e escrita de forma prazerosa. Assim, pode ser utilizado como início da caminhada rumo a aquisição dessas habilidades tão essenciais na vida dos alunos. Além de ser uma forma de abordagem convidativa para a imersão ao mundo literário em suas diversas manifestações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Maria Rita. *A construção da autoria compartilhada no universo da fanfiction.* Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Católica de São Paulo, PUC, SP, 2009. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14614/1/Maria%20Rita%20Barros.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BATISTA, Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866–1956). *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, 2002. Disponível em: http://argo.furg.br/bin/obras/conteudo_digital.php?id=7472. Acesso em: 14 abr. 2021.

CANDIDO, Antonio. *O direito à Literatura*. In: ____. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARDOSO, Wanda Maria Braga. Produção textual de fanfics nas aulas de Língua Portuguesa: (im)possibilidades de inclusão digital. *Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia*, Faculdade de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Faeterj). Rio de Janeiro, 2019. Disponível

em: file:///C:/Users/csfofano/Downloads/1771-3418-1-PB.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio.* Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Universidade Católica de São Paulo, SP, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/teses/Tese_WilliamCereja.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128

FAILLA, Zoara. *Retratos*: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro. Sextante, 2016. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso: 10 abr. ago. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PAULINO, Graça. *Letramento literário*: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM)

PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena. Leitura literária: a magia de saber com sabor.*Revista Transformar*. Fundação São Jose. Itaperuna-RJ, 2016. Disponível em: http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/75. Acesso em: 1º mar. 2021.

SILVEIRA, Suélen Palhares. *Dos folhetins às fanfics- Dos jornais e telas para os livros.* Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São Paulo, São João del-Rei-MG, 2018. Disponível em: https://docplayer.com.br/amp/137807091-Suelen-palhares-da-silveira-dos-folhetins-as-fanfics-dos-jornais-e-telas-para-os-livros.html..Acesso em: 28 mai. 2021.

SOUZA, Andrey Lopes de; SILVA, Maria Clara da; SANTOS, Rayane Beatriz. A fanfic e o spirit fanfic: Algumas considerações sobre relações sociais, internet e potencialidade de uso das fanfics como recurso pedagógico. *Ensino em Re-Vista*, v. 27, n. Especial, Uberlândia-SP, 2020. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/

57441. Acesso em: 24 mai. 2021.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. *O fenômeno Fanfiction: novas leituras e escritas em meio eletrônico*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2015. Disponível em: http://dtllc.fflch.usp.br/sites/dtllc.fflch. usp.br/files/VARGAS_O%20fen%C3%B4meno%20fanfiction.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

_____. *Do fã consumidor ao fã navegador-autor*: o fenômeno da fanfiction. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005. Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/869/1/2005MariaLuciaBandeiraVargas.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

ZANDONADI, Raquel Santos. *LEITURAS E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA*: a fanfiction na sala de aula. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019. 401f. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182067. Acesso em: 28 abr. 2021.

FILOLOGIA CRÍTICA E PERSPECTIVISMO NA LEGITIMAÇÃO DOS SABERES ASTRONÔMICOS DO INDÍGENA BRASILEIRO

Aline Costalonga Gama (UENF)
alinecga@yahoo.com.br
Rodolfo Moura Pereira (UENF)
rodolfom.ifes@gmail.com

RESUMO

A Filologia, ciência relacionada à linguística, à antropologia cultural e à literatura, fundamenta-se especialmente na análise de textos, procurando compreender, especificamente, uma época histórico-cultural ou um povo. Astronomia Cultural é um campo de pesquisas relativamente recente e interdisciplinar no qual se reconhece a dimensão cultural da Astronomia. Neste trabalho, apresentamos algumas descrições do céu e conhecimentos astronômicos de povos indígenas brasileiros utilizando como aporte reflexivo o Perspectivismo Ameríndio teorizado por Eduardo Viveiros de Castro, além do conceito de filologia crítica do pensador Walter Benjamim. Considerando a Filosofia uma ciência que estuda a existência humana e o saber por meio da análise racional e a Astronomia Cultural uma forma de proporcionar acesso à elementos culturais de diversas etnias, justifica essa pesquisa a busca pela compreensão das representações e diversidade de maneiras como cada povo percebe e interpreta os fenômenos celestes observados e os integra ao seu sistema cultural. A pesquisa, de natureza qualitativa, realizada a partir de estudo bibliográfico e análise de documentos, tem como objetivo resgatar o conhecimento dos indígenas concernentes as relações entre céu e terra e mostrar nas distintas narrativas a multiplicidade de culturas existentes no Brasil. Enfatizamos a necessidade de superar o etnocentrismo e, considerando a diversidade sociocultural do planeta, e que cada sociedade vê e interpreta o céu a partir de sua própria perspectiva ou visão de mundo, fundamentando sua ciência astronômica em uma mesma base mimética, concluímos que não há uma visão melhor ou privilegiada, apenas visões distintas.

Palavras-chave:
Astronomia cultural. Filologia crítica. Perspectivismo ameríndio.

ABSTRACT

Philology, a science related to linguistics, cultural anthropology and literature, is based especially on the analysis of texts, seeking to understand, specifically, a historical-cultural era or a people. Cultural Astronomy is a relatively recent and interdisciplinary field of research in which the cultural dimension of astronomy is recognized. In this work, we present some descriptions of the sky and astronomical knowledge of Brazilian indigenous peoples using as a reflexive contribution the Amerindian Perspectivism theorized by Eduardo Viveiros de Castro, in addition to the concept of critical philology of the thinker Walter Benjamin. Considering Philosophy a science that studies human existence and knowledge through rational analysis and Cultural Astronomy a way to

provide access to cultural elements of different ethnicities, this research justifies the search for understanding the representations and diversity of ways each people perceives and observed celestial phenomena and integration into their cultural system. The qualitative research, carried out from a bibliographic study and document analysis, aims to rescue the knowledge of indigenous peoples concerned with the relations between heaven and earth and show in the different narratives the multiplicity of cultures existing in Brazil. We emphasize the need to overcome ethnocentrism and, considering the sociocultural diversity of the planet, and that each society sees and interprets the sky from its own perspective or worldview, basing its astronomical science on the same mimetic basis, we conclude that there is no better or privileged view, only distinct visions.

Keywords:
Amerindian perspectivism. Cultural Astronomy. Critical Philology.

1. Introdução

A Astronomia é um tema que sempre atravessou as culturas de todas as civilizações. Desde o princípio da humanidade o céu intrigou o homem, conduzindo-o a produzir conhecimento que se manifesta em diversas dimensões do mundo da vida. Durante muito tempo, os astros serviram como orientação de uma variedade de atividades inerentes à existência humana; locomoção e orientação geográfica, periodização da agricultura, organização temporal, mitologias e artes podem nos ilustrar alguns exemplos.

Com o devir dos séculos a curiosidade humana, especialmente movida pelos mistérios do céu e da natureza, assumiu uma forma de busca de conhecimento baseado na razão, originando a *phisis* grega. Surgiam assim os primeiros pensadores que, motivados por um espanto e admiração peculiares, procuravam entender uma suposta lógica que estaria a gerenciar o mundo e os astros. Enquanto isso, outras civilizações também avançavam no conhecimento natural, mas tomando caminhos distintos do movimento grego que seria a condição precursora do que chamamos hoje de filosofia.

O desfecho dessa breve historiografia do conhecimento, tomada a partir da Astronomia, pode ser sintetizado no domínio do pensamento eurocêntrico e consequente asfixia de suas demais formas de manifestação. Notadamente, com o advento da ciência moderna, iniciou-se um movimento de depauperamento de qualquer forma de conhecimento que não fosse científico; sucumbiram as artes, o senso comum, as mitologias e a própria filosofia, que foram subestimadas sob a ideia hegemônica de que não eram mais capazes de possuir verdades ou validade. O aspecto irôni-

co dessa história foi que a própria filosofia constituiu a concepção de ciência positiva, fragmentadora da relação sujeito/mundo – ideia essa que fundamenta a descrença nas demais formas de saber que não encontram espaço no método científico.

No entanto, o próprio conhecimento, destituído de suas condições originárias e inerentes ao próprio homem que o produz, reclama essa constituição natural por meio de um pensamento que propõe a reunificação do sujeito/objeto, promovendo a (re)legitimação de sua conformação holística. Nesse cenário, pensadores como Walter Benjamin são a própria voz do conhecimento que urge por sua regeneração decorrente de equívocos epistemológicos do próprio homem que lhe dá existência.

Dessa forma, encontramos em Benjamin a potência necessária capaz de iniciar esse movimento de (re)legitimação da Astronomia ameríndia, confinada pelo pensamento positivo eurocêntrico a uma posição marginal dos saberes astronômicos, por meio de suas ideias sobre a história e linguagem e, principalmente, o destaque que dá para as imagens em sua constituição. Assumindo uma posição contrária à forma como a filologia e outras ciências são produzidas numa concepção dicotômica entre sujeito e objeto, suas ideias percorrem caminhos contraditórios àqueles praticados pela maioria dos pensadores tradicionais e, mesmo negando a posição de um filólogo, credita-se a Benjamin a gênese de uma filologia crítica, constituída precisamente por seu método heterodoxo de pensamento.

Com o propósito de ampliar a base epistemológica para o reconhecimento da Astronomia ameríndia junto à concepção de filologia crítica de Benjamin, o pensamento do brasileiro Eduardo Viveiros de Castro, no campo da antropologia, será observado a partir de sua ideia sobre o Perspectivismo Ameríndio (CASTRO, 2004). Nesse sentido, o Perspectivismo Ameríndio pode estabelecer uma relação dialógica com a ideia benjaminiana da origem mimética da linguagem, no sentido de propor uma conciliação das Astronomias ameríndia e eurocêntrica.

Neste trabalho apresentamos alguns apontamentos acerca dos conhecimentos astronômicos de povos indígenas brasileiros utilizando como aporte reflexivo os pressupostos de Walter Benjamin e sua característica de história aberta, sem busca pela verdade, mais sim, por sua transmissão, e o Perspectivismo Ameríndio, enfatizando a necessidade de superar o etnocentrismo como condição para compreendermos como, em outras culturas, são estabelecidas as relações com o céu.

2. A filologia crítica de walter benjamin

Considerando a linguagem um dos aspectos fundamentais da existência humana, condicionando todas as suas demais atividades, dentre elas a História e a Cultura, acredita-se que a perspectiva decolonial possa encontrar uma fundamentação no pensamento de Benjamin. Desse modo, reconhecendo toda sua abrangência teórica de caráter multidisciplinar, destacaremos a seguir algumas de suas teorizações filológicas que podem reforçar o processo de resgate da legitimação da Astronomia ameríndia desde sua gênese.

O processo de secularização, seguido da revolução industrial, percebido nas sociedades ocidentais, trouxe como desdobramento novas formas de produção e de relação com a natureza, afetando organicamente o modo de vida e o pensamento do homem moderno. Esse fenômeno foi tão significativo que mobilizou a atenção de grandes teóricos como Marx, Adorno, Horkheimer e Benjamin.

No período histórico em que Benjamin consolidava-se como um pensador da escola de Frankfurt, houve uma influência significativa de um novo paradigma teórico que ficou conhecido como psicanálise, que tinha como esteio a separação da memória e da consciência, demonstrando uma forma de atuação quase independente do que Freud chamaria de consciente e inconsciente. No caminho desse pensamento, Benjamin percebeu que a memória estaria ligada a experiência (*Erfahrung*) e a consciência estaria alinhada às vivências (*Erlebnis*) ou experiência vivida (Cf. BENJAMIN, 2000).

Com esses conceitos Benjamin argumentava que a modernidade da sociedade ocidental a conduzia lentamente para um processo de esgotamento da *Erfahrung* e consequente sobrevalorização da *Erlebnis* (Cf. BENJAMIN, 2000). Essa ideia aponta para a constatação de que o homem se aproxima a cada instante de um processo solipsista que se desdobra em uma crise existencial decorrente de um sentimento de desamparo de suas tradições. A celeridade com que as mudanças na forma como lidamos com a vida acontecem não favorecem a transmissão da experiência (*Erfahrung*) que durante tantos séculos direcionou as ações e relações humanas. O resultado é um ser humano com pobreza de experiências e incapaz de voltar-se para si próprio, pois o modo de vida moderno o arrebata e o aliena para a exploração de seu trabalho.

O mesmo não podemos dizer dos povos Amazônicos, já que fazem parte de um seleto grupo de povos que se mantiveram mais distantes

do processo de modernização. Dessa forma, não padecem das mazelas das sociedades eurocêntricas, conservando um modo de vida que lhes proporciona uma identidade cultural sedimentada em sua tradição. Escrevem sua história constituindo uma *Erfahrung* com o passado, o que para Benjamin (1987a) representa uma virtude para um historiador, afinal a arte de narrar deve amparar-se na experiência e na memória. Averigua-se, portanto, que na perspectiva benjaminiana os ameríndios são abastados na transmissão de sua cultura e história entre suas gerações.

Diante dessas constatações é possível inferir que a Astronomia ameríndia se mantém quase intacta como um elemento cultural desse povo. Sabemos que em decorrência de um modo de vida que acentua uma relação própria com a natureza, sua Astronomia os orienta em suas atividades místicas e de subsistência. No entanto, de mais a mais, como vimos, a sociedade eurocêntrica desvaloriza a legitimação dessa forma de pensamento, desconsiderando o fato de que todo o processo de gênese da linguagem é o mesmo para qualquer povo. Assim, considerando o fato de que toda atividade humana só é possível por meio da linguagem, sendo a linguagem o componente de uma faculdade mimética humana que é temporal (Cf. BENJAMIN, 1987b), a própria ciência astronômica traz em si uma perspectiva temporal atrelada à linguagem.

Desse modo, para Benjamin (1987b, p. 108), a linguagem surge de um processo de mimetização "que tem uma história, tanto no sentido filogenético como ontogenético". Para o autor, esse processo que é comum na natureza, intensifica-se no homem, isto é, "(...) o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética" (p. 108). Aqui, percebemos os processos gênicos que conduziram o homem à Astronomia, processo este percebido em todas as culturas. Para Benjamin a diferença que caracteriza cada uma delas são decorrentes da mímica e da semiótica na composição da linguagem.

As semelhanças, portanto, têm uma importância fundamental para linguagem, sendo que sua percepção, para Benjamin (1987b), que fundamentam a atividade mimética, parece estar em um processo de extinção ou transformação. Mas o fato é o de que tanto a Astronomia dos povos Amazônicos quanto a Astronomia moderna são variações que têm em seu bojo uma mesma fundamentação mimética que seguiram percursos diversos em seu devir, sendo suas diferenças unicamente observadas em juízos de valor emitidos a partir de uma métrica eurocêntrica.

Sabemos que os ameríndios têm uma forma própria de se relacionar com a natureza, que destoa da visão científica moderna; todavia é possível afirmar que as ciências astronômicas possuem seu próprio tempo e que atendem as necessidades específicas de cada povo. Ademais, considerando o aspecto evolutivo das ciências, não é temerário supor de que em algum momento adiante essas ciências astronômicas possam esvanecer suas comparações e estabelecer uma relação conciliadora. Essa perspectiva encontra ressonância no pensamento de Benjamin, que não almeja apenas uma reflexão interdisciplinar, mas há o desejo de uma valorização dos saberes sem territórios disciplinares e hierarquização.

3. O perspectivismo ameríndio

O Perspectivismo é uma corrente antropológica cosmológica que consiste em recusar a descontinuidade psíquica entre os diferentes tipos de seres que povoam o cosmos, característica do chamado animismo. Em seus estudos, a partir da cosmologia dos povos Amazônicos, o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro desenvolve o Perspectivismo Ameríndio, concepção na qual a distinção clássica entre Natureza e Cultura não pode ser utilizada para descrever dimensões ou domínios internos a cosmologias não ocidentais sem passar antes por uma crítica etnológica rigorosa (Cf. CASTRO, 2004)

Aborda-se o Perspectivismo como um mecanismo de descolonização do pensamento, buscando descrever os mundos ameríndios e operando aberturas no real que nos permitam pensar na presença dos índios. Castro (2004) sugere o termo ‘multinaturalismo’ para assinalar um dos traços contrastivos do pensamento ameríndio em relação às cosmologias ‘multiculturalistas’ modernas: enquanto estas se apoiam na implicação mútua entre unicidade da natureza e multiplicidade das culturas, a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A cultura ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a natureza ou o objeto a forma do particular (Cf. CASTRO, 2004).

> O estímulo inicial para esta reflexão foram as numerosas referências, na etnografia amazônica, a uma concepção indígena segundo a qual o modo como os seres humanos veem os animais e outras subjetividades que povoam o universo – deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, plantas, fenômenos meteorológicos, acidentes geográficos, objetos e artefatos – é profundamente diferente do modo como esses seres veem os humanos e se veem a si mesmos. (CASTRO, 2004, p. 127)

Ao estudar os conhecimentos astronômicos dos povos indígenas brasileiros, Lévi-Strauss (1989) enfatiza que o pensamento mágico forma um sistema bem articulado, independente e, em lugar de opor magia e ciência, seria melhor colocá-las em paralelo, como dois modos de conhecimento desiguais quanto aos resultados teóricos e práticos.

Krenak (2020) destaca que alguns povos têm um entendimento de que nossos corpos estão relacionados com tudo o que é vida, sendo que a terra, o céu e o que sentimos não estão dissociados dos outros seres. O citado autor aborda que, em sua cultura, nos trópicos, na entrada da primavera é preciso dançar e cantar para suspender o céu, ampliar os horizontes de todos, não só dos humanos, sendo esse ritual a comunhão com a teia da vida que nos dá potência.

> Trata-se de uma memória, uma herança cultural do tempo em que nossos ancestrais estavam tão harmonizados com o ritmo da natureza que só precisavam trabalhar algumas horas do dia para proverem tudo que era preciso para viver. Em todo o resto do tempo você podia cantar, dançar, sonhar: o cotidiano era uma extensão do sonho. E as relações, os contratos tecidos no mundo dos sonhos, continuavam tendo sentido depois de acordar. (KRENAK, 2020, p. 21)

Dessa forma, o Perspectivismo Cosmológico, através de uma interpretação filosófico-antropológica do pensamento ameríndio, aborda a extramundanidade, a noção perspectivista de sobrenatureza, desvelando "a concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos" (CASTRO, 1996, p. 115).

4. O céu dos indígenas brasileiros

O estudo da diversidade de maneiras como diferentes povos e etnias percebem os objetos celestes e os integram as suas práticas sociais configura a área de conhecimento denominada de Astronomia Cultural. Campo de pesquisas relativamente recente e interdisciplinar, emerge do reconhecimento da dimensão cultural da Astronomia.

Sobre o estudo de culturas Sul-Americanas, os primeiros estudos aparecem no final do século XX. Documentos produzidos por missionários naturalistas e etnógrafos, desde o Brasil colonial até a primeira metade do século 20, são fonte de pesquisa e análise dos estudiosos.

A multiplicidade de culturas existentes no Brasil, desde antes do

descobrimento até nossos dias, com distintas visões, amplia a riqueza e exuberância dos saberes indígenas concernentes às relações entre céu e terra. As diferentes perspectivas culturais, nos distintos tipos de figura projetadas no céu e seus correlacionados mitos, nos convidam a olhar para esses conhecimentos, enxergando e interpretando a natureza de um novo ponto de vista, importante e atual, em um momento no qual vivenciamos um descuido com a vida e com o meio ambiente; acena para o ajustar do foco e decidir, se queremos ou não, apertar o botão da nossa auto extinção (Cf. KRENAK, 2020).

Desde o início do século 20, antropólogos, historiadores e filósofos da ciência, discutem como concerne à natureza dos sistemas de pensamento dos povos de tradição oral. É a partir de 1960 que estudiosos começam a dar atenção aos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas. No Brasil, sobre o período colonial, destaca-se a ausência quase total de referências ao conhecimento dos povos nativos sobre seu meio ambiente e, as poucas informações disponíveis, em sua maioria fragmentadas, são em geral eivadas de comentários negativos sobre a cosmologia e as relações céu-terra.

Em suas viagens ao Brasil, Américo Vespúcio (1451–1512) registra em um texto seu desprezo quanto ao conhecimento indígena, relatando que não sabem contar os dias, não sabem nem os meses, nem os anos, exceto dividir o tempo por meses lunares (Cf. VESPÚCIO, 2014).

Persistindo enraizada no senso comum, enfrentando a resistência e o ceticismo de alguns acadêmicos, essa concepção segundo a qual as sociedades tribais não podem ter mais do que vagas crenças astrológicas, será revista com a descrição de acontecimentos astronômicos que lhes permitem a predição de fenômenos e de datas importantes. Nesse cenário, é imperioso destacar que “Investigações recentes mostram que as sociedades tribais conhecem sistemas astronômicos de grande refinamento” (MAGAÑA, 1988, p. 447).

Os seres humanos produzem, a todo o momento, conhecimentos, diferentes e diversos em suas linguagens, abordagens e formalizações. Lévi-Strauss (1989), afirma que o pensamento especulativo é uma característica que os homens, na condição de seres sociais e determinados pelo simbólico, têm em comum.

Magaña (2005) destaca que atualmente há uma aceitação generalizada de que a Astronomia tropical nativa parece realmente diferente

da desenvolvida por culturas de zonas temperadas, o que nos leva a pensar sobre diferentes formas de marcar a passagem do ano e as variações sazonais observadas pelas sociedades indígenas em seus territórios através da observação do movimento anual dos astros.

Os Tupinambás nos dão pistas sobre a contagem do tempo e, seus asterismos, citados em relatos do século XVII, podem ser encontrados hoje entre os Guaranis, grupo de mesma família linguística. Grande parte do conhecimento astronômico nativo se apresenta em narrativas (mitos) cuja interpretação pode ser bastante complexa.

No século XVII, o capuchinho francês Claude d'Abbeville escreveu importantes obras sobre os Tupinambás do Maranhão, detalhando a descrição de seu sistema celeste e afirmando que conheciam a maioria dos astros e estrelas do hemisfério, denominados de modo próprio, de acordo com sua tradição. Jean de Léry (1534–1611), ao descrever os Tupinambás, relata que eles não distinguiam os dias por nomes específicos, nem contavam as semanas, meses e anos, apenas calculavam ou assinalavam o tempo por lunações (Cf. LÉRY, 1980).

Sobre os asterismos, d'Abbeville registra que os Tupinambás reconheciam o Cruzeiro do Sul e cita o que os índios chamavam de *yandoutin* (ema), formado por estrelas grandes e brilhantes e que parecia querer devorar duas outras estrelas, vizinhas ao bico, as quais davam o nome de *ouyraoupia* (os dois ovos de pássaro). Relata também objetos celestes observados pelos Tupinambás e utilizados como marcadores das chuvas, revelando assim a existência de um calendário estelar. As Plêiades, aglomerado de estrelas visível a olho nu na constelação do Touro, denominadas pelos Tupinambás de *seichu*, era um dos mais importantes marcadores celestes, pois, ao observarem o comportamento desse asterismo, o qual aparece alguns dias antes das chuvas e desaparece no fim da estação chuvosa para reaparecer em época igual, os índios mediam o tempo decorrido de um ano a outro.

D'Abbeville escreve também informações a respeito dos conhecimentos Tupinambás sobre a Lua no qual distinguiam suas fases e a relacionava ao eclipse lunar, denominado por eles de *yasseuhpouyton*. Outra observação importante revela que os tupinambás relacionavam a Lua às marés, demarcando as marés que se formam na Lua Cheia e na Lua Nova. Ressaltamos que esse fato tem fundamental relevância, pois, à época da escrita dos relatos, as causas das marés, embora em debate, ainda não tinham sido determinadas.

Sobre os Guaranis, encontramos em registros de documentos históricos apenas a denominação para Sol, Lua e eclipse. Contudo, sendo oriundos, como os tupinambás, de um mesmo grupo original, dividido há milhares de anos antes da chegada de portugueses e espanhóis, supomos que deveriam ter um sistema celeste semelhante ao exposto por d'Abbeville.

Couto de Magalhães (1837–1898), em seu livro escrito em 1876, traz uma série de informações sobre a cultura, mitologia e religião dos índios brasileiros. Sobre a contagem do tempo e calendários entre os tupis, destaca que os indígenas não dividiam o dia e a noite em horas, mas sim, em espaços maiores,avaliando as divisões, de dia, pelo Sol e, à noite, pelas estrelas, pela Lua e pelo canto de pássaros (Cf. MAGALHÃES, 1935). Relata que conheciam um número maior de constelações do que ele e que a hora da noite era determinada com bastante precisão por meio das estrelas e em decorrência da observação de manchas no céu, hoje, caracterizada pela Via Láctea.

> [...] figurava uma cabeça de avestruz, e que ao passo que a noite se adiantava – aparecia na **via láctea** a continuação da mancha como pescoço e depois como o corpo dessa ave. Entre os tupis o planeta Vênus, que chama-seiaci-tatá-uaçu e a constelação das plêiades (ceiuci) figuram frequentemente na contagem do tempo durante a noite. Na coleção de lendas [...] vem, em uma delas, uma curiosa explicação de tempo. (MAGALHÃES, 1935, p.78-9)

Koch-Grünberg (1872–1924), durante sua viagem de Roraima ao Orinoco de 1911 a 1913, reuniu uma coletânea de contos revelando várias lendas que se referem aos eclipses solares e lunares. Em uma delas, que representa as relações orbitais entre o Sol e a Lua, narra-se como *Makunaíma* é tragado por um lagarto gigante, sendo, depois, salvo por seu irmão *Ma'nape* que, após matar e abrir o animal, retira *Makunaíma* do ventre do lagarto. De grande interesse para os indígenas, Sol e Lua orientam os calendários, referenciam inúmeros mitos de heróis tribais e se relacionam a duas entidades antropomorfas. O Sol, com sua coroa de raios, é um homem com a cabeça enfeitada de prata e penas de papagaio. As manchas da Lua são explicadas do seguinte modo:

> Como a lua ficou com a cara suja: Wéi e Kapéi, sol e lua, em tempos passados eram amigos e andavam juntos. Kapéi naquele tempo era muito bonito e tinha um rosto limpo. Apaixonou-se por uma das filhas de Wéi e andou noite por noite com ela. Mas Wéi não queria isso e mandou que sua filha esfregasse sangue de menstruação na cara de Kapéi. Desde então são inimigos. Kapéi anda sempre longe de Wéi e até hoje tem o rosto sujo. (KOCH-GRÜNBERG, 1953, p. 64)

Outra narrativa conta como as Plêiades chegam ao céu. Na interpretação dos índios, esse asterismo forma a figura de um perneta, *Jilikawai* ou *Jilizoaibu* (*Jilijuaipu*), cuja perna fora decepada por sua esposa adúltera, anunciando, quando se torna visível no céu, o início da estação chuvosa, abundância de peixes e de alimentos. A constelação do Escorpião, chamada de "cobra grande", os impressionava vivamente, especialmente quando estavam no alto do céu. Para os índios, as estrelas seriam mediadoras do tempo e orientadoras dos caminhos. De acordo com a posição de alguns asterismos em relação a outros, era possível contar as estações do ano e determinar o ciclo de trabalho nas aldeias.

Destacamos também a relevância da Astronomia na configuração das aldeias das tribos Bororo que, em forma circular, tem suas metades divididas ao longo do eixo Leste-Oeste. No relato dos missionários Salesianos, percebemos que os Bororos conhecem os nomes de várias estrelas, planetas e asterismos que, segundo sua mitologia, lhes foram ensinadas pelos espíritos *Kogaekogáe-doge*. Os asterismos mais utilizados pelos Bororos, para marcar as horas da noite, são o *PáriBúrea*, ou pegada da ema, asterismo que coincide com o Cruzeiro do Sul, e *Akíri-dóge*, ou penugem branca, correspondente as Plêiades (Cf. ALBISETTI; VENTURELLI, 1962). As Plêiades orientariam os Bororos na estação das secas e estaria relacionado a uma cerimônia, realizada no meado da estação da seca, que consiste em danças e cantos ao redor de uma grande fogueira, a qual todos podem tomar parte, que, em certos momentos, é atravessada aos pulos, manifestando o desejo dos índios de queimarem os pés das Plêiades para dilatarem seu curso, prolongando assim o período da seca mais favorável a vida nômade dos índios.

Fabian (1992) destaca também que essa cerimônia acontece na primeira aparição helíaca das Plêiades no horizonte leste antes do nascer do Sol, depois de mais de um mês sem vê-la e marca o encerramento da iniciação dos meninos Bororos, o começo da estação das jornadas e os ritos finais do período funerário Bororo.

O etnógrafo Constant Tastevin (1880–1962) realizou pesquisas na cidade de Tefé, no Amazonas, entre 1906 e 1926, documentando as culturas indígenas dos povos daquela região. Registrou os relatos da astúcia de cobras encantadas que vivem no fundo dos lagos e rios da região e se transportam para o céu, no asterismo do Escorpião, sendo que, em um dos relatos, esse asterismo aparece correlacionado a formação do arco-íris. A simbologia dos dois irmãos míticos Sol e Lua, relatado

por Koch-Grunberg é debatido por Tastevin, se repetindo em diferentes grupos indígenas.

Curt Nimuendajú (1883–1945), etnógrafo alemão, descreveu a simbologia dos dois irmãos míticos Sol e Lua transformados em heróis culturais do povo tikuna. Mostrou também como os tukuna relacionam o arco-íris a demônios subaquáticos, o senhor dos peixes e da argila de cerâmica, sendo a argila retirada do fundo dos rios e os arco-íris associados ao desmoronamento de encostas (Cf. NIMUENDAJÚ, 1952).

Destacamos que os registros se reduzem, comparativamente, na correlação da Astronomia dos diferentes povos indígenas, a noção de um pressuposto fundamental de várias dimensões da prática indígena, a associação do mito. Estado do ser onde os corpos e os nomes, as almas e as ações, o eu e o outro se interpenetram, mergulhados em um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo, cujo fim, justamente, a mitologia se propõe a contar (Cf. CASTRO, 2004).

O xamanismo amazônico, definido como a habilidade manifestada por certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais e adotar a perspectiva de subjetividades administrando as relações entre estas e os humanos, deliberam aos xamãs a capacidade de assumir o papel de interlocutores ativos nesse diálogo. O perspectivismo xamânico ameríndio é o multinaturalismo como política cósmica, um modo de agir que implica um modo de conhecer, ou antes, um certo ideal de conhecimento que, sob vários aspectos, é o oposto polar da epistemologia objetivista favorecida pela modernidade ocidental (Cf. CASTRO, 2004).

> Nesta última, a categoria do objeto fornece o telos: conhecer é objetivar; é poder distinguir no objeto o que lhe é intrínseco do que pertence ao sujeito cognoscente, e que, como tal, foi indevida e/ou inevitavelmente projetado no objeto. Conhecer, assim, é dessubjetivar, explicitar a parte do sujeito presente no objeto, de modo a reduzi-la a um mínimo ideal. Os sujeitos, tanto quanto os objetos, são vistos como resultantes de processos de objetivação: o sujeito se constitui ou reconhece a si mesmo nos objetos que produz, e se conhece objetivamente quando consegue se ver 'de fora', como um 'isso'. Nosso jogo epistemológico se chama objetivação; o que não foi objetivado permanece irreal e abstrato. A forma do Outro é a coisa. (CASTRO, 2004, p. 231)

Vislumbramos na Astronomia dos povos indígenas o Perspectivismo Ameríndio apresentado por Eduardo Viveiros de Castro, que conhece no mito um lugar onde a diferença entre os pontos de vista é ao mesmo tempo anulada e exacerbada, na qual os asterismos de diferen-

tes etnias são marcados por importância local, riqueza e exuberância de saberes referentes às relações entre o céu e a terra. O perspectivismo propõe uma fenomenologia puramente pronominal, aplicada indiferentemente sobre uma diversidade real.

Concebemos também, na análise das narrativas dos povos indígenas, o conceito de história e sua múltipla significação, através da qual Benjamin critica a ideia de uma história progressista da humanidade e seu andamento em um tempo vazio e homogêneo. Como aponta Walter Benjamin, o historicismo apresenta a imagem eterna do passado, no qual o materialismo histórico faz desse passado uma experiência única, distanciando de uma história universal. Por meio do princípio construtivo, permite a mobilidade de ideias, dando oportunidade revolucionária na luta pelo passado oprimido.

Assim, através das vertentes apresentadas por Eduardo Viveiros de Castro e Walter Benjamin, podemos inferir que as experiências-coletivas dos povos indígenas, acerca do (re)conhecimento do céu, por vezes negadas em decorrência do processo de secularização que marca nossa entrada na modernidade, nos conduz a reconfigurar nossa atual sociedade, que pouco valoriza os saberes transmitidos pelos seus anciões.

5. Considerações finais

A Astronomia Cultural procura pensar os conceitos que as etnias, de diversas culturas, elaboraram sobre o céu, as perguntas que fizeram e suas respostas, referenciando suas formas de conhecer e atuar sobre o mundo. O Sol, a Lua e alguns asterismos aparecem personificados ou antropomorfizados nas lendas recolhidas por diversos estudiosos.A proposta da Astronomia Cultural não perpassa por comparar o conhecimento astronômico indígena com os da ciência do mundo ocidental, mas sim, como buscamos neste trabalho, contribuir para uma etnografia dos saberes astronômicos dos povos.

Entendendo a amplitude dos fenômenos celestes, tais como abordados, nos reportamos ao Perspectivismo Ameríndio na busca de conceber a interpretação e explicação dados pelos índios, vinculados aos aspectos de sua cultura. Além disso, o implícito reconhecimento da *Erfahrung*, experiência coletiva que não se perde no tempo, transmitida de geração em geração, apresentada por Walter Benjamin é elevada

nessas narrativas astronômicas.

As concepções ameríndias que amparam o conceito de Perspectivismo apontam para a irredutibilidade dos seus contextos a uma distinção ontológica entre natureza e cultura, em que a cultura é o fundo comum de uma multiplicidade de naturezas que se desdobram dos corpos. Não podemos pensar nas cosmologias ameríndias sem antes nos preocuparmos com a crítica da própria separação entre o que é humano e o que não é, assim como do próprio estatuto da realidade.

Desse modo, a condição compartilhada por humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade, característica evidenciada nos mitos que remetem a um espaço-tempo em que os diferentes seres se comunicavam e se reconheciam como reciprocamente humanos. Os mitos contam acontecimentos que incidem na especiação dos seres, que passam a não mais se reconhecerem como humanos, a depender da formação de seus corpos.

Esse conceito engloba vários fenômenos e elaborações encontrados em etnografias sobre os povos ameríndios, na qual seres providos de alma reconhecem a si mesmos e aos outros como humanos, mas são percebidos por outros seres na forma de animais, espíritos ou modalidades de não humanos. Dessa forma, tudo o que existe surge para alguém, sendo que não há realidade independente do sujeito.

Como aponta Benjamin o historiador materialista deve se fundar no tempo do agora pois cada releitura de um fato histórico está fundamentada nos pressupostos do leitor. Reconhecer o conhecimento indígena é nos apropriarmos de nossa história e de ensinamentos, preciosos, sobre os cuidados com a nossa Natureza. Compreender os modos possíveis de habitar esse mundo que, por vezes, são excluídos em diversos discursos e, através dos quais, a experiência coletiva se perde, é reconhecer que todos os modos de experienciar, por si só, tem o seu valor. No esvaziamento do coletivo da sociedade do espetáculo, em uma sociedade do narcisismo, no qual o papel do outro, é atestar o meu valor, faz-se urgente resgatar a *Erfahrung*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBISETTI, Cesar; VENTURELLI, Angelo. *Enciclopédia Bororo*, v. 1: Vocabulários e Etnografia, Campo Grande: Publicação do Museu Regional Dom Bosco, 1962.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: ____. (Ed.). *Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. p. 103-49

_____. A doutrina das semelhanças. In: ____ (Ed.). *Magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

_____. Sobre o conceito de história. In: ____ (Ed.). *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 222-34

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. *O que nos faz pensar*, n. 18, p. 225-54, set. 2004.

_____. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, v. 2, n. 2, p. 115-144. 1996.

D'ABBEVILLE, Claude. *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*. São Paulo: Livraria Martins, 1945.

FABIAN, Stephen Michael. *Space-Time of the Bororo of Brazil*. Gainesville: University Press of Florida, 1992.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. Mitos e Lendas dos Índios Taulipáng e Arekuná, *Revista do Museu Paulista*, Nova Série, n. 7, p. 9-202, 1953.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. Campinas: Papirus, 1989.

MAGALHÃES, José Vieira Couto de. *O Selvagem*. 3. ed. Brasiliana, v. 52, São Paulo: Nacional, 1935.

MAGAÑA, Edmundo. Astronomia Wayana y Tareno. *America Indigena*, v. 48, n. 2, p. 447-61, 1988.

_____. Tropical Tribal Astronomy: Ethnohistorical and Ethnographic No-tes. In: CHAMBERLAIN, V.D.; CARLSON, J.B.; YOUNG, M.J (Eds), *Songs from the Sky*: Indigenous Astronomical and Cosmological Traditions of the World. Bognor Regis: Ocarina Books and Center for Archaeo astronomy, 2005.

NIMUENDAJÚ, Curt. The Tukuna. In: LOWIE, R. (Ed.). *Publications in American Archaeology and Ethnology*. V. 45, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1952.

VESPÚCIO, Américo. *Carta de Lisboa*. Trad. de Riccardo Fontana, Brasília: Net História, 2014.

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERÁRIA

Priscila de Andrade Barroso Peixoto (UENF)
pri.bpeixoto@gmail.com
Michele da Silva Bastos Rodrigues (UENF)
bastosmichele2020@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe uma sequência didática com base literária e filosófica para a formação educacional de crianças. Autores como Lipman, Sharp e Oscanyan (2001), Kohan (2000), Reis (2019), reforçam a necessidade de se repensar a formação oferecida aos educandos, a qual deve estimular o questionamento, a reflexão, a criatividade, a criticidade, entre outros conhecimentos necessários para o desenvolvimento cognitivo e humano, desde a mais tenra idade. A partir do livro paradidático "Bacon, o gato filósofo e o sentido da vida", de Verusca Reis, foi elaborada uma proposta de ensino com base no modelo de sequência didática, fundamentada por Zabala (1998), a ser aplicada em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. A sequência didática apresentada fundamenta-se nessas duas ciências, dada a relevância de seus objetos de estudo dentro da proposta.

Palavras-chave:
Filosofia. Literatura infantil. Sequência didática.

ABSTRACT

This work proposes a didactic sequence with a literary and philosophical basis for the educational formation of children. Authors such as Lipman, Sharp and Oscanyan (2001), Kohan (2000), Reis (2019), reinforce the need to rethink the education offered to students, which should stimulate questioning, reflection, creativity, criticality, among other knowledge necessary for cognitive and human development, from an early age. From the reader "Bacon, o gatofilósofo e o sentido da vida", by Verusca Reis, a teaching proposal was elaborated based on the didactic sequence model, founded by Zabala (1998), to be applied inclasses of the 2nd grade of elementary school. The didactic sequence presented is based on both sciences, given the relevance of their objects of study within the proposal.

Keywords:
Philosophy. Children's Literature. Didactic Sequence.

1. Introdução

O convívio com crianças e adolescentes, seja no meio familiar ou

em ambiente escolar, nos permite a observação em relação a mudanças de comportamento que nos fazem refletir acerca do desenvolvimento humano. Nesse processo, por vezes a criança curiosa, que inicialmente apresentara seus questionamentos sem muitas restrições, vai se tornando um ser que pouco interage, com receio de perguntar e, por conseguinte, de ser perguntado. Não havendo intervenção em tempo hábil, é comum que essa dificuldade o acompanhe até a fase adulta, culminando na constituição de um indivíduo pouco crítico na sociedade.

Contribuindo com a discussão, Elias (2005) relata sobre a dificuldade observada em muitos alunos que não conseguiam assimilar o conteúdo de modo significativo e consequentemente, eficiente. Em sua pesquisa, após uma constante participação dentro do contexto escolar, Elias notou que esses alunos "apresentam dificuldades para interagir com espontaneidade junto aos professores dentro da sala de aula, ou seja, não têm liberdade para perguntar, o que muitas vezes, torna difícil a apreensão do conteúdo em si" (2005, p. 10).

A intenção deste trabalho não consiste em uma crítica ao fazer docente, mas um convite à reflexão das práticas educativas, as quais necessitam de transformações contínuas. Nesta abordagem, o que sugerimos não é a introdução da Filosofia como mais uma disciplina a constar no currículo dos infantes, mas a proposta do filosofar como base; um caminho para aprendizagem de todos conteúdos, onde instiga-se o pensar. Como vemos em Lipman, Sharp e Oscanyan (2001), mais do que pensar, é preciso instigar nas crianças o pensar habilidosamente, ou seja, pensar bem.

Nesse contexto, propõe-se uma sequência didática com base literária e filosófica para a formação educacional de crianças, tendo em vista a necessidade de se repensar a formação oferecida aos educandos. Para tanto, a literatura escolhida como ponto de partida, o livro paradidático "Bacon, o gato filósofo e o sentido da vida", de Verusca Reis (2019), apresenta a narrativa de um gato, Francis Bacon, que recebeu o nome de um filósofo por ser muito pensativo. Na história, a partir do questionamento de suas atividades diárias, Bacon chega a questionar até mesmo o sentido de sua existência.

2. O lugar da literatura e da filosofia no início da vida escolar

A palavra literatura origina-se do latim, que significa arte de es-

crever, a ciência das belas letras. Como ressalta Marisa Lajolo "a forma latina *litteratura* nasce de outra palavra igualmente latina: *littera*, que significa letra, isto é, sinal gráfico que representa, por escrito, os sons da linguagem" (LAJOLO, 1986, p. 29 *apud* THOMÉ; NIEDERAUE, 2014, p. 2).

Sendo reconhecida como um bem imaterial, pois sozinha não tem força para provocar mudança, a literatura apresenta, por sua vez, o poder de fornecer ao leitor a disposição de expor suas ideias, seus questionamentos, e a partir desse tipo de empoderamento, encorajá-lo a fazer diferença no meio em que cada indivíduo encontra-se inserido. Assim, a literatura, como a cultura na forma escrita,

> [...] assume um papel político muito mais amplo, pois deixa de ser apenas sinal de erudição, para contribuir para a formação do pensamento crítico eatuar como instrumento de reflexão, uma vez que pode questionar, atravésde sua linguagem, a hegemonia do discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante. (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 37)

Ao apresentar conflitos da realidade e convidar o leitor a refletir sobre os desafios expostos, a literatura se consolida como um recurso promissor para ampliação da leitura de mundo dos alunos, bem como na formação de leitores críticos e conscientes de seu papel ativo, tanto na leitura quanto na sociedade. Assim, o tipo de aprendizagem viabilizado pela literatura, possibilita "um grande desenvolvimento social de construção compartilhada do significado" (COLOMER, 2007, p. 139).

No trabalho com a literatura em espaços escolares, é essencial o papel do professor, não apenas como mediador do processo de aprendizagem, mas como um tipo de curador a atuar na seleção de materiais adequados para a introdução dos alunos no universo da leitura. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 1997, p. 29)

Para tanto, torna-se fundamental a busca de estratégias de aproximação da leitura ao cotidiano do aluno, e, por meio da literatura de base filosófica, temos por objetivo um tipo de educação para o pensar. Lipman afirma que

> [...] as histórias para as crianças são mercadorias preciosas [...] As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que e em: apropriam-se deles como amigos como companheiros semi-imaginários. Dan-

> do às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionam-lhes outros mundos em que viver outros reinos em que habitar. (LIPMAN, 2002, p. 62)

Dessa forma, ao ser inserida desde a infância, a literatura pode contribuir com o desenvolvimento da reflexão, da imaginação e da exposição dos sentimentos da criança, de forma prazerosa e significativa. Como vemos em Souza, "é na infância que a mente está aberta a aprendizados importantíssimos para o prosseguimento da vida, e ainda mais para a formação humana" (SOUZA, 2013, p. 14). Segundo a autora,

> É importante iniciar um debate sobre este assunto em escolas e academias, pois se o contato com a filosofia for proporcionado aos alunos desde a infância certamente teremos chances de encontrar no mundo pessoas com melhor capacidade reflexiva. (SOUZA, 2013, p. 14)

Nesse contexto, falar do ensino de filosofia para crianças coloca-se como uma necessidade premente tendo em vista o universo de possibilidades promissoras apresentadas. Nas palavras de Lipman, "talvez em nenhum outro lugar a Filosofia seja mais bem-vinda do que no início da vida escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas" (1990, p. 20).

Colaborando com a discussão, Souza (2013) explica que "o papel da filosofia nas séries iniciais não tem por objetivo imediato analisar e resolver problemas históricos da filosofia, mas sim o de criar uma predisposição e uma atitude favorável ao exercício filosófico". Segundo Souza,

> [...] a vivência da filosofia na sala de aula contribui para que os alunos adquiram segurança própria e gosto pelo aprendizado, pois quando praticada de maneira interacional a filosofia acaba desenvolvendo nos alunos uma autoestima equilibrada, uma vez que todos passam a reconhecer a importância e o valor das suas ideias para o enriquecimento do grupo enquanto totalidade. Deste modo, por intermédio da filosofia os alunos são convidados a refletir sobre aquilo que aprendem, desenvolvendo assim o pensamento crítico. (SOUZA, 2013, p. 14)

Tal perspectiva tem a como objetivo o exercício do desenvolvimento do pensamento crítico e dialógico das crianças e dos professores. Sobre o papel da filosofia nesse contexto de aprendizagem para a mudança de paradigmas, Kohan afirma que

> [...] a filosofia contribui para se manter aberta sempre a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos [...]. A filosofia é ela mesma transformadora, seu exercício impede o continuar pensando da forma em que se pensava. A filosofia serve ao pensamento, à sua própria lógica problematizadora, sem que isso signifique que preste uma utilidade defi-

nida externamente. (KOHAN, 2000, p. 189)

Dessa forma, é fundamental o trabalho com estratégias bem planejadas, com vistas a despertar no aluno, desde a mais tenra idade, a motivação para uma educação para o "pensar", em um ambiente que seja aberto ao questionamento, onde o diálogo seja a base do conhecimento.

Acrescendo outro aspecto construtivo do trabalho pedagógico por meio da abordagem de base filosófica para crianças, Souza destaca o papel da filosofia de enfatizar que "os erros ou coisas aparentemente sem importância que os alunos dizem durante as aulas longe de serem tolices, constituem, na verdade, uma etapa importantíssima para o desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo". Segundo a autora, "nenhum sistema de pensamento é estabelecido apenas com proposições acertadas; o erro e as tentativas de acerto estão também inseridos neste processo" (SOUZA, 2013, p.14).

Com base nos aspectos apresentados, os quais reforçam a necessidade de se repensar a formação oferecida aos educandos, desde a mais tenra idade, a partir de uma abordagem que estimule o questionamento, a reflexão, a criatividade, a criticidade, entre outros conhecimentos necessários para o desenvolvimento cognitivo e humano, será descrita na seção a seguir uma proposta de ensino com base no modelo de sequência didática.

3. Sequência didática

A sequência didática é uma metodologia disseminada no meio educacional, há pelo menos duas décadas, a qual tem demonstrado bons resultados. Além de auxiliar no planejamento do professor, essa metodologia contribui com o desenvolvimento cognitivo dos alunos em geral, pois através do uso de uma sequência didática o aluno pode realizar uma reflexão sobre o ensino proposto. Assim, os conhecimentos adquiridos ganham mais significado, ao serem aplicados no cotidiano dos alunos, levados para a vida e não somente considerado no momento da avaliação.

A proposta de ensino organizada neste trabalho tem como base o modelo de sequência didática, fundamentada por Zabala (1998). Para que uma sequência didática obtenha sucesso é imprescindível seguir algumas etapas que, obrigatoriamente, devem ser obedecidas. Segundo o autor, sequências didáticas são:

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para

> arealização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. (ZABALA, 1998, p. 18)

Em seu planejamento, o professor, após refletir sobre os objetivos que pretende alcançar com os alunos, organizará de maneira sistemática uma série de atividades, com vistas a atingir a aprendizagem dos conteúdos selecionados para uma determinada unidade. Conforme Zabala indica, "a maneira com que as atividades se articulam determinam a especificidade da sequência didática" (IBID, 1998).

Nesse contexto, a sequência didática tem seu estabelecimento na sistematização dos planejamentos, a fim de organizar e nortear o processo de ensino–aprendizagem, onde os conteúdos deverão estar em um diálogo constante. A escolha por essa metodologia assenta em sua característica de dinamismo, fluidez, o que motiva os alunos, e, por consequência, contribui com o trabalho do professor.

3.1. Proposta de trabalho

A proposta de sequência didática, a ser aplicada em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, tem como base o livro paradidático "Bacon, o gato filósofo e o sentido da vida", de Verusca Reis (2019). Na obra escolhida, o personagem Bacon parte do questionamento de suas atividades diárias, chegando a questionar o sentido de sua existência.

A escolha de pelo 2º ano deu-se por ser o ano de escolaridade onde espera-se que a criança tenha consolidado o ciclo de alfabetização, permitindo a leitura autônoma. Porém, a proposta pode ser aplicada a outros anos de escolaridades após as adequações necessárias.

Acredita-se que a Filosofia, junto à Literatura, emerge como um caminho a favorecer formação de pessoas críticas, criativas e comprometidas com a transformação de si próprias e de sua realidade social. A seguir, temos o esquema da sequência didática organizado em 3 aulas, com o tema 'Identidade: Quem sou eu?'.

Aula 1: Os alunos deverão ser organizados em formato de semicírculo, para ser apresentado o livro. No primeiro momento, será trabalhada a análise da capa, esperando que os alunos prevejam do que se trata o livro e façam suas inferências a partir de perguntas como: *O que vocês acham que este gato está fazendo? O que acham que vai acontecer na história?*

Após esse primeiro momento, o professor deverá realizar a leitura do livro para os alunos, fazendo um contraponto com ideias prévias e o que de fato encontraram na leitura. A partir desse ponto, os alunos serão convidados para uma discussão coletiva. Sugere-se as seguintes questões:

Por que é importante o pensar?Por que o pensar pode mudar as coisas?O que é filosofar? O que precisamos fazer para filosofar?

Com base nas inferências realizadas, o professor solicitará aos alunos a escrita de uma frase que contenha a palavra 'pensar'.

Fechamento da aula 1: Solicitar que cada aluno faça uma pesquisa sobre a escolha do seu nome (Quem escolheu? Por que escolheu? Qual o significado? Tem apelido?).

Avaliação da aula1: Assim como o gato Bacon, todos nós pensamos também sobre várias situações do dia a dia. Com base nessa afirmativa introdutória, o professor solicitará que os alunos desenhem algumas dessas situações cotidianas e depois de prontas, cada um deverá compartilhar seus registros com a turma. Finalizando a aula 1, cada aluno poderá ilustrar por meio de um desenho aparte da história que mais gostaram.

Aula 2: Os alunos serão organizados em formato de semicírculo. Inicialmente o professor deverá fazer a retomada da aula 1, mostrando a capa do livro aos alunos e perguntá-los se lembram da história do dia anterior. O professor estimulará que as crianças relembrem um fato da história e compartilhem suas falas com os colegas. Nesse momento, o professor poderá indicar a seguinte dinâmica: pedir para que eles relatem com um colega, e então, o colega contará para o grupo. Um aluno poderá realizar uma nova leitura coletiva do livro para a turma. Após a leitura, o professor deverá mediar um momento de reflexão com os alunos, a partir de perguntas como: *Por que precisamos saber quem somos? Como sabemos quem somos? Quem é você? O que você não é? O que acontece com quem não se conhece?*

Em segundo momento, o professor solicitará que cada aluno desenhe uma pessoa que sabe quem é. Para fechar a aula 2, o professor promoverá uma reflexão coletiva sobre o 'eu', ao colocar que, assim com o gato Bacon, também temos uma história para a escolha do nosso nome.

Avaliação da aula 2: Retomando à pesquisa solicitada na aula 1, cada aluno será convidado a contar a história do seu nome e depois,customizar uma folha com o seu nome, trazendo elementos que demonstrem um pouco da sua personalidade. Essa folha pode ser preparada

pelo professor e entregue aos alunos com espaço em branco no entorno para as inserções pessoais.

Aula 3: Após relembrar a história com a colaboração dos alunos, o professor organizará uma roda de conversa com os alunos e apresentará as seguinte questão disparadora: *"Eu sou um gato muito esperto*". *O que é ser esperto?*

Tal questão tem por objetivo levar o aluno a refletir que além do nome, existem outros elementos que nos identificam e nos diferenciam de outras pessoas, como: a cor e o formato dos olhos, a cor da pele, o formato do rosto, da boca, o jeito de ser, de falar, de se vestir, os gostos e preferências, por exemplo.

Posteriormente, o professor deverá propor aos alunos uma dinâmica a partir da observação de suas características a partir do reflexo de um espelho, observado por eles. Cada aluno terá a oportunidade de fazer a descrição de suas características oralmente, e depois, cada uma fará seu autorretrato com base no que foi observado.

Após esses registros, em uma roda de conversa, o professor iniciará com a leitura da seguinte fala do gato Bacon para a turma: "Eu me lembro de um livro de um filosofo antigo que li certa vez. Lá dizia que tem coisas que nascem e morrem com a gente." Com base na fala de Bacon, o professor lançará a seguinte indagação aos alunos: *Que coisas nascem e morrem com a gente?* A partir das respostas dadas no momento de discussão, os alunos, com o auxílio do professor, deverão construir uma lista coletiva contendo suas ideias sobre as "coisas que nascem e morrem com a gente".

Ao final da aula 3, o professor poderá realizar ainda uma dinâmica de criação de perguntas para respostas que já estão 'prontas'. Sugestões de respostas:

- Mais esperto eu fico.
- Cada pessoa tem um nome.
- Estou com fome.

Avaliação da aula 3: Refletir com a turma a partir das perguntas norteadoras "*O que temos como características?*" e "*Somos todos iguais?*", o professor lançará a indagação: *Por quê?* Cada aluno deverá compartilhar suas respostas com a turma.

Esta proposta tem como objetivo sugerir atividades investigativo-filosóficas, onde as crianças sejam convidadas a pensar sobre o próprio pensar, refletindo e tirando suas próprias conclusões, ao se envolverem com situações presentes na filosofia, tais como identidade, imaginação, entre outras.

7. Considerações finais

Ao considerar a importância da leitura para a formação do indivíduo e da filosofia como o campo do conhecimento que estuda a existência humana e o saber por meio da análise racional, buscamos neste trabalho refletir acerca do incentivo à leitura desde a mais tenra idade, tendo como base a abordagem literária em uma perspectiva filosófica. Acredita-se que a Filosofia, junto à Literatura, emerge como um caminho a favorecer formação de pessoas críticas, criativas e comprometidas com a transformação de si próprias e de sua realidade social.

Nesse contexto, colocam-se pelo menos duas barreiras a serem consideradas: a primeira se refere ao incentivo à leitura, que há tempos se apresenta como um desafio na sociedade brasileira, a segunda, diz respeito às instabilidades vividas na legislação brasileira em relação ao lugar que a Filosofia ocupa ou deverá ocupar nos currículos.

Sem desconsiderar os percalços, esta proposta reforça a defesa de uma educação que estimule o questionamento, a reflexão, a criatividade, a criticidade, entre outros conhecimentos necessários para o desenvolvimento cognitivo e humano, não detendo tais questões a uma perspectiva disciplinar ou a um momento específico da vida escolar. Sendo definida como filósofa por natureza, a criança deve ser encaminhada em ambientes que desde cedo a ajudem a pensar bem, favorecendo a reflexão a respeito de si mesmas e sobre questões da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Brasília-DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br /seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em: novembro/2021.

COLOMER, T. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. Trad. de L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

ELIAS, G. G. P. *Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1287/1/GIZELE%20GERALDA%20PARREIRA%20ELIAS.pdf. Acesso em: novembro/2021.

KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Orgs). *Filosofia na escola pública.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LIPMAN, M. *A Filosofia Vai à Escola.* São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. *A filosofia na sala de aula.* Trad. de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, M. *Natasha*: diálogos Vygotskianos. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

REIS, V. *Bacon*: o gato filósofo e o sentido da vida. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

SOUZA, T. S. O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. *Filogenese*, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/taniasouza.pdf. Acesso emnovembro/2021.

THOMÉ, C. M.; NIEDERAUE, S. H. P. O ensino de literatura infantil nas escolas com obras de escritoras regionais. *Anais do 5º Seminário de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia e 1º Seminário Institucional Interdisciplinar PIBID – FAI*, 2014, Santa Catarina. Disponível em: http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/2014/5SEMIC/arquivos/resumos/RES14.pdf. Acesso em: novembro/2021.

YUNES, E.; PONDÉ, G. *Leitura e Leituras da Literatura Infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

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

FONTES MANUSCRITAS DO JUDICIÁRIO OITOCENTISTA BAIANO: TEXTO, DOCUMENTO E DADOS

Fabrício dos Santos Brandão (UFBA e IFBAIANO)
birobahia2014@gmail.com

RESUMO

Apresentam-se, neste trabalho, considerações gerais sobre operadores que participam da construção de sentido do texto e que se encontram para além da malha textual, como: lugar de produção (temporalidade, sociedade e discurso), quem escreve, em quais condições, elementos não verbais e a época, com o objetivo de não só ampliar o olhar filológico sobre a documentação manuscrita, como também, por meio do aporte teórico- metodológico dos estudos historiográficos, compreender que o dado não pode ser visto apenas como um elemento linguístico. À guisa de ilustração, concentrar-se-á em um processo-crime baiano do final do século XIX que se encontra no Acervo sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) – *Campus* Catu, para elencar alguns aspectos indispensáveis nas leituras filológicas e históricas do gênero Sumário de Culpa, como: a distância temporal do contexto imediato do texto e o contexto de sua edição, ou melhor, trazer à baila a história desta fonte até o momento em que foi produzida e a importância de uma leitura filológica que garanta a historicidade do documento em questão.

Palavras-chave:
Filologia. História. Edição de textos.

RESUMEN

Este trabajo presenta consideraciones generales sobre operadores que participan en la construcción del significado del texto y que están más allá de la malla textual, tales como: lugar de producción (temporalidad, sociedad y discurso), quién escribe, bajo qué condiciones, elementos no verbales y tiempo, con el objetivo no solo de ampliar la mirada filológica a la documentación manuscrita, sino también, a través del aporte teórico-metodológico de los estudios historiográficos, para entender que los datos no pueden ser vistos solo como un elemento lingüístico. A modo de ilustración, se centrará en un proceso penal en Bahía de finales del siglo XIX que se encuentra en la Colección ubicada en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (IFBAIANO) – *Campus* Catu, por enumerar algunos imprescindibles aspectos en las lecturas filológicas e históricas del género Sumário de Culpa, tales como: la distancia temporal del contexto inmediato del texto y el contexto de su edición, o mejor dicho, traer a colación la historia de esta fuente hasta el momento en que fue producida y la importancia de una lectura filológica que garantice la historicidad del documento en cuestión.

Palabras clave:
Filología. Historia. Edición de texto.

1. *Introdução*

A ideia dos gêneros textuais como prática sócio-histórica já é uma questão trivial que exige por parte do analista a compreensão de como os textos foram produzidos, circularam e estão profundamente ligados à sociedade e à época em que se inserem. Assim, em consonância com Marcuschi (2005):

> Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* [*sic*] definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 22) (grifos do autor)

O referido autor nos adverte para a necessidade de ampliar a noção de texto, buscando entender como o significado cultural diz muito sobre as condições linguísticas pelas quais esses textos se tornaram possíveis (quem escreve, em quais condições escreve, seguindo quais orientações). Por esse motivo, neste trabalho, objetiva-se apresentar a partir do cruzamento do aporte teórico-metodológico da Linguística Textual, da Filologia Textual e da Historiografia contemporânea alguns aspectos indispensáveis no trabalho com fontes históricas, dentre eles, conforme Barros (2020):

> 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) (grifo meu)

Das reflexões contidas nos autores supramencionados é possível depreender que os textos materializados se caracterizam muito mais pelas funções institucionais e comunicativas do que pelas suas particularidades estruturais e linguísticas, porém para uma melhor compreensão da fonte textual, especialmente, quando se trata de épocas pretéritas é indispensável, conforme nos adverte Barros (2020), saber relacionar as fontes históricas ao problema de pesquisa de maneira adequada, com método e criticamente, mas para isso, se faz necessário de imediato que o pesquisador saiba avaliar o lugar de produção de tais fontes.

Ou seja, precisa enxergar entre muitos aspectos da malha textual, a sociedade que se mostra por meio do texto, o lugar, a época e a instituição que o produziu, o diálogo com outros textos e épocas. Esse complexo caminho investigativo é o que possibilita ao pesquisador escrever e

descrever o seu objeto de pesquisa com maior rigor científico, criticidade e capacidade de problematização.

Nesses termos, se tomarmos a documentação jurídica oitocentista na Bahia, particularmente em Catu, como ilustração desse percurso teórico-metodológico aqui sinalizado, ter-se-á de antemão de considerar que toda produção textual seja ela qual for, parte do princípio que há: um emissor/produtor, um conteúdo/mensagem e um receptor/finalidade.

Essa tríade é marcada por muita complexidade que precisa ser decifrada pelo analista, por exemplo, o escrivão em um processo-crime representa quem oficialmente lavra o documento, mas isso não significa dizer que este emissor seja necessariamente o autor nominal daquele discurso jurídico, porque ali se encontram implicadas a história dos outros envolvidos, dele próprio enquanto posição social e profissional, a sociedade em que se inscreve e as condições às quais está submetido ao escrever.

Em última instância, pode-se dizer que, por trás do punho de quem escreve, se encontram a um só tempo todos esses operadores que participam da construção de sentido do texto, denominado de lugar de produção na perspectiva historiográfica contemporânea, como assevera Barros (2020).

Assim, essa exterioridade que se esconde por trás de quem produziu o documento é substancial para entender os significados culturais que foram dados à escrita em cada época por uma dada sociedade e que deverá se somar ao trabalho filológico. Porém, como nos advertem Lose e Souza (2020) essa é uma tarefa que deve ficar cada vez mais evidente nos trabalhos de leitura crítico-filológica, porque

> A rigor, contemporaneamente, reconhecemos não só as distâncias temporais entre o contexto de emergência do texto (o suposto original) e o contexto em que ele está sendo editado, mas também uma aguçada leitura material dos sentidos envolvidos nos usos sociais da escrita, dos suportes e tintas etc. (LOSE; SOUZA, 2020, p. 12)

Como ocorre metodologicamente de maneira análoga ao exercício do historiador, Lose e Souza (2020) destacam que esse lugar de produção na atividade filológica perpassa por dois aspectos: a) o primeiro, da compreensão da fonte textual no seu contexto imediato de produção (até o instante em que foi produzida) e b) o segundo, o contexto de sua edição, ou seja, o lugar de onde escreve o filólogo, a partir das suas escolhas teórico-metodológicas e da finalidade da pesquisa. Porém, independente-

mente deste lugar de produção, a historicidade do texto deverá ser considerada como um elemento primordial na construção de sentidos e na compreensão da fonte que se objetiva trazer à baila.

Todavia, ainda destacam que muitos trabalhos com edições de textos carecem de um olhar mais atento para esses elementos circundantes do texto, sobretudo, para aqueles considerados não-verbais e que podem ser determinantes na construção de *corpora*, como o caso do uso das maiúsculas, da pontuação e da disposição do texto no suporte. Com isso, mais uma vez os autores chamam a atenção para o fato de saber relacionar a fonte ao problema, quer filológico, histórico ou linguístico à medida em que reforçam a importância dos aspectos que estão fora e dentro do texto.

Partindo dessas pistas, entende-se que a contextualização de um gênero textual-discursivo tem sido uma questão central dentro dos estudos historiográficos contemporâneos e que para a análise filológica tem representado um lugar oportuno para essa ciência tecer mais intimamente múltiplas relações de troca e empréstimos com a paleografia, a diplomática, a codicologia, dentre outras.

Dessa forma, por meio dessas ciências auxiliares e complementárias pode-se proceder a uma melhor contextualização da fonte enquanto texto e enquanto documento. No que concerne à história da fonte em si, ou melhor, enquanto documento material, o primeiro ponto a ser observado na análise é a identificação do lugar de produção. Tal aspecto é relevante porque possibilita ao pesquisador compreender um conjunto de coordenadas que situam o documento dentro de um lugar-tempo, por exemplo, o *corpus* deste trabalho, o gênero Sumário de Culpa na esfera do judiciário brasileiro oitocentista em geral, e no âmbito da Bahia em particular.

Grosso modo, essa identificação do lugar de produção coaduna-se com as ideias preconizadas pelos autores aqui referidos e amplia-se teórico-metodologicamente com a proposição do paleógrafo italiano, Armando Petrucci (2003, p. 7-8), para o qual, o pesquisador que se ocupa desse labor que envolve o texto e sua textualidade deverá, para qualquer tempo histórico em que foi lavrado o documento, responder as seguintes questões:

> 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.

Diante do exposto, apresenta-se aqui uma síntese do percurso da leitura crítico-filológica e historiográfica que se encontra em andamento na pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura,da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Drª Risonete Batista de Souza. Conforme o quadro a seguir, destaca-se, portanto, que o intuito aqui é apresentar os fatores que tornam a realização de um texto possível e as minudências que envolvem a discussão serão apresentadas na tese e em publicações futuras.

Quadro 1: Esquema de leitura para o *corpus*.

Fonte: Elaboração do autor a partir de Barros (2020), Petrucci (2003) e Lose e Souza (2020).

2. *O gênero sumário de culpa e os fatores para análise*

O gênero Sumário de culpa é caracterizado,no seio da linguagem jurídica, por algumas peças jurídicas, isto é, por outros subgêneros que marcam os ritos processuais que por sua vez se agrupam,segundo Marcuschi (2005), em uma composição característica organizada, que se inicia por meio de uma denúncia, podendo se estender ou não para a fase final, com a condenação ou absolvição do réu.

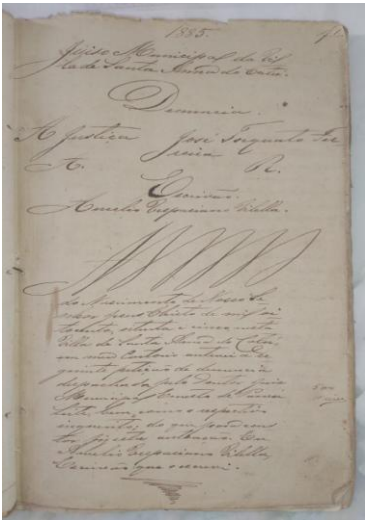
Muito embora a produção escrita desses documentos apresente fórmulas textuais específicas, mesmo assim, não se pode esboçar um conceito fechado para a materialização do discurso. Isto porque os *scriptores* podem evidenciar uma maior familiaridade ou não com a escrita, mesmo seguindo modelos de produção e recepção textuais historicamente transmitidos.

Quanto a isso, Lose e Souza (2020) sublinham que na prática editorial realizada pelo filólogo, esse dado de várias mãos que escrevem se torna uma descrição indispensável, sobretudo, se o objetivo for a análise linguística. No caso do processo-crime em que há mais de um *scriptor* é importante que um estudo paleográfico dê conta dessa variedade de escrita no documento.

Por exemplo, o caso das abreviaturas pode ilustrar o que os autores chamam de variável social e linguística, isto porque, através das pistas gráficas, poderá o estudioso, pautado em um modelo teórico-metodológico, caracterizar o escrevente quanto à questão do domínio da norma associado à outras variáveis. Para isso, seria necessário empreender um estudo comparativo com manuais da época para se compreender o que era predicado em termos de escrita. Em suma, Lose e Souza (2020, p. 16) defendem que a "(...) ideia de que o texto é tão somente dado de língua, sem que se considere esse contexto, compromete qualitativamente a análise linguística".

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é pontuar justamente os fatores norteadores apresentados no Quadro 1 que servirão para situar melhor a compreensão sócio-histórica do processo-crime, lavrado em 1885, o qual se encontra arquivado no Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC), sediado no Instituto Federal Baiano *campus* Catu, sob a cota: Estante 01, caixa 04, Documento 12. É um processo-crime de autoria da promotoria pública contra o réu José Torquato Ferreira pela agressão a José Antonio, ocorrida na Vila de Sant'Anna do Catu no dia 23 de março.

Figura 1. Fac-símile do Sumário de Culpa-Catu-Bahia-Capa



Fonte: CEDOC-IFBaiano *campus* Catu, sob a cota: Estante 01, caixa 04, Documento 12.

Esse processo de reconstrução textual é um desafio que se coloca para o pesquisador por inúmeros aspectos, que vão desde o acesso ao documento até o estabelecimento do quadro teórico-metodológico. O importante é que, dispondo desse material, empreenda-se esforço para trazer à lume as informações levantadas sobre a fonte e que tanto o pesquisador daquele documento em específico, como outros especialistas possam se valer dos resultados da pesquisa.

Nos últimos anos, muito embora as pesquisas com documentos judiciais no âmbito da historiografia tenham visado à possibilidade efetiva de um conhecimento histórico para além do corpo textual, é ainda o texto escrito, um material representativo e um primeiro passo de que dispõe o pesquisador quando se refere a tempos passados.

Nesses termos, por mais que se tenha que buscar os não-ditos, ler nas entrelinhas ou outros indícios extratextuais é imprescindível que de início se dê uma devida atenção ao que se encontra escrito, porque o desconhecimento da língua em que o documento foi lavrado poderá servir como obstáculo para a sua adequada leitura e interpretação.

Segundo Toledo Neto (2020), por mais experiente que seja um pesquisador no trabalho com manuscritos, sempre encontrará dificulda-

des na decifração e transcrição. Isto porque alguns entraves, como: não conseguir decifrar caracteres, não compreender as abreviaturas, dificuldades com a cursividade da escrita e não compreender o léxico de então comprometerão o entendimento e a interpretação de um texto.

Por esse motivo, tais pormenores deverão ser adequadamente resolvidos por parte do estudioso porque são relevantes e responsáveis pela primeira imersão no texto, pois quem se equivoca nesse nível de exame, se equivocará também nas análises vindouras. Para tanto, o conhecimento dos textos está relacionado aos usos linguísticos e sociais que circularam no momento de produção do documento e repousa nesse aspecto a importância da pesquisa filológica complementária à pesquisa historiográfica e vice-versa.

Assim, estabelece-se a edição de textos como viés na interface da Filologia com a História, com o Direito e com a Linguística histórica, destacando que o modelo editorial adotado depende tanto do público-alvo como dos aspectos que se pretende trazer à tona. Na pesquisa em andamento, a análise filológica do processo-crime dar-se-á por meio das edições fac-similar e semidiplomática.

A escolha dessas práticas editoriais dentre outras existentes para o manuscrito em questão coaduna-se com os seguintes propósitos destacados em (Cambraia 2005) e (Gama e Telles 2006): preservação do suporte das ações do tempo e do manuseio indevido, o público-alvo (pesquisador), a preservação das marcas linguísticas do texto e a pouca intervenção no texto original (desenvolvimento das abreviaturas) acompanhada de critérios adotados e anotados com a finalidade de oferecer um texto o mais fidedigno possível à época de sua produção.

No que tange à edição semidiplomática, a característica mais marcante é o desenvolvimento das abreviaturas, exigindo um mergulho dentro e fora do texto (Cf. SOBRAL, 2007), pois o processo de recomposição muitas das vezes é árduo e requer um estudo mais aprofundados das formas que são mais recorrentes em um gênero textual-discursivo que em outro. À guisa de ilustração, no processo-crime supracitado, apresentarei além das classificações, algumas particularidades, como: a polissemia (o contexto que a favorece, quais os caminhos encontrados para restituição da abreviatura), a parassinonímia e outras pistas gráficas, evidenciando que tais elementos constituem uma etapa essencial para uma boa leitura paleográfica.

Assim, o comportamento do editor é muito importante frente as

decisões de como será apresentado o texto, ou seja, quais critérios foram seguidos, porque disso dependerá quais dados (*corpora*) servirão para determinadas descrições linguísticas. Entre essas decisões está a manutenção ou não da mancha escrita do texto-base, o estabelecimento ou não das fronteiras entre as palavras e a uniformização ou não do uso das maiúsculas e minúsculas. Esclarece-se, portanto, que é preciso ter bem delimitado para quem e qual a finalidade da edição.

Aliado a isso, apresenta-se aqui uma síntese dos caminhos a serem trilhados no *corpus* referido, até atingir o escopo primordial da investigação que é oferecer, por meio de uma edição fac-similar e semidiplomática, um mergulho na memória social, cultural, histórica e política de um povo em uma determinada sociedade e momento histórico, mesmo que isso represente mais um modo interpretativo para as narrativas históricas.

Quadro 2: Descrição dos fatores de leitura do Sumário de Culpa oitocentista.

FATORES	CAMINHOS METODOLÓGICOS
A identificação do lugar-tempo de produção: a instituição e a época. (Onde? e Quando?)	• Traçar a história da fonte como documento material, ou seja, a configuração do Sumário de Culpa como um gênero jurídico do Brasil oitocentista, com suas características composicionais e propriedades funcionais. Para isso, é preciso descrever as peças jurídicas contidas no processo-crime e que serão denominadas à luz da Linguística Textual e da Diplomática, classificando também os subgêneros em seus diferentes aspectos macroestruturais e microestruturais. • Traçar a história da fonte como texto (revelar as práticas de escrita por aqueles que eram *executores do judiciário* (escrivães, delegado, juiz, promotor e outros) e os valores, o desejado e o vivenciado por aqueles *não executores* do judiciário (réu, ofendido, testemunhas e informantes), que de certa forma protagonizaram as narrativas que aparecem naquele *corpus* documental.
Quem o realizou? (Autoria)	Apresentar a(s) mão(s) que escreve(m) no Sumário de Culpa. Esse fator de identificação dos escreventes é de suma importância, porque através dele podem ser equacionados problemas de datação, de mudança de registro eo entendimento do processo de circulação de um texto.

Seguindo qual(is) modelo(s) e orientações? (Intertextualidades)	Considerando o caráter institucional do documentobuscar-se-ão as possíveis relações entre a organização da estrutura interna do documento em questão com as leis promulgadas no Brasil Imperial, como sugere Pierangueli (1983) ao falar da importância que a criação dos códigos penal e criminal exerceram nas diretrizes da sistematização judiciária no Brasil do século XIX, destacando, dentre muitas, a composição das peças textuais no processo. Neste caso, é necessário ultrapassar a superfície das fontes para entender como outros textos interferem no processo-crime ou ainda como se deixa escapar por meio do diálogo de uma época as anteriores.
Condições de produção	Apresentar em quais circunstâncias as peças jurídicas foram produzidas e aqui interliga-se novamente ao fator lugar espaço-temporal e social, porque às vezes um mesmo texto é produzido por diversas mãos e em diferentes recortes cronológicos e motivado por circunstâncias específicas que podem ser observadas a partir de certos indícios, como de um escrito apressado ou mais elaborado, a depender das condições em que foi produzido, a exemplo dos materiais e as marcas físicas.
Demandas sociais	Evidenciar a finalidade da tipologia documental e seus desdobramentos enquanto modo de funcionamento de uma sociedade. No caso dos processos criminais, a existência de um crime e a vontade de punir ou não um indivíduo já se configura uma demanda em um âmbito específico (judiciário).

Fonte: Elaboração do autor.

3. Considerações finais

Reitera-se a importância de explorar a exterioridade da fonte histórica, especialmente, para o filólogo crítico-textual por significar em seu exercício de elaboração de edições conservadoras, uma oportunidade de analisar e explicitar os dados para além do tecido textual e destes fazer melhor proveito das variáveis sociais e linguísticas que o documento oferece. Portanto, vale lembrar, conforme Lose e Souza (2020, p. 21) que a "(...) defesa aqui é pelo uso consciente da história do texto como um problema de análise linguística". Espera-se, que ao final, a pesquisa possa contribuir para o resgate, a preservação da história e da memória docu-

mental do período imperial baiano, além de oferecer para os leitores/pesquisadores do Direito parte da história do pensamento do judiciário na Bahia do século XIX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D'Assunção. *A fonte histórica e seu lugar de produção*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2020.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textua*l. São Paulo: Martins Fontes; 2005.

GAMA Albertina Ribeiro da; TELLES, Celia Marques. Perspectivas da filologia textual. *Revista do GELNE*, v. 4, n. 1-2, p. 172-5, Fortaleza, 2006.

LOSE, Alícia Duhá; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. Para uma Filologia na pesquisa em Linguística Histórica. *Revista Letras* (UFSM/ON-LINE), 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. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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.

SOBRAL, Maria das Graças Telles. *Abreviatura*s: uso e função nos manuscritos. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. 121p.

TELLES, Celia Marques. A chamada lição conservadora na edição de textos. *Scripta Philologic*a, n. 5, p. 253-66, Feira de Santana-BA, 2009.

TOLEDO NETO, Silvio de Almeida. Um caminho de retorno como base: Proposta de normas de transcrição para textos manuscritos do passado. *Travessias Interativas*, v. 10, n. 20, p. 192-208, São Cristóvão-SE, 2020.

FORMAÇÃO INDÍGENA EM RORAIMA: PERSPECTIVAS E CENÁRIOS DO PROJETO TAMÎ´KAM

Francisca Ângela de Oliveira Souza (CEFORR)
angelasousa34@gmail.com
José Ângelo Almeida Ferreira (UERR)
angelusalmeida@hotmail.com
Carmem Véra Nunes Spottii (UERR)
carmem.spotti@uerr.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma breve conceituação da proposta de curso de Formação Profissional em Roraima: o Magistério Indígena. Como princípios norteadores para este artigo, focamos no Magistério Indígena Tamî'kan, realizado primeiramente pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM e posteriormente pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR. Este estudo busca oferecer uma percepção da Educação Escolar Indígena quanto a seus princípios interculturais, onde desdobram-se em reveses, perspectivas e cenários voltados a esses povos regionais referenciados nas principais políticas educacionais, legislações e reivindicações desses povos. A análise compreende a estrutura e organização, bem como a construção de novos conhecimentos provindos desse caminhar voltado a professores indígenas do ensino fundamental em Roraima. Esta pesquisa tem como base teórica autores como Candau (1998; 2009; 2014), Paladino (2012) e Grupioni (2006; 2008). Para embasamento técnico, utilizamos documentos oficiais, portanto, trata-se de uma análise reflexiva para compreensão do processo da formação indígena por meio do Projeto Indígena Tamî'kan, resultante de investigação com visão temporal, que auxiliará na retomada dos alunos remanescentes do curso de formação do Magistério Indígena do ano de 2021.

Palavras-chave:
Magistério Indígena. Educação Escolar Indígena. Formação de Professores Indígenas.

ABSTRACT

This article presents a brief conceptualization of a proposed course of Professional Training in Roraima: the Indigenous Teaching. As guiding principles for this article, we focus on the Indigenous Teaching program, carried out firstly by the Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM and later by the Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR. This study seeks to offer a perception of Indigenous School Education regarding its intercultural principles, which unfolds setbacks, perspectives and scenarios aimed at these regional people referenced in the main educational policies, legislation and claims of those people. The analysis comprises the structure and organization, as well as the construction of new knowledge arising from this path aimed at indigenous teachers of elementary schools in Roraima. This research is theoretically based on authors such as Candau (1998; 2009; 2014), Paladino (2012) and Grupioni (2006; 2008). For technical basis, we used

official documents, therefore, the study is a reflective analysis to understand the process of indigenous training through the Tamî'kan Indigenous Project, resulting from an investigation with a temporal view, which will help in the resumption of the remaining students of the Indigenous Teaching course in 2021.

Keywords:
Indigenous Education. Indigenous Teaching. Indigenous Teacher Training.

1. Introdução

Este artigo busca realizar uma análise do Projeto Magistério Indígena Tamî'kan, com foco na formação de professores indígenas, partindo da visibilidade que ele trouxe para o estado de Roraima com o recebimento do prêmio Paulo Freire de Educação, com o Projeto Magistério Parcelado Indígena, no ano de 1998, premiação que gerou reconhecimento e destaque a nível nacional pelo Ministério da Educação – MEC. O estado de Roraima foi o vencedor por ter apresentado um projeto pioneiro e de resultados inovadores na educação indígena no Brasil. O texto busca uma compreensão acerca da necessidade de tal formação e suas peculiaridades, seguida de abordagem quanto às políticas e diretrizes voltadas à formação de professores indígenas e à estrutura organizacional do Curso Magistério Indígena Tamî'kan desenvolvido no Estado de Roraima.

O desenvolvimento dessa análise se torna relevante diante da grandiosidade multicultural do estado de Roraima e uma diversidade de culturas e de povos. As fontes incluem documentos legais, textos de políticas educacionais e informações divulgadas pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/RR, Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI), Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena Parcelado executado no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e Projeto Magistério Indígena Tamî'kan, executado no Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) e observações das etapas do curso, com a intenção de compreensão e reflexão sobre tal formação diferenciada e específica estar ou não inserida na realidade política do Brasil.

2. O contexto cultural de Roraima

O Estado de Roraima, localizado ao Norte do Brasil, faz divisa com a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, formando com eles tríplice fronteira. Sua população, segundo

o IBGE (2018), é de 576.568 habitantes, sendo relevante salientar que, desses, mais de 50 mil se declaram indígenas, ainda segundo o órgão. Roraima é o segundo maior estado em número de comunidades indígenas, com 2.602 delas, o que representa 63,4% do total brasileiro.

Destacamos que no estado vivem diversos povos indígenas, abarcando uma diversidade de saberes e cultura única e rica. Eles estão separados em etnorregiões, sendo no total nove povos indígenas: macuxi, wapichana, wai wai, ingarikó, ye'kuana, taurepang, patamona, waimiri atroari e yanomami. Existem 13 línguas classificadas em três famílias linguísticas distintas, de matriz indígena: família do tronco aruak, família karib e a yanomami.

Os indígenas de Roraima pertencentes ao povo wapichana são falantes da língua filiada ao tronco aruak. os povos makuxi, ye'kuana (maiongong/makiritare), taurepang, wai wai, patamona, sapará, ingaricó e waimiri-atroari são falantes de línguas indígenas filiadas ao tronco karib. Ao tronco yanomami filiam-se as línguas de quatro grupos: sanumá, ninam, yanomae e yanomami. Estes conquistaram e avançaram na educação em Roraima. Sendo tais avanços vistos no cenário local e nacional, como nas escolas, onde lecionam muitos professores indígenas concursados, e no setor privado, com o avanço do turismo e na política, Assim, compreende-se uma mudança de realidade e desafios.

3. Educação básica: A importância da formação para os professores indígenas

No cenário da educação escolar e formação inicial indígena do estado, ainda se exige uma ação que evolua no sentido de relacionarmos uma organização comprometida com articulações de conhecimentos gerais, técnicos evidenciando conhecimentos e saberes indígenas.

Grupioni (2006), em relação à formação no magistério indígena, diz que

> Os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito. (GRUPIONI, 2006, p. 25)

Nesse sentido, cada povo tem sua particularidade, porque são

complexos os sistemas de pensamentos de cada povo, pois cada etnia possui vivência singular e sua forma de transmissão de saberes é comprovadamente diferenciada na forma de experimentar, de armazenar e de produzir conhecimentos e, principalmente, na forma de ver e de se relacionar com o mundo e com o outro, além da peculiaridade quanto ao interpretar o sobrenatural onde tem sua própria existência refletida.

Portanto, devido a essa diversidade e multiplicidade de diferentes povos, culturas e tradições, que torna complexo esse processo de estruturação e formação, as soluções devem ser múltiplas.

4. Desafios e direitos: Formação diferenciada

As principais conquistas por direitos foram nas décadas de 1970 e 1980, com a garantia dos direitos dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988; com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e com as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena (1998). Assim, a escola constitui instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras (RCNEI, 1998), sendo esta última garantindo uma escola diferenciada, bilíngue, multilíngue, intercultural e comunitária.

Uma importante conquista da educação escolar indígena dos anos de 1990 está relacionada à formação dos professores indígenas. Devido àquela conquista, surge um número cada vez maior de escolas em terras indígenas. Considerando o crescente número de índios sem a formação necessária para exercer o Magistério, o movimento indígena, representado pela organização dos professores, passou a reivindicar junto à Divisão de Educação Indígena a formação de professores em nível de magistério (Cf. JULIÃO, 2011).

As constantes solicitações das organizações de professores indígenas, tais como a Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, a Sociedade de Defesa dos Indígenas Unidos de Roraima – SODIUR, e outras lideranças, levaram a Secretaria de Educação do Estado de Roraima, por meio da Divisão de Educação Indígena – DIEI, entre os anos de 1993 e 1997, culminaram na execução do Projeto Magistério Parcelado Indígena, organizado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, contemplando a seguinte proposta, a qual:

> [...] tem por objetivo habilitar os índios para o exercício do Magistério, especialmente na realidade de suas comunidades. Todas as disciplinas do Magistério tem como eixo a manutenção dos valores culturais de modo que, ao longo do curso, os professores-alunos construam uma proposta pedagógica de 1ª a 4ª série, currículo, conteúdo, metodologia, calendário escolar, avaliação, material didático bilíngue com características efetivamente indígenas, de acordo com a realidade sociocultural de seu grupo étnico, procurando ainda tornar os pesquisadores professores indígenas e registradores de sua língua e culturas. (NOGUEIRA; PERUSSOLO, 1996, p. 46)

Assim sendo, perpassado todo o processo de consolidação da educação indígena do Projeto de Formação Tamî'kan, evidenciou-se com exímio teor a educação escolar indígena, sobretudo para atender à demanda de formação dos professores da educação escolar indígena, sobretudo para atender à demanda de formação dos professores indígenas das comunidades indígenas do Estado de Roraima.

A formação no Magistério Indígena Parcelado foi dividida em 08 (oito) etapas nos períodos de férias dos docentes, com o foco emergencial de formar 470 professores, possibilitando gradativamente a ocupação dos espaços internos em escolas de terras indígenas.

A formação desses professores teve impacto direto nas salas de aula, as quais passaram a ser ocupadas por profissionais oriundos das próprias comunidades. Desta forma, um sonho antigo das lideranças foi concretizado, pois antes de 1990 grande parte dos professores que ministravam aulas para alunos indígenas, bem como os diretores das escolas, eram professores não indígenas.

5. *Reveses e diálogos: Criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR)*

Após um longo período e sem a continuidade no processo de formação dos professores do Magistério Indígena, observamos o que afirma Grupioni (2009):

> [...] com o passar dos anos, vê-se alargar a distância entre o que está preconizado como proposta de uma educação diferenciada e os meios administrativos postos em prática para efetivá-los. (GRUPIONI, p. 61)

Na tentativa de contrapor essa afirmação o estado cria o CEFORR por meio da Lei Estadual nº 611, de 22 de agosto de 2007 (RORAIMA, 2007), com base nos artigos: 61, 62, 63 e 67 da LDB (Cf. BRASIL, 1996), que tratam da obrigatoriedade de a União, Distrito Federal, Esta-

dos e Municípios ofertar formação inicial e continuada para os docentes da educação básica.

Com a criação do CEFORR, órgão vinculado à SEED/RR, o credenciamento CEE/RR, e entre reveses e diálogos, lideranças e representantes políticos e institucionais, o CEFORR oferece o curso em nível médio Magistério – Projeto Magistério Indígena Tamî'kan com objetivo de formar 300 professores indígenas, na perspectiva de ensino específico, multilíngue e diferenciado, o qual objetiva a

> [...] formação que estimule um profissional engajado e comprometido, crítico e reflexivo, professor pesquisador, considerando o currículo como o elemento de organização da formação, voltado para a profissionalização do magistério. [...] o reconhecimento social da profissão de técnico em educação e que garantam o direito à profissionalização dos funcionários da educação em efetiva atividade (RORAIMA, 2010)

O Projeto Indígena Tamî'kan – Curso de Formação de Professores Indígenas, realizado entre 2006 e 2013, foi ofertado aos professores que atuavam na Rede Pública Estadual de Roraima, onde ainda há de se considerar que, de acordo com a CNE/CEB nº 3/1999,

> A formação do professor-índio se dá em serviço, o que exige um processo continuado de formação para o magistério;
>
> A capacitação profissional do professor índio se dá concomitantemente à sua própria escolarização;
>
> Diferente do professor não-índio, o professor índio exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, frequentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº3/1999)

Nesse sentido, os professores indígenas não possuíam formação específica de Magistério e foram contemplados com o Projeto. O Centro de Formação por meio do projeto Tamî'kan oportuniza aos professores a construção e consolidação de conhecimentos, auxiliando na autonomia e no desenvolvimento profissional. Assim, para participar do processo de formação do Magistério Indígena, além de ser indígena, o participante deverá ser indicado pela comunidade na qual reside, devendo ainda realizar posterior retorno comunicativo às lideranças indígenas da comunidade, relatando todas as atividades que foram realizadas no processo de formação, pois de acordo com o estatuto do Projeto Tamî'kan (2011), é dever do aluno, também,

> [...] ser comprometido com a causa indígena; reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente àquela comunidade/povo indígena onde funciona a escola; Ser indicado e apoiado pelas comunidades por meio de su-

> as formas de representação política. (PROJETO TAMÎ'KAN, 2011, p. 26)

O Curso de Magistério Indígena tem como base as Diretrizes Curriculares, bem como a Convenção nº 169 da Organização Nacional do Trabalho – OIT, a qual promove diálogos sobre os povos indígenas e tribais e países independentes.

Tais documentos oficiais discorrem sobre o ensino bilíngue (multilíngue) e intercultural, correspondente ao Ensino Médio e com complementação de disciplinas específicas para a Formação do Magistério Indígena. Logo, é possibilitado ao alunado cursar o Ensino Fundamental II e/ou Médio participando do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se habilita no magistério.

Atualmente, as licenciaturas com vistas ao ensino superior foram ampliadas com o PROLIND (Educação Indígena Formação de Professor), sem área específica, programa de apoio à formação superior indígena. De acordo com o Censo de Educação Superior realizado no ano de 2018, esses cursos tiveram 2.247 matrículas, o que se contrapõe aos cursos de formação indígena em nível magistério para educação básica, pois foram oferecidos em apenas 05 instituições de ensino em 2018. (Cf. INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Assim sendo, é demonstrado outro desafio: outros ainda apresentam relatos de casos, professores indicados por lideranças, com defasagem na aprendizagem, tanto na língua materna como na língua portuguesa, tendo em vista que vêm das suas comunidades, as quais tiveram ampliação e/ou número de escolas indígenas (Cf. GRUPIONI, 2008). Apesar das dificuldades, o ensino magistério é para professores indígena e também merece tal reflexão sobre a educação, ainda, se configura como base para carreira de professores do ensino básico.

6. Interculturalidade e pluralismo cultural

Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios vêm chamando de uma pedagogia indígena diferenciada (Cf. MAHER, 2006). O RCNE (1998, p. 65) trata da unificação, à escola, dos "conhecimentos étnicos", sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos (patrimônios intelectual, social e moral), à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos, contribuindo para o desdobramento da formação inicial de professores indíge-

nas em Roraima.

Se trata principalmente da identidade docente como meio para o fortalecimento das práxis, além disso, de entender para validar os conhecimentos e saberes interculturais durante o processo de formação no Magistério Tamî'kan numa concepção precípua e teórica, Freitas (2001) incita que

> [...] como fruto da atividade humana dos diferentes povos, índios e não-índios, em nosso país, e dos demais povos da América; como prática de produção e de criação dos sujeitos, artífices e autores de seu mundo e sua história. (FREITAS, 2001, p. 86)

Em Roraima, este ano avançamos quanto à política educacional voltada à valorização do Magistério Indígena: o CEFORR, por meio do Decreto 31.039-E, de 06 de outubro de 2021, torna-se Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista, a qual é destinada "à formação de Professores em Magistério Nível Médio, na modalidade Normal Indígena e Não Indígena" (RORAIMA, 2021). Interessante mencionar o Art. 2º, Inciso III, p. 06, o qual menciona a oferta do Curso "Magistério Indígena".

Portanto, depois de um longo período de luta e de ter deixado remanescentes do projeto Magistério Indígena Tamî'kan, o fato de a pluralidade cultural ter sido incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, como tema transversal, torna mais significativa essa conquista.

A sensibilidade com a qual a temática foi trazida pelo Centro colabora em termos de comprometimento com esses povos indígenas. Roraima está à frente, ao visualizar peculiaridades que se voltam para a valorização do magistério e para a formação permanente dos professores por meio de políticas educacionais.

Candau (1998) argumenta que as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídos de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente. Ela defende que os processos de escolarização e formação de professores muito têm a se beneficiar com os estudos culturais, que trazem à reflexão discussões instigantes e polêmicas, bem como oferecem novas visões que podem aprofundar a análise da problemática enfrentada pelos educadores no cotidiano das escolas.

E precisamos compreender o conceito de interculturalidade conforme definido por Paladino e Czarny (2012), como caminho para o reconhecimento de epistemes diversos.

O Artigo nº 79 da LDB (1996) define que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa,

> [...] Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (LDB 9394/96)

Ao buscar conceituar a educação intercultural, Candau (2014) parte da afirmação da diferença como riqueza. Nesse sentido trata-se de uma nova forma de pensar a escola indígena atribuindo o contexto indígena, uma vez que tem como pressuposto o diálogo, a participação coletiva e a comunicação, por isso é democrática.

7. Considerações finais

Ponto importante a ser destacado neste trabalho é a contribuição direta da disciplina Educação Indígena e sua ementa[124] como ferramenta norteadora de posicionamentos teóricos e filosóficos, que certamente contribuirão de maneira efetiva para o elaborar da Dissertação de Mestrado em Educação da autora.

Esta reflexão significa um novo conceito da realidade escolar em Roraima, desde a implementação à participação e ação dos envolvidos, principalmente no contexto indígena e, no caminhar do projeto indígena Tamî'kan, desenvolvimento de etapas e desafios, com conquistas etapa por etapa sendo construídas, visando um objetivo comum, a promoção de uma educação escolar indígena específica, intercultural, bilíngue/multilíngue, diferenciada e de qualidade, já assegurada nos dispositivos legais.

O cenário da educação indígena advindo das lutas e reivindicações implica reais conquistas de direitos nacionais e estaduais e precedi-

[124] Estudar a Educação Indígena a partir da reflexão crítica sobre os povos e para os povos em situação de atrito ideológico, suas adequações culturais de acatamento e aproveitamento, de luta e resposta, de inércia existencial, e suas possíveis interfaces como estratégias de resistência e/ou de sobrevivência.

do pelo significativo reconhecimento nacional do MEC ao proeminente Projeto Magistério Indígena Parcelado, configurando sucessivas conquistas até a criação do Centro de Formação, onde começou a se pensar na continuidade e na criação da Escola Estadual de Formação de Professores em Magistério Indígena, e que ao ampliar a oferta também se amplia a perspectiva de um panorama além do ensino médio, na busca por um ensino superior, onde os alunos buscam qualidade no ensino de base que permita progredir formação de professores indígenas e avançando para as novas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília-DF: Senado Federal; Planalto, 1988.

_____. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.* Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Senado Federal; Planalto, 1996.

CANDAU, Maria Ferrão**.** Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cad. Pesqui*. 46 (161), Jul-Sep 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt. Acesso em 14 de outubro de 2021.

JULIÃO, Geisel Bento. *O currículo como construção social em contexto de Cidadania Intercultural Indígena*. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L.D.B. (Org.). *Formação de professores indígenas*: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MENDES. Simone Rodrigues Batista, *Formação de Professores e Educação Indígena*: Projeto Indígena Tamî'kan. Boa Vista: EdUFRR, 2019.

MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PALADINO; Mariana *et al*. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. 152p.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. *Povos indígenas e escolarização*: discussões para pensar outras epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

RORAIMA. Decreto nº 31.039-E, de 06 de outubro de 2021. Dispõe sobre a criação da Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista. Disponível em: http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_visua lizardoe/. Acesso em: 16 out 2021.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e educação: desafios para a reinvenção da escola. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Campinas: UNICAMP, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de Pesquisa*. Trad. de Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner e Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

Outra fonte:

INSTITUTO UNIBANCO. Desafios da Educação Indígena: mais escolas e mais professores. In: ____. *Educação em Pauta*. Observatório de Educação. 2021. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/desafios-da-educacao-indigena-mais-escolas-e-mais-professores/. Acesso em: 16 de outubro de 2021.

FREIRE-MANDELA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO TECNOLÓGICO

Cristiano de Oliveira Veras (UVA)
cristianodeoliveiraveras@gmail.com
Flávia Maria Batista da Cunha (UVA)
letras@uva.br
Pedro Henrique de Almeida Soares (UVA)
21pedr53@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho buscou trazer luz às questões que envolvem o uso das chamadas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) em ambientes de aulas virtualizadas. Para tanto, trouxe um recorte desse universo ao estudar os métodos utilizados pelos estagiários de dois projetos da Universidade Veiga de Almeida que oferecem cursos gratuitos de ensino de línguas nessa modalidade. Apoiado em análise comparativa e de cunho qualitativo, este trabalho procurou perceber como as TICs influenciam a pedagogia em sala de aula virtualizada e como estas afetam a formação de futuros docentes, além de uma visão geral sobre os aspectos linguísticos envolvidos no uso dessas tecnologias. Diante dessa análise, percebemos a real necessidade de se adequar os cursos de licenciatura a esta nova realidade, aproximando os futuros da realidade do ensino *on-line*. Além disso, percebemos certo desconhecimento do uso das tecnologias em aulas de português, uma vez que ocorrem com frequência em aulas de inglês, através do método comparativo. E, como grande desafio, identificamos a necessidade de se repensar a pedagogia em sala aula, uma vez que a mesma já não se configura mais como um ambiente físico, único e exclusivo de professores e alunos.

Palavras-chave:
TICs. Práticas pedagógicas. Saber-fazer pedagógico.

ABSTRACT

This paper ought to shed light on issues involving the use of so-called ICTs (Information and Communication Technologies) in virtualized classroom environments. To do so, it brought an insight into this universe by studying the methods used by interns in two projects at the Veiga de Almeida University that offer free language teaching courses in this modality. The present work, supported by comparative and qualitative analysis, sought to understand how ICTs influence pedagogy in a virtualized classroom and how they affect the training of future teachers, as well as an overview of the linguistic aspects involved in the use of these technologies. In light of this analysis, we realized the real need to adapt undergraduate courses to this new reality, bringing the future closer to the reality of online education. In addition, we noticed a certain lack of knowledge about the use of technologies in Portuguese classes, as they frequently occur in English classes, through the comparative method. And as a great challenge, we identified the need to rethink pedagogy in the classroom, since it is no longer configured as a physical environment, unique and exclusive to teachers and

students.

Keywords:
ICTs. Pedagogical knowhow. Pedagogical practices.

1. Introdução: O método científico e sua importância para este trabalho

A pesquisa científica pode ser entendida como instrumento fundamental para a compreensão do mundo que nos cerca. Além disso, permite o questionamento de verdades que, por hora, podem ser absolutas. Talvez, esse seja o ponto de partida para a pesquisa científica: o questionamento.

Ao longo do tempo, o ser humano sempre mostrou certa curiosidade para a compreensão do mundo à sua volta. Desde a Antiguidade Clássica, com os grandes filósofos como Platão e Aristóteles, passando pelos avanços da compreensão do universo na Idade Média, percebemos a necessidade de compreender o mundo para que possamos compreender a nós mesmos e vice-versa. Portanto, percebemos que o desejo pelo entendimento e compreensão da realidade que nos cerca é algo que nos acompanha desde a consciência de nossa existência.

Todavia, ao longo de nossa história, percebeu-se a necessidade, não só de compreender os fenômenos que nos cercam. Assim, o homem buscou provar de forma tangível suas conclusões a respeito dos fenômenos observados, e, assim, desenvolveu o que chamamos de Metodologia Científica. Sendo assim, não basta somente observar e entender como os fenômenos que nos cercam acontecem, mas é preciso submeter tais fenômenos a questionamentos, com o intuito de confirmar ou refutar hipóteses.

A observação e compreensão dos fenômenos através de um método científico nos levam a um entendimento ao mesmo tempo amplo e profundamente analítico da realidade, nos permitindo, sobretudo, a resolução de problemas e aprimoramento de nossas ações e interações no meio que estamos inseridos Fachin (2005).

O entendimento de tais questões nos coloca em posição privilegiada para perceber a importância do Método Científico na produção de conhecimento de forma tangível. Sendo assim, podemos concluir que o Método Científico produz conhecimento de forma empírica através de fenômenos observáveis, confirmando ou não hipóteses, e que este pro-

cesso se dá através das ações e interações que ocorrem na realidade, com ou sem a participação do ser humano.

Assim, para este trabalho, iremos nos debruçar na observação de fenômenos com a participação de indivíduos em determinado meio, a fim de compreender suas interações em determinado contexto para, assim, produzir conhecimento através de experiências e propondo (ou não), uma nova abordagem ou solução para um determinado problema. Concluindo, ao final, este trabalho poderá, de certo, servir como referencial teórico para estudos futuros, contendo informações de coleta de dados em determinada realidade, mas, sobretudo, não sendo um fim para o estudo dos fenômenos descritos a seguir, e sim um meio para a melhor compreensão dos mesmos.

1.1. A sala de aula virtual e seus desafios para um ensino–aprendizagem de qualidade.

Há alguns anos, desde o advento da *Internet*, percebemos a influência da digitalização no conhecimento. Este, sem dúvida, era um movimento esperado, haja vista que os avanços tecnológicos mudaram para sempre a forma como os indivíduos se comunicam. Assim, consequentemente, a construção do conhecimento também foi afetada por tal mudança, uma vez que o ato comunicativo é peça fundamental neste processo. É notório que em nenhum momento na história a comunicação entre os indivíduos ocorre de forma tão rápida e intensa como nos dias de hoje. Diante de tal fato, percebemos que o compartilhamento de informações se dá de forma muito rápida e objetiva, sobretudo com os aplicativos de bate-papo. Portanto, a construção e disseminação do conhecimento também se dá de forma muito mais dinâmica do que através dos livros, de palestras, de convenções, ou em uma sala de aula, por exemplo. Então, percebemos que a informação e conhecimento mudaram suas formas de entrega e seus canais comunicativos.

A sala de aula sempre foi, e acreditamos que por muito tempo ainda será, uma das casas do conhecimento, todavia, não como há décadas passadas. Os inúmeros avanços tecnológicos mudaram a forma como o acesso ao conhecimento se dá, e na sala de aula de nossas escolas percebemos isso o tempo todo. Os alunos não frequentam mais as bibliotecas à procura de livros, pois a internet traz os livros até suas casas. Por sua vez, o professor também mudou sua forma de repassar o conhecimento. Talvez, a palavra não seja “mudou”, mas “recriou” sua forma de preparar

materiais, aulas, apresentações. E esta recriação foi realizada através das novas tecnologias disponíveis. Aplicativos, softwares, *e-books* e todos os materiais que podem ser acessados através de computadores e *smartphones*, trouxeram inúmeras mudanças, também, na forma como os conteúdos são trabalhados dentro das salas de aulas – o próprio conceito de "dentro e fora" de sala de aula foi deslocado, pois as salas são virtuais, e as aulas, virtualizadas.

Entendemos que as grandes mudanças que ocorreram por parte da inserção das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) ao ambiente escolar foi positiva. Todavia, nos questionamos se a atual pedagogia ensinada em nossas universidades dará conta dessa nova relação entre professores, alunos e a construção do conhecimento. Dessa forma, este trabalho buscará entender as necessidades reais e atuais do novo ambiente de ensino–aprendizagem que se construiu através das TICs. Esse ambiente, de certo, é mais dinâmico que o idealizado por estudiosos da educação de duas ou três décadas atrás, o que nos faz crer que as necessidades em nossas salas também são outras. Acreditamos, a partir de FREIRE (1997 [1974]), em uma pedagogia crítica, onde o conhecimento deve ser construído a partir das vivências, trocas e experiências de cada indivíduo presente no processo de ensino–aprendizagem, deslocando o papel central do professor, para um lugar de co-autoria na construção dos saberes. Todavia, devemos lembrar que esse novo pensamento não diminui a importância do professor no ambiente escolar, mas sim muda a perspectiva de quem detém o conhecimento. E, é claro, o professor, legitima sua importância neste processo quando possui o poder de orientar seus alunos na busca pelo conhecimento. Diante de tais reflexões, esta pesquisa irá observar como o professor em formação se prepara, e é preparado, para lidar com os desafios de uma sala de aula virtual, e de aulas virtualizadas. Esta compreensão se faz necessária para entender as reais necessidades do professor na busca por um processo de ensino–aprendizagem de qualidade, e quais suas dificuldades em lidar com as TICs.

1.2. A busca por um saber fazer pedagógico aliado às TICs.

Este trabalho não pretende ditar os rumos de uma nova abordagem pedagógica que dê conta dos inúmeros desafios do professor em uma nova realidade dentro de sala de aula. O recorte que será feito na realidade do ensino–aprendizagem nos dias atuais se dará no Projeto Freire-Mandela (FM), idealizado dentro da Universidade Veiga de Almeida

(UVA) pela professora Drª Cláudia Cristina Mendes Giesel, atual coordenadora do Departamento de Letras EAD, e uma de suas alunas, Wendy Turner. O projeto tem como fundamento basilar, a democratização do ensino de língua inglesa em nosso país, e conta com a estrutura da UVA para dar seguimento com suas atividades, que atingem um público muito amplo, tanto no campo social quanto regional, tendo alcance no exterior. Os trabalhos iniciaram-se em 2014, com aulas de conversação em língua inglesa para alunos do próprio campus da universidade. Ao longo dos anos, o projeto começa abraçar alunos que desejavam iniciar e testar os conhecimentos no idioma, o que torna o projeto uma oficina para alunos do curso de Letras-Inglês praticar os conhecimentos adquiridos sob supervisão dos coordenadores do curso do depto de Letras. A partir daí, o projeto abre suas portas para toda a comunidade da cidade do Rio de Janeiro, e recebe alunos de fora da universidade que estão em busca de conhecimento. Até 2019, o projeto realiza suas atividades de forma presencial, utilizando a estrutura física da universidade, porém, a partir de 2020, por conta da pandemia de Covid-19, as aulas e demais atividades tornam-se virtualizadas.

A virtualização das aulas e demais atividades do Projeto Freire-Mandela trouxeram grandes desafios para os coordenadores e organizadores. Deve-se ressaltar aqui que o contexto de pandemia trouxe muitos entraves, não só para os alunos assistidos pelo Projeto Freire-Mandela, mas, também, para os estudantes do curso de Letras, que de forma voluntária, continuaram a participar das atividades do projeto. Ainda em 2020, e dentro do contexto de pandemia, o FM torna-se alternativa de estágio para os alunos do curso de Letras-Inglês, uma vez que as escolas estavam fechadas por conta da pandemia. A partir daí, e com a contínua supervisão dos coordenadores e coordenadoras do Departamento de Letras, o FM passa a um status de curso de extensão, onde os alunos-estagiários têm autonomia para desenvolver suas aulas e métodos próprios de ensino, lecionando para alunos de diversos perfis, idades e estratos sociais. Assim, o FM conquista um público maior e vence fronteiras, atingindo brasileiros residindo no exterior que buscam apreender e desenvolver o inglês como língua franca. Todavia, as atividades praticadas pelos alunos-estagiários trouxeram à tona problemas que já eram de conhecimento do corpo docente da universidade: as dificuldades para se construir um ensino de qualidade aliado a TICs, e como desenvolver tais habilidades (uso de tecnologias) nos futuros professores.

A realidade no dia a dia dos alunos-estagiários na produção de su-

as aulas e materiais de apoio mostrou-se desafiadora, sobretudo em lidar com a real necessidade de desenvolver uma pedagogia própria para o contexto do projeto aliada às TICs.

2. Justificativa

Em um mundo cada vez mais conectado, é necessário refletir sobre como a educação é atravessada pelos avanços tecnológicos. Mais do que nunca, o momento de pandemia que vivenciamos, aquece os debates sobre os benefícios e desafios de se pensar, tanto a educação a distância quanto a educação remota. Isto nos leva a algo mais amplo, no que concerne discutir desde a democratização do acesso ao ensino, até a formação acadêmica dos novos professores e, com isso, repensar todas as ferramentas pedagógicas, no intuito de orientá-las para lidar com as novas relações estabelecidas entre as TICs, os professores e a sala de aula. Entende-se que, uma pedagogia orientada para trabalhar com as TICs, deverá enxergar o professor como um facilitador na busca e construção do conhecimento em sala de aula, e, por sua vez, compreendida como espaço de troca de experiências e reflexões na busca pela autonomia dos estudantes na vida em sociedade (Cf. FREIRE, 1997 [1974]). Partindo desta reflexão, e diante deste contexto que se forma, em que as distâncias são encurtadas e as barreiras superadas pela participação das TICs no ambiente de sala de aula, professores e professoras devem estar munidos dos conhecimentos tecnológicos necessários a essas novas práticas. Assim, percebemos a importância de tais conhecimentos na formação acadêmica dos futuros professore(a)s.

A formação docente entra em pauta à medida que as universidades, na atribuição de seus cursos de licenciatura, não possibilitam a execução plena deste desenvolvimento tão necessário na realidade dos dias atuais. Harmer (2015, p. 410), conjuntura o desenvolvimento docente, percebendo que ensinar significa desenvolver diferentes habilidades em pessoas diferentes, dando novas experiências para as quais o professor irá refletir e aprender. Assim, o Projeto Freire-Mandela, doravante FM, surge como terreno fértil para a prática exploratória de professores de língua inglesa em formação, pois: aqueles que ainda hão de ser inseridos no mercado de trabalho, têm neste espaço, a oportunidade de experimentação metodológica para a construção de seu saber-fazer pedagógico aliado às TICs; aqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho, por sua vez, encontrarão no FM, algo muito próximo de uma formação continua-

da e, em ambos os casos, encontram uma pedagogia articulada às TICs para o ensino a distância, uma vez que as atividades do projeto foram virtualizadas em virtude da pandemia de Covid-19. Dessa forma, o projeto contribui para um treinamento inicial para a comunidade discente da universidade, assim como fala Allwright (1996) sobre um treinamento mínimo e experiência docente palpável para um melhor desempenho posteriormente após a graduação.

Seguindo esta linha de raciocínio, a possibilidade de desenvolvimento e enriquecimento crítico-pedagógico, ofertada pelo FM, mostra-se extremamente relevante. A vivência do ensino a distância, ofertada aos docentes em formação, ajuda a pensar o que Saviani (1994) chama de "transferência das funções intelectuais para as máquinas"; ora, todavia, não é a tecnologia a responsável pela construção do conhecimento, mas sim os sujeitos envolvidos no processo educacional, de maneira dialógica, à medida que se apropriam das tecnologias de informação e comunicação.

Assim, justifica-se a escolha do Projeto Freire-Mandela como objeto da prática exploratória no ensino de língua inglesa, haja vista que este apresenta em sua essência o ambiente propício para rotinas práticas, o que Ur (1996, p. 318) entende como ferramentas essenciais para o desenvolvimento de expertise docente; assim como para descrever o cenário pedagógico-tecnológico sincrônico. Ademais, o caráter laboratorial do projeto, que possibilita a coleta de subsídios, parece atender a duas demandas: 1) a de tentar compreender o futuro da educação, considerando o crescimento da prática pedagógica remota durante a emergência sanitária, e seus efeitos no mundo pós-pandêmico; 2) a formação docente a distância, considerando os impactos que a prática do ensino remoto tem/terá na vida profissional desses educadores.

Além disso, justifica-se o presente trabalho, tendo o FM como *corpus* da pesquisa, para compreender como os alunos do curso de Letras irão entender a nova sala de aula, uma vez que os significados contidos nestes significantes se estenderam muito além dos espaços físicos das escolas e cursos. Hoje, qualquer ambiente com acesso à internet pode se tornar uma sala de aula. Essa é uma realidade vivenciada já há alguns anos, e que deve ser encarada como fato positivo na democratização do ensino.

Portanto, o que se busca neste trabalho, e como justificativa para sua condução, é a melhor compreensão do que é uma sala de aula em seu

conceito atual, expandido pelo uso das TICs, no uso desses recursos pelos futuros profissionais da educação para, a partir daí, construir ou reorientar uma pedagogia que dê conta dessa nova sala de aula, garantindo um excelente processo de ensino–aprendizagem.

3. Freire-Mandela: formação de professores no contexto tecnológico.

A formação acadêmica dos professores e educadores no Brasil enfrenta inúmeros desafios, que vão desde o acesso às salas das universidades, tanto públicas quanto privadas, até os cursos de atualização, após suas formações iniciais. Somado a isto, temos a demanda urgente do mercado por profissionais licenciados que dominem os recursos tecnológicos disponíveis para o uso em sala de aula. Esse, talvez, seja o maior desafio atualmente, haja vista que, o professor em sala de aula, desenvolve uma metodologia própria através da práxis para lidar com suas necessidades e contextos. Todavia, o conhecimento das tecnologias (que serão tratadas neste trabalho como TICs), exigem conhecimento e treinamento técnicos, além de custos elevados, tanto de recursos financeiros quanto de tempo. Como diz Perrenound (1999),

> [...] a despeito das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das idéias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente porque depende pouco do progresso técnico, porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional instalam os professores em rotinas. É por isso que a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduz ipso facto por uma evolução das práticas pedagógicas. (PERRENOUD, 1999, p. 5-21)

Assim, entendemos que os profissionais da educação vivem em ciclo vicioso: não se capacitam o suficiente por não precisarem, e por não precisarem no dia a dia de tantos aportes técnicos, não procuram formação continuada. Porém, devemos lembrar que torna-se de grande importância a formação e qualificação desses profissionais, haja vista que a sala de aula prepara seus alunos para a vida em sociedade, e que esta está sempre em constante mudança e adaptação. Para tanto, compreende-se que a formação e atualização das práticas dos profissionais envolvidos na educação, e mais precisamente dos professores, devem ser mandatórias. Diante de tal compreensão, mostra-se um desafio criar um contexto onde professores e demais profissionais da educação possam dialogar com as necessidades de um mundo cada vez mais tecnológico.

3.1. Os projetos Freire-Mandela e UVAprova como recursos na formação dos graduandos de línguas.

Os projetos Freire-Mandela e UVAprova, desenvolvidos pelo Departamento de Letras da Universidade Veiga de Almeida, do Rio de Janeiro, em parceria com os alunos graduandos dos cursos de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e seus professores-tutores, mostram-se como "novas tecnologias" dentro da formação e capacitação dos futuros professores, uma vez que funcionam como cursos de extensão, ou seja, contribuem no entendimento da dinâmica em sala de aula virtualizada, com a utilização das tecnologias necessárias para ministrar-se aulas *online*.

Os projetos desenvolvidos pela UVA oferecem aulas de português e inglês para a comunidade de forma gratuita, contribuindo para a democratização do ensino em sua comunidade, além de funcionar como oficina para os estudantes das licenciaturas de línguas como alternativa aos estágios presenciais durante apandemia de Covid-19.

Assim, percebemos que os trabalhos desenvolvidos dentro e tais projetos, contribuem na formação dos estudantes das licenciaturas no que diz respeito à necessidade de profissionais educadores conectados com as novas tecnologias tão importantes para formação dos indivíduos de uma sociedade moderna.

3.2. As imbricações entre tecnologia e o ensino de línguas: o papel do professor em garantir o protagonismo do aluno

A chegada dos computadores, sem dúvida, contribuiu muito para as interações comunicativas. Através dessas máquinas, distâncias foram encurtadas e o acesso à informação tornou-se mais democrático. Diante disso, seu uso em escolas e cursos de todas as áreas ganharam muito, uma vez que o acesso às informações é parte fundamental na construção do conhecimento. E, sem dúvida, o ensino de línguas foi um dos que mais sentiu os avanços dentro desse novo contexto tecnológico. Para entendermos, acompanhe Ramos (2021):

> O ensino híbrido mediado pelas novas tecnologias/recursos digitais vai depender cada vez mais da intervenção pedagógica do professor. Entretanto, vai substituir aqueles professores que não forem capazes de fazer uso pedagógico pertinente e eficaz dos recursos digitais. Num cenário disruptivo, espera-se um professor criativo, inovador, capaz de promover o potencial pleno de seus alunos na perspectiva de viabilizar o seu projeto

de vida! (RAMOS, 2021)

Assim, entendemos que, pelo fato da linguagem ser um elemento dialógico, a interação entre os indivíduos é parte fundamental do processo comunicativo. Portanto, percebemos as imbricações entre o desenvolvimento da linguagem, seja ela estrangeira ou não, e as tecnologias. Todavia, percebemos um certo distanciamento entre seu uso para língua materna e a aquisição de outra língua.

Em aulas de português, os docentes ainda parecem se prender a um modelo mais tecnicista de aula, onde o aluno que frequenta aulas desta disciplina deve ter contato com a norma culta língua, seguindo as aulas de gramática e sendo responsivo aos apelos do professor. As aulas de língua materna parecem ser impermeáveis ao uso das TICs, uma vez que tais recursos não são usados de forma mais ampla. Tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere o uso do texto como elemento de base para a construção do conhecimento de forma relevante para a realidade do aluno, seria de grande importância o uso das TICs como meio de acesso aos multiletramentos, uma vez que permite acesso a um vasto material como hipertextos, vídeos, áudios etc. Dessa forma, compreendemos que as aulas de língua materna são suplantadas pelas pedagogias anteriores à revolução tecnológica, uma vez que sua aplicação se limita somente a substituir o livro pelo computador como plataforma de acesso à informação e forma bancária. Porém, no ensino de língua estrangeira, a abordagem em relação às TICs muda consideravelmente.

Ao contrário do que foi dito em relação às aulas de português, as aulas de língua estrangeira, por sua vez, mostram-se mais permeáveis às contribuições das TICs. Em relação ao que foi analisado nos projetos UVAprova e Freire-Mandela, os graduandos ao lecionar aulas de inglês de forma virtualizada, tendem a se valer de forma mais ampla das tecnologias como recursos para o ensino. Isso, talvez se deva ao fato de que as TICs se mostrem eficazes ao permitirem o contato com elementos culturais diferentes dos vistos pelos alunos, como por exemplo o acesso à língua estrangeira falada, seja através de áudio ou vídeo, permitindo o aluno "treinar" o ouvido e checar elementos como pronúncia e contexto de fala. Além disso, as TICs permitem aos graduandos criarem um ambiente mais contextualizado e relevante para o ensino da língua, uma vez que podem trabalhar com materiais mais interessantes para os alunos, se valendo de filmes, séries, personagens etc. para atrair a atenção dos alunos. Ao que parecem, as aulas de língua estrangeira se aproximam mais do

modelo de ensino crítico, onde o aluno é posto como referencial para a busca do conhecimento. Dentro desta perspectiva, as TICs parecem contribuir para a busca do conhecimento de forma crítica e relevante para os alunos, uma vez que permite o acesso mais amplo na busca por informações, além de permitir aos alunos e professores buscarem o conhecimento de forma interacional.

3.3. As tecnologias e o conhecimento crítico: a aplicabilidade em sala de aula

Paulo Freire evidenciou as ações de ensino como necessitando estar vinculadas a ações de aprendizado e, para que tal seja realizado, precisamos entender que devemos estimular o aprendizado ativo por parte dos alunos e contextualizar o tema a ser desenvolvido às suas necessidades.

O ensino freireano se distancia dos preceitos tradicionalistas e tecnicistas que outrora eram almejados pela sociedade em cada aluno. Tal ensino, tecnicista, reduzia os alunos a ferramentas especializadas e limitava o senso crítico e lógico. Essa busca por um ensino inclusivo tem como objetivo humanizar, com valores e habilidades, os alunos que cada vez mais estão introduzidos num meio digital e de alta adaptabilidade de conteúdos.

As metodologias ativas se originaram nos ambientes de ensino pelo claro conflito entre o conceito de que cientistas e alunos das áreas científicas devem sempre questionar, investigar e concluir. O conceito lógico era deturpado pelo ensino tradicional oferecido e tal já é uma crítica antiga, veja em Volpe (1984):

> O entendimento público de ciência é estarrecedor. O maior contribuidor para a nossa estonteante ignorância científica em nossa sociedade tem sido nosso sistema educacional. A inabilidade dos estudantes de apreciar o escopo, propósito e limitações da ciência refletem nosso currículo convencional orientado em palestras com ênfase em aprendizado passivo. O papel tradicional do aluno é de um anotador passivo e regurgitador de informação factual. O que é urgentemente necessário é um programa educacional em que estudantes se tornam mais interessados em ativamente saber, ao invés de passivamente acreditar. (VOLPE, 1984, p. 1) (tradução nossa).

Busca-se, portanto, que educandos participem de atividades de desenvolvimento de saber com reduzida interferência de professores como, debater, resumir, apresentar, ensinar, etc. Momentos de ensino expo-

sitivo e outros podem ser convertidos em momentos ativos fazendo uso, por exemplo, de dialética em debates e/ou experimentação.

Michael (2006), em seu estudo referente à *active learning* ("aprendizado ativo") em busca de comprovação da eficiência da mesma, conclui:

> Tem evidência de que aprendizado ativo, abordagens focadas no aluno para o ensino do trabalho fisiológico, e eles trabalham melhor do que abordagens passivas. Não tem experimento definitivo que comprove isso, nem poderá ter devido à natureza do fenômeno na prática, mas a própria multiplicidade de fontes de evidências tornam o argumento convincente. Portanto, devemos todos começar a renovar nosso ensino, aplicando essas abordagens específicas para acomodar aprendizado ativo que correspondem com a necessidade dos alunos [...] Tem uma pletora de opções das quais podemos escolher, então não temos motivos para não começar. Isto significa que nós também nos tornamos aprendizes na sala de aula. (tradução nossa). (MICHAEL, 2006, p. 8)

Em termos de ensino de línguas de modo online, contemplamos uma vasta gama de oportunidades para se trabalharem atividades ativas do agrado do aluno e de suas individualidades. Morán (2015) acerta o progresso do ensino através de pequenas mudanças através do uso de tecnologias, hibridização e sala invertida como mudanças suaves e, para fim de estudo aplicado, este projeto almeja apresentar propostas de inclusão de TICs para o desenvolvimento de atividades educacionais e linguísticas junto ao estímulo do uso da metodologia de sala invertida. Atividades envolvendo TICs podem ser amplamente usadas para estimularmos a participação ativa de alunos como, por exemplo, o uso de jogos didáticos, softwares de criação de conteúdo multimídia e a metodologia de sala invertida escorada nas salas de aula assíncronas.

Salas de aula invertidas podem favorecer diversos momentos educacionais, dentre eles podemos citar a introdução de conteúdos teóricos fora do ambiente de aula e debates entre alunos para consolidar o entendimento. Para ensino de línguas estrangeiras temos a sala de aula invertida como uma ferramenta capaz de trazer exposição a uma segunda línguaaos alunos através de grupos de conversa ou apresentação de conteúdos multimídia, ambos exclusivamente em L2 dando assim aos alunos, a oportunidade de imersão na língua a ser aprendida, contextualização de futuras aulas ou consolidação e prática de conteúdos anteriores.

4. *Metodologia*

Com o objetivo de contrapor as possíveis abordagens dentro dos dois projetos, e trazer robustez a este trabalho, além de reproduzir de forma mais clara o ambiente no qual a pesquisa se realizou, realizamos um estudo comparativo junto ao Projeto UVAprova, que ministra aulas de português também em formato virtualizado. Este estudo comparativo nos permitiu compreender como os graduandos se comportam quanto a produção de materiais para aulas de línguas em contextos diferentes, nos trazendo dados relevantes para as nossas conclusões. Tal análise tem base em Fachin (2006), como podemos ver:

> No que tange ao conhecimento científico, ele procede do conhecimento empírico dos fatos ou dos objetos observados e transcende-os para procurar conhecer a realidade além de suas aparências superficiais. Resulta da pesquisa metodológica, sistemática do contexto factual; Procura analisar, a fim de descobrir suas causas e concluir as leis gerais que o orientam. (FACHIN, 2006, p. 27)

Os procedimentos metodológicos empregados para a coleta de dados, nos quais esta pesquisa de cunho qualitativo, comparativo, interpretativista e de natureza aplicada se baseia, serão pautados pela necessidade de contemplar contextos diversos que interferem nas relações de ensino–aprendizagem. Conforme postulado pela BNCC (Cf. BRASIL, 2016), o professor torna-se moderador e co-autor no processo de busca e construção do conhecimento, tornando a pedagogia utilizada algo subjetivo, haja vista que parte da necessidade de abarcar todos os contextos nos quais estão inseridos seus alunos, a escola e os aspectos sociais que pautam a vida na sociedade.

Escolhemos como *corpus* de análise o Projeto Freire-Mandela que, desde o início de 2020, com o advento da pandemia, teve suas aulas virtualizadas. Dessa forma, a partir de técnicas observacionais, foram levantados subsídios que descrevessem uma maior ou menor afinidade dos graduandos de Letras (doravante tutores), participantes dos projetos, em lidar com as novas tecnologias que se fizeram necessárias para o contexto descrito. Essa diferença pôde ser observada não somente entre grupos de trabalho diferentes, mas também entre tutores do mesmo grupo.

Foi aplicado um questionário estruturado, com 12 questões objetivas, concernentes a dois aspectos de aulas do projeto FM, como: 1) *Teaching practice;* e 2) uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), que envolviam questões a respeito de quais TICs foram utilizadas, como foram utilizadas e o nível de engajamento que ambos tutores e

alunos do projeto conseguiram ter com essas ferramentas. A utilização do questionário justificou-se pela necessidade do estudo comparativo que pretende-se estabelecer com os subsídios levantados. Para tanto, observamos as aulas de tutores com ou sem experiência prévia no mercado de trabalho. Dois grupos diferentes, referentes às duas primeiras edições, dentre as três que o projeto organizou (respectivamente 2021.1 e 2021.2), foram observados.

A partir dos resultados constatados por meio dessas observações, e com apoio dos argumentos da prática exploratória, elaborou-se um *lesson plan* único para servir como parâmetro de observação e coleta de dados. Justificou-se essa intervenção com o objetivo de observar se ocorre o uso das TICs como forma de imitação das práticas da sala de aula presencial, e assim comparar o uso das TICs como proposta de expansão dos espaços de construção do conhecimento. Dessa forma, esse plano de aula único, delimitou o uso de ferramentas digitais, diminuindo desvios na compreensão dos fenômenos observáveis no âmbito desta pesquisa, assim como descreveu seus usos práticos em consonância com essa última perspectiva.

Esse plano de aula foi fornecido aos tutores de um terceiro grupo do projeto, referente à edição de 2021.3 (que não teve contato com os estudos anteriores, a fim de evitar desvios). A este grupo foi pedido que respondessem dois questionários: um levando em consideração suas crenças para o ensino de Línguas Inglesa e suas experiências prévias com o FM; e um segundo, confrontando a experiência anterior e posterior à utilização do plano de aula. Referente ao procedimento de resposta aos questionários supracitados, cabe ressaltar que, apesar de as aulas no FM serem executadas em duplas e/ou trios, cada tutor respondeu aos respectivos questionários individualmente, uma vez que as percepções podem variar entre integrantes de um mesmo grupo de trabalho.

Seguindo essa linha de raciocínio, para concluir a coleta dos dados a fim de debruçar-nos e refletirmos sobre as hipóteses levantadas, tutores de todas as edições do projeto executadas em 2021, dentre aqueles que foram observados na aplicação do primeiro questionário e os que participaram da execução e/ou tiveram algum contato com o *lesson plan* único, foram submetidos ao Método Q, que:

> [...] caracteriza-se pela classificação individual de afirmações, figuras ou fotografias (objetos) dentro de uma escala de valores, chamada de Q-Sort. Após a finalização dos Q-Sort de todos os respondentes, correlacionam-se os escores que cada objeto obteve a fim de identificar grupos que apresen-

taram semelhanças ou divergências entre as opiniões. (BASTARZ, 2008)

Além da utilização de todos os subsídios levantados para tais análises supracitadas, nos debruçamos sobre planos de aula elaborados por tutores do UVAprova, projeto de estrutura semelhante ao FM, porém com aulas voltadas para o ensino de língua portuguesa. Através da comparação entre o plano de aula único aplicado para os tutores do FM e esses outros planos de aula do projeto UVAprova, pretendemos descobrir em que grau os princípios aplicados para aulas de língua inglesa e portuguesa virtualizadas se aproximam ou se afastam, e perceber se fatos ocorrem de forma isolada dentro do contexto de aulas de língua inglesa virtualizadas .

5. Resultados

A análise comparativa dos planos de aulas dos projetos UVAprova e Freire-Mandela indicou que, ao ministrarem aulas de português, os estagiários do curso de Letras, mesmo estando em ambiente virtual, pareceram seguir um planejamento de aulas regulares presenciais, haja vista suas aulas apoiarem-se, na maioria dos casos, em material escrito (slides), ou seja, sem a utilização de recursos como hipertextos ou vídeos, por exemplo. Já no projeto Freire-Mandela, vemos a utilização de um número maior de TICs nas aulas virtualizadas, sobretudo de recursos como áudios, vídeos, e jogos interativos criados pelos estagiários, provavelmente com o intuito de imergir os alunos na língua-alvo. Assim, percebemos que em aulas de língua portuguesa virtualizadas, comparadas com aulas de inglês no mesmo modelo, os estagiários ainda não compreendem o valor das TICs no processo pedagógico e na diversificação do material de estudo.

A análise da subjetividade dos estagiários ficou por conta do método Q, que mediu a percepção dos mesmos em relação à importância das TICs em aulas virtualizadas no projeto Freire-Mandela, e nos permitiu compreender que, em certa medida.

Os estagiários entendem que aulas virtualizadas intermediadas com as TICs são semelhantes às aulas presenciais, todavia essas tecnologias somente se aproximam de uma sala de aula presencial em termos pedagógicos. Ademais, compreendem, majoritariamente, que o uso das TICs promove uma experiência pedagógica mais relevante em sala de aula, comparando com o ensino presencial.

Além disso, entendem que não é necessário, em certo ponto, ser um grande conhecedor das tecnologias para executar uma aula virtualizada com uso das TICs. E entendem não ser necessário um grande repertório de TICs para o desenvolvimento de aulas em ambiente virtual. E como já percebido pelo método comparativo entre planos de aulas de projeto semelhante (UVAprova), as aulas virtualizadas favorecem a criação de material de estudo autêntico, o que contribui para um ensino–aprendizagem relevante, e dentro do contexto dos alunos de uma língua estrangeira. E mais, segundo a análise, isso se deve ao fato de essas tecnologias tornarem as aulas mais diversificadas e dinâmicas, o que aumenta a participação dos alunos (um dos grandes desafios em sala de aula presencial e virtualizada). Adicional a isso, os estagiários do projeto compreendem de forma quase unânime que o contexto é um ponto fundamental para o aprendizado de uma língua, onde as TICs funcionam como ferramenta de intermédio para este fim. E findando a análise dessas percepções, os estagiários entendem que a utilização das TICs resolvem o problema de turmas com um número elevado de alunos, sobretudo no que diz respeito ao envolvimento e interações com o conteúdo abordado.

6. Conclusões

Assim, este trabalho finaliza nos dando uma maior compreensão do uso das TICs em sala de aula virtualizada e como estas contribuem na formação e percepção de futuros docentes quanto aos seus usos. Diante deste fato, tal compreensão nos leva a recomendações, não somente para este curso de licenciatura em Letras/Inglês, mas para todos os que entendem que a Educação e Tecnologia irão em paralelo infinito para a realização de um saber-fazer pedagógico onde alunos e professores serão co-autores na construção do conhecimento.

Para tanto, mostra-se necessário um estudo amplo para vincular os estudantes de licenciatura desta casa a estudos sobre o uso das tecnologias em sala de aula, seja por inclusão de disciplinas na grade curricular, ou por cursos de extensão dentro do período do curso. Além disso, recomenda-se a inclusão de um estágio voltado para o ensino on-line, com amplo uso das TICs, uma vez que este modelo de ensino mostra-se como o futuro, ou parte da Educação na contemporaneidade.

E por último, e não menos importante, e talvez, o mais desafiador, deve-se repensar a pedagogia utilizada em sala de aula, pois se a mesma leva em consideração os contextos no ambiente de ensino, devemos rea-

valiar suas crenças, uma vez que o próprio espaço físico da sala de aula já se deslocou de seu formato hermético e secular para hoje ocupar qualquer espaço onde se deseja o conhecimento de forma crítica e relevante para as mudanças tão importantes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D. *Teacher training and teacher development*: integration and diversity. Ankara, Turkey: Bilkent University. 1996. Disponível em: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile56allwright.pdf. Acesso em: 02 jul 2012.

BASTARZ, Clarice. Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo, 5, 2008, Belo Horizonte. O Método Q no estudo da percepção do turismo [...]. Belo Horizonte-MG: [s.n.], 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

FACHIN, Odília. *Fundamentos da Metodologia*. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 3. ed. Harlow: Longman, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação,Universidade de Genebra,1999. Trad. de Denice Barbara Catani Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html

RAMOS, Mozart Neves. O ensino híbrido: o futuro chegou, e agora? PUCPR + FTD | Novo Ensino Médio: Intencionalidade no planejamento por uma educação integradora, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=e7J7h-liSUQ. Acesso em: 21/11/21.

LEAL, E. *et al*. *Revolucionando a sala de aula*: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed., 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2019.

MICHAEL, Joel. Where's the evidence that active learning works?. *Advances in physiology education*, 2006.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania*: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa*. Polifonia. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. *et al*. *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

UR, Penny. *A Course in Language Teaching*: Practice and Theory. New York: Cambridge University Press, 1996.

VOLPE, E.P. The Shame of Science Education. *Am Zoologist*, 24, p. 433-41, 1984. Disponível em: https://doi.org/10.1093/icb/24.2.433 Acesso em 21/11/21.

GÊNERO DIGITAL *FANFICTION*: UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL *SPIRIT FANFICTION* NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Roberta Santana Barroso (UENF)
robertasantana460@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)
clodoaldosanches@yahoo.com.br
Milena Ferreira Hygino Nunes (UENF)
milena.hygino@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a importância do ensino com ouso de *fanfiction* em práticas de leitura e escrita em sala de aula. As orientações discutidaspartem do pressuposto de que a utilização de ambientes digitais nas aulas de Língua Portuguesa promove significativamente o desenvolvimento dodiscurso e das competências linguísticas dos alunos, e proporciona oportunidades importantes para professores e alunos participarem no processode compreensão e produção de textos no ciberespaço. Durante a construção deste artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa pormeio de recursos teóricos que subsidiam a busca de respostas para ostemas discutidos. Desta maneira,com a exposição de estratégias didáticas, mostrou-se mecanismos de construções de textos a partir das *fanfictions* de modo a proporcionar o engajamento dos alunos para as produções escritas.

Palavras-chave:
Ferramenta digital. Produção textual. Gênero digital *Fanfiction*.

ABSTRACT

This article discusses the importance of teaching using fanfiction in reading and writing practices in the classroom. The guidelines discussed are based on the assumption that the use of digital environments in Portuguese language classes significantly promotes the development of students' speech and language skills, and provides important opportunities for teachers and students to participate in the process of understanding and producing texts in cyberspace. During the construction of this article, qualitative bibliographic research was carried out using theoretical resources that support the search for answers to the topics discussed. In this way, with the exposition of didactic strategies, mechanisms of text construction based on fanfictions were shown in order to provide students' engagement for written productions.

Keywords:
Digital tool. Text production. Fanfiction digital genre.

1. Introdução

A proposta deste trabalho se configura em uma abordagem didática para a produção de textos no gênero *fanfiction* ancorada em uma ferramenta digital *Spirit fanfiction* com foco no desenvolvimento do letramento digital, além de despertar os jovens o interesse pela escrita de narrativas e obras literárias. Para a escolha do material de ensino digital – *Spirit fanfiction* – foi realizada uma análise prévia conforme os critérios avaliativos de Sabota e Pereira (2017) em relação aos aspectos técnicos, teóricos e práticos, no que tange ao uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem,no qual é possível observar importantes contribuições.

Os elementos básicos da escola, imersos na cultura digital,vêm alterando os processos educacionais que precisam ser repensados e virtualizados para atender as demandas para a formação dos jovens leitores e produtores na cibercultura. É necessário revisar o currículo e elaborar novas práticas pedagógicas preparando o leitor/navegador para agir de forma crítica e criativa diante dos textos hipertextuais, multimodais e multissemióticos. Ao desenvolver tais competências permitirá que os estudantes cheguem a construção ativa do conhecimento. De acordo com Coscarelli (2006, p. 36), "o uso da tecnologia de informação no processo de ensino–aprendizagem cria novas condições de produção e recepção de texto e, consequentemente, de produção de conhecimento".

A metodologia utilizada será de revisão bibliográfica qualitativa pormeio de recursos teóricos que subsidiam a busca de respostas para ostemas discutidos. Para tanto, fez-se uso de autores como Black (2006), Puendera (2013), Coscarelli (2006), Tenório (2013) e Sabota e Pereira (2017). O artigo tem por objetivo evidenciar possíveis contribuições no processo de produção dos estudantes a partir do gênero digital *fanfiction.*

2. Gênero digital fanfic: uma narrativa literária no universo ficcional

Para Costa e Campos (2013) os *fanfictions* são contos escritos por fãs, com novos mecanismos no processo de criação de práticas de leitura e produção de textos escritos em ambiente digital. As autoras afirmam que o gênero *fanfiction* merece atenção porque traz uma nova forma de ler e fazer textos, pois esses dois processos acontecem de forma espontâ-

nea e são puramente pelo prazer de realizá-los, assim como a interação dos internautas na criação e no compartilhamento, portanto suas obras são propícias à construção do conhecimento pessoal e coletivo.

À medida que essas obras crescem, surgem oportunidades para os professores usarem este tipo de produção literária na sala de aula ao inserir elementos de aspectos linguísticos ou culturais relacionados com o ensino da língua materna ou estrangeira. De acordo com Ferreira e Ferreira, a fanfiction

> [...] representa uma cultura participatória no contexto do ciberespaço, ou seja, uma cultura de fãs que se apropriam de produtos culturais, no desenvolvimento da história, do personagem, criando assim um novo produto. (FERREIRA; FERREIRA, 2012, p. 4)

A *fanfiction* é,na atualidade, amplamente aceita e divulgada por grupos de jovens usuários da mídia digital. No entanto, seu surgimento remonta à década de 1960 como forma de expressão da mídia e da cultura *pop* americana, tendo sido veiculado na edição impressa de revistas de ficção científica (Cf. SOUZA, 2014).

Nesse mesmo entendimento, Black corrobora afirmando que *fanfiction* é

> [...] a escrita na qual os fãs usam narrativas midiáticas e ícones pop culturais como inspiração para criar seus próprios textos. Em tais textos, os autores imaginativamente estendem o enredo original ou linha do tempo original [...], criam novos personagens [...] e/ou desenvolvem novos relacionamentos entre personagens que já estão presentes na fonte original (como manipular um texto sobre a relação romântica entre Harry Potter e Hermione Granger). A fanfiction impressa tem existido em várias formas por muitos anos; no entanto, novas tecnologias agora permitem a fãs a oportunidade de se 'conhecerem' em espaços online onde podem escrever colaborativamente, trocar ideias, criticar e discutir sobre ficções uns dos outros. (BLACK, 2006, p. 172)

As *fanfics* pertencem, não exclusivamente, ao universo dos jovens, portanto é preciso que a educação compreenda e atue nessas produções de modo a interagir e desenvolver habilidades para que estes jovens possam atuar de forma consciente como leitores e produtores ativos nesses espaços. No processo desse novo estilo de escrita, as fanfictions constituem uma um caráter forte de intertextualidade. Nesse sentido, Tenório considera as fanfictionssão formas de entretenimento no universo do grupo.

> Um dos "passatempos" desses fãs é o *fanfiction*, definido como uma ficção criada por fãs com base na obra original, que hoje pode ser facilmente

> encontrado em sites destinados à publicação desses textos. Este gênero digital que está em crescente produção e que desperta nos leitores a vontade de participar produzindo seu próprio texto a respeito da obra. Desta forma, a *fanfiction* se torna uma ótima ferramenta para se trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, despertando no aluno a vontade de ler e se tornar produtor de textos. (TENÓRIO, 2013, p. 2)

Desse modo, é evidente a grande vantagem das abordagens das *fanfictions*pode fornecer motivação e participação despertando atenção para o ambiente escolar no engajamento dos estudantes na produção de textos. Nesse sentido, Black (2006), defende este gênero digital, no imaginário da cultura pop, um de seus principais combustíveis. Essa relação pode ser usada como um fator motivacional para os alunos praticarem a escrita na escola porque os alunos podem escolher qualquer assunto e universo que os leve a escrever.

2.1. A proposta

A proposta consiste na elaboração de um texto escrito, e até mesmo pode ser feita no formato de vídeo ou de podcast. Para a "contação" da história (curta) foram dadas as seguintes orientações para a produção da *fanfiction*: escolha das personagens (ficcional, filmes, livros, séries, personalidades do mundo real ou digital); escolha do ambiente; criar uma história com início, meio e fim; destacar o foco da história (aventura, romance, terror, etc.); descrever o lugar em que se passa a história; utilizar advérbios e conectivos de acordo com a passagem do tempo; incluir imagens, sons, vídeos que contribuam para a construção da história.

Antes da realização da atividade é sugerido a "navegação" por algumas *fanfics* escritas e na forma de vídeos para explorar suas características e aspectos de construção. No site *Spirit Fanfiction* é possível encontrar uma infinidade de textos e é possível fazer buscas por gênero, tema, idade indicativa entre outros. O *Spirit* é uma plataforma de auto publicação de livros, sejam eles no formato de *Fanfics* ou de histórias originais. Por último, durante a escrita do texto, os alunos realizarão a leitura e comentários nos textos produzidos por colegas.

A *fanfic* é sempre resultado de um processo colaborativo de escrita já que, nos sites dedicados à divulgação desses textos, os leitores podem comentar e sugerir alterações nos textos publicados. Dessa forma, é importante que essa dinâmica de leitura e escrita compartilhadas seja reproduzida também na sala de aula.

O material ora aqui apresentado e examinado, mediante avaliação realizada corrobora como material de ensino digital, podendo desempenhar a função de instrumento pedagógico no que se refere ao desenvolvimento do letramento digital, capaz de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem voltado para produção textual no gênero *fanfic* nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que torna viável no uso do trabalho docente. Diante de tal avaliação a plataforma é recomendada para sua utilização.

Para a vinculação digital da proposta foi necessário realizar a seleção da ferramenta na qual as produções seriam postadas. Para tal seleção foi utilizado o modelo SAMR de Ruben Puendera (2013) para a utilização das tecnologias digitais no processo educativo.

De acordo modelo SAMR de Ruben Puendera (2013) cujo propósito é incentivar o uso das tecnologias em relação aos fatores de *substituição, aumento, modificação* e *redefinição* que fornece uma estrutura que apoia as práticas educacionais dos professores por meio do uso de ferramentas tecnológicas como materiais na análise de material de ensino digital. Tal instrumento serve como condutor avaliativo para verificação de como a tecnologia é utilizada e quais resultados poderão ser obtidos por meio da execução das tarefas pelos alunos. Dentre os fatores analisados o primeiro nível temos o da *Substituição*, onde a tecnologia antiga, nesse nível, é substituída por outra, contudo fazendo o mesmo processo, onde os resultados obtidos não são significativos pelos alunos. Em um outro nível temos o *Aumento*, nesse processo a tecnologia é usada como recurso para melhorar as tarefas que eram realizadas antes, possibilitando assim uma forma mais rápida e eficiente no cumprimento das tarefas, porém a função permanece a mesma e os resultados ainda são pequenos.

No nível da *Modificação* é possível perceber que os objetivos não alcançados anteriormente poderão ser exequíveis por meio da utilização das tarefas com o propósito de modificar a forma que eram realizadas, nesse sentido a primícia da tarefa permanece a mesma, contudo alguns aspectos importantes foram modificados com novos objetivos que antes não poderiam ser alcançados sem o auxílio da tecnologia, o que é perceptível uma significativa evolução dos alunos. Finalmente, no nível da *Redefinição*, partes das tarefas ou todas as tarefas antigas são substituídas por novas o que se tornam indispensáveis para alcançar os objetivos pedagógicos e educacionais que antes não foram possíveis serem alcançados, além de favorecer o trabalho colaborativo em detrimento a interação entre pares, nesse nível é possível verificar uma melhora potencializada

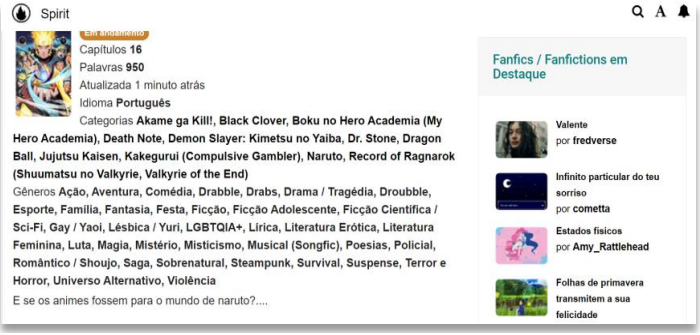
nos resultados alcançados pelos alunos.

Entre os aspectos técnicos podemos considerar alguns elementos referentes às características operacionais da plataforma, como *desing/layout*, mostrados nas figuras 1 e 2, que é possível identificar um espaço bem organizado, com aparência atrativa aos usuários, que podemos considerar *user-friendly*, ou seja de fácil acessibilidade. Para maior conforto da leitura de *Fanfics***,** levando também em conta a diversidade de tipos de dispositivos, bem como de diversidades de acuidades e níveis visuais, existe a opção de poder escolher o tipo e o tamanho de fonte exibida nas *Fanfics*.

Figura 1: Desing/layout da plataforma.

Fonte: https://www.spiritfanfiction.com/recentes.

Figura 2: Fanfiction em destaque.

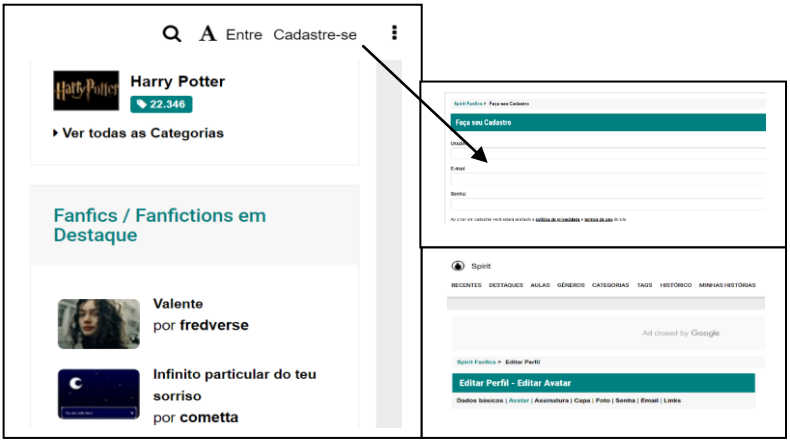


Fonte: https://www.spiritfanfiction.com/recentes.

Na figura 3, mostra como a plataforma apresenta fácil acessibilidade em relação ao cadastro do usuário onde são solicitadas informações de

nome, e-mail e senha, além de fornecer termo de uso e política de privacidade, não é feita nenhuma restrição dos participantes, também é possível editar outros dados como avatar, capa, foto entre outro. A mesma pode ser acessada em qualquer dispositivo e acessando através do cadastro de usuário. O acesso é gratuito, porém há algumas restrições para os não assinantes, o que não impede os usuários não assinantes de utilizar e compartilhar seus textos na plataforma. No que se refere ao suporte oferecido aos usuários a plataforma oferece uma aba específica para auxiliar e resolver problemas através de solicitações dentro da mesma, assim como a área de denúncias a respeito de quaisquer situações decorrentes contrárias aos termos de conduta. No ícone A de acessibilidade é possível alterar a fonte da letra e tamanho auxiliando às pessoas com necessidades especiais.

Figura 3: Acessibilidade.

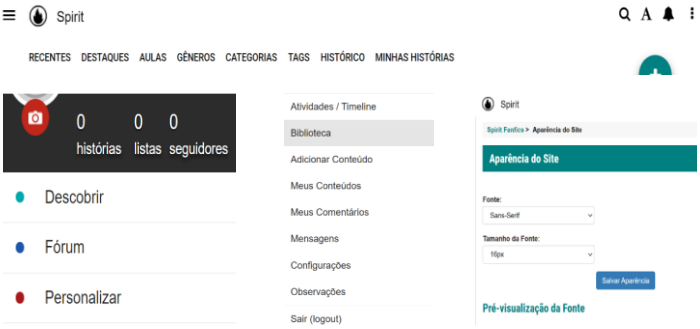


Fonte: https://www.spiritfanfiction.com/recentes.

No que concerne aos aspectos teóricos dentro das concepções de ensino e aprendizagem pode-se observar uma linguagem bem clara e comandos bem definidos. Na figura 4, observa-se os comentários e feedbacks podem ser feitos ao final de cada postagem, permitindo maior interação entre os usuários e interatividade dos conteúdos disponíveis. Por meio do fórum os usuários podem interagir de forma assíncrona. Na aba *aulas* o usuário encontra uma seleção de aulas de Português direcionadas aos processos de leitura e escrita. São aceitos apenas textos em forma de prosa, verso e roteiros. A plataforma oportuniza a multimodalidade com a utilização de textos em diferentes fontes o que favorecem uma lei-

tura não-linear, hipertextual.

Figura 4: Interatividade.



Fonte: https://www.spiritfanfiction.com/recentes.

No que tange os aspectos práticos há uma flexibilidade que possibilita o acesso aos conteúdos de forma livre por meio das abas dos ícones de navegação na aba superior da plataforma, identificados na figura 5. A plataforma oferece uma lista por tipos de aulas, gêneros, categorias e *tags*, facilitando assim a navegação pela plataforma, assim como encontrar os conteúdos disponíveis. Mediante as mensagens individuais e comentários dos trabalhos postados é possível incentivar e dar continuidade ao processo de aprendizagem, assim como feedbacks gerando maior engajamento e interação entre alunos e professores.

Figura 5: Abas de busca.

Fonte: https://www.spiritfanfiction.com/recentes.

Em face a tais fatores fornecidos pelo modelo SAMR de Ruben Puendera (2013) conforme o nível de integração tecnológica o material em

evidência aqui analisado constitui uma estrutura capaz de apoiar o trabalho docente no que tange a dinamicidade da plataforma podemos considerar seus aspectos fornecem uma eficácia significativa na aprendizagem o que podemos concluir que sem a mesma não seria possível realização de tal desenvolvimento, portanto se encaixa no nível da *redefinição,* cuja aprendizagem não teria sido possível sem um recurso tecnológico.

Esta análise revelou que a estrutura de redefinição no modelo SAMR pode transformar a aprendizagem no que consiste na exploração do potencial tecnológico de modo personalizado e conectado. Portanto, que a escolha e seleção adequada das ferramentas digitais, plataformas, Ambientes Virtuais da Aprendizagem (AVA) entre outros softwares é essencial para apoiar a aprendizagem dos alunos, suas experiências e atividades diante das novas tecnologias, onde juntamente com o professor poderão experienciar situações de uso e desenvolvimento do letramento digital possibilitando oportunidades sobre como melhor utilizar as informações disponíveis no ciberespaço.

É importante frisar que o empoderamento do professor em relação às tecnologias pode propiciar aos alunos oportunidades de aprendizagem garantindo a plena consciência do aluno sobre a tecnologia e os benefícios nas atividades com feedbacks positivos fornecidos pelo professor. Corroboram nesse entendimento os autores Romrell, Kidder e Wood (2014) que o uso da estrutura SAMR pode ajudar na tomada de decisões ao avaliar potenciais projetos instrucionais que utilizam tecnologias móveis.

Dentre os pontos aqui abordados, mas tão importante quanto, acerca do entendimento que professores podem desenvolver em relação aos letramentos digitais, como muitas pessoas acreditam que essas práticas de leitura e escrita foram completamente dominados por seus alunos, eles dificilmente contribuem para eles.

A utilização das fanfictions, como ferramentas de ensino podem ser um recurso produtivo, que podem ser encontradosno ambiente escolar. Além de trabalhar em temas que despertam o interesse dos estudantes, dada a proximidade dos jovens com a cultura pop, esses materiais permitem que os alunos incorporem seus pontos de vista pessoais, ideias e opiniões em suas produções textuais, seja em língua nativa ou língua estrangeira, ou ainda em suas experiências literárias.

Conclui-se que por meio da *fanfiction*, a escrita e a leitura podem ser potencialmente um veículo que quebre com os modelos atuais. Ações

educativas usando esta nova função como um intermediário, pode mudar a forma de ensinar e aprender, tornando os alunos mais autônomos, aprendendo em comunidade, em rede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACK, Rebecca W. Language, Culture and Identity in Online Fanfiction. *E-Learning*, v. 3, n. 2, p. 170-84, 2006. Disponível em: http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=3&issue=2&year=2006&article=5_Black_ELEA_3_2_web. Acesso: 02 jun. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: periodicos.pucminas.br. Acesso em: 28, ago. 2021.

COSTA, M. J. CAMPOS, J. U. B. Reflexões sobre a Apropriação Pedagógica do Gênero Digital *Fanfiction* para Práticas de Leitura e Escrita. *A Palavrada*, n. 3, p. 57-73, Bragança-PA, Janeiro-junho, 2013. Disponível em: encurtador.com.br/cesDT. Acesso em: 28, ago. 2021.

FERREIRA, Maria Cristina; FERREIRA, Maria Elizabeth. Tecnologia e educação: utilização das fanfics como recurso pedagógico para letramento e escrita de alunos. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 4, Recife: UFP, 2012. p. 1-19. Disponível em: encurtador.com.br/duA36. Acesso em: 28 nov. 2021.

PUENDERA, Ruben R. SAMR: Passando do aperfeiçoamento para a transformação. 29 de maio, 2013. Disponível em: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html. Acesso em: 27, ago. 2021.

ROMRELL, D. KIDDER, L. C. WOOD, E. O modelo SAMR como uma estrutura para avaliar o mLearning. Journal of Asynchronous Learning Networks, v. 18, n. 2, 2014. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1036281. Acesso em: 28 agos. 2021.

SABOTA, Bárbara; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. O uso de ferramentas tecnológicas em ambientes de aprendizagem: critérios para avaliação de materiais de ensino em formato digital. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 16, n. 2, p. 44-62, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/cquzM. Acesso em: 27, ago. 2021.

SOUZA, Juliana Barros de. Fanfiction como recurso de letramento e cultura. *Artefactum* – Revista de estudos em linguagem e tecnologia, v. 1, n.

14, p. 45-56, Recife, jul/dez. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/CEQT2. Acesso em: 28 nov. 2021.

SPIRIT FTENÓRIO, Gislene de Oliveira. A inserção de fanfictions no ambiente escolar: uma proposta de sequência didática. In: Congresso Nacional de Linguagens em Interação, 4, 2013, Londrina. *Anais*... Disponível em: encurtador.com.br/kzOQY. Acesso em: 28 nov. 2021.

Outra fonte:

ANFICTION. Disponível em: https://www.spiritfanfiction.com/?locale=pt. Acesso em: 28 nov. 2021.

GERENCIAMENTO DIALÓGICO EM FÓRUM ACADÊMICO DE ESCRITA COLABORATIVA

Célia Maria de Medeiros (UFRN)
celia.medeiros@ufrn.br
João Batista da Costa Júnior (UFRN)
joao.batista.junior@ufrn.br

RESUMO

Apresentamos, neste artigo, um relato de experiência em fórum acadêmico de escrita colaborativa com foco no gerenciamento dialógico dos participantes em atividades de produção escrita no contexto de ensino remoto, assim como discutimos as contribuições advindas das práticas de leitura e escrita nesse ambiente virtual de aprendizagem. Para isso, consideramos a dimensão da natureza sociointeracionista da linguagem, face a relação entre linguagem e sociedade, verificando que o fórum acadêmico é um espaço de interação verbal, pois os discentes participantes da atividade proposta são sujeitos que criam situações comunicativas em relação à presença ativa do outro. Ainda, nessa direção, ressaltamos que o fórum de escrita colaborativa constitui práticas linguístico-discursivas que tendem aproximar, numa comunicação harmoniosa e colaborativa, os sujeitos que dele se apropriam para as finalidades de escrita e reescrita textuais. Como ilustração, destacamos uma atividade que se constituiu da feitura da primeira versão do gênero fichamento que, após os apagamentos e pequenos ajustes no texto original, foi chegado o momento de participação no fórum por meio da publicação do texto para que os colegas da turma pudessem lê-lo e analisá-lo, apontando possíveis sugestões/críticas para a reescrita dessa primeira versão. Em seguida, os discentes reescreveriam e, se necessário publicariam novamente no fórum, oportunizando a colaboração e a escrita de novas versões.

Palavras-chave:
Dialogismo. Escrita colaborativa. Fórum acadêmico.

ABSTRACT

In this article, we present an experience report from an academic collaborative writing forum focused on the dialogical management of participants in written production activities in the context of remote learning. We also discuss the arising contributions from reading and writing practices in this virtual learning environment. For doing that, we consider the dimension of the socio-interactionist nature of language, given the relationship between language and society, verifying that the academic forum is a space for verbal interaction, as the students participating in the proposed activity are subjects who create communicative situations in relation to active presence from the other. Still, in this direction, we emphasize that the collaborative writing forum constitutes linguistic-discursive practices that tend to bring together, in a harmonious and collaborative communication, the subjects who appropriate it for the purposes of textual writing and rewriting. As an illustration, we highlight an activity that consisted of making the first version of the record genre that, after deletions and minor adjustments to the original text, it was time to participate in the forum by publishing the text so that

classmates could read it and analyze it, pointing out possible suggestions/critiques for the rewriting of this first version. Then, the students would rewrite and, if necessary, publish again on the forum, providing opportunities for collaboration and the writing of new versions.

Keywords:
Dialogism. Academic forum. Collaborative writing.

1. Introdução

Araújo Jr. (2008) destaca que na sociedade da informação e do conhecimento dos ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam o redimensionamento do ensinar e do aprender, antes, atividades restritas principalmente ao espaço físico escolar. Nessa direção, os professores, ao manterem contato com as ferramentas digitais, desenvolvem interações virtuais, otimizando a construção de conhecimento entrelaçado ao letramento digital, permeado, portanto, pelos inúmeros instrumentos tecnológicos dotados de inteligência artificial.

De acordo Garcia *et al*. (2020, p. 8), "(...) a organização didática do ensino se dá com vista a promover, orientar e possibilitar o domínio do conteúdo, sempre em atenção e respeito às fases da aprendizagem do aluno". Com isso, a variabilidade dos recursos e das estratégias, bem como das práticas, é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar recursos. No entanto, as autoras alertam que é reconhecível que o ensino remoto comporta potencialidades e desafios, que envolvem pessoas, tecnologias, expertise e infraestrutura. É nesse cenário emergente que a ferramenta "fórum", existente no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), pode se configurar como uma das estratégias de trabalho nas atividades de práticas de leitura, análise e produção de texto.

Entendemos que o ensino remoto é uma modalidade de ensino e aprendizagem na qual sujeitos podem estabelecer constantes diálogos com várias pessoas que estejam conectadas a um ambiente virtual e interagir com os recursos tecnológicos que permitem tirar dúvidas, pesquisar maiores informações, assistir aulas virtuais etc. É um processo de construção de conhecimento midiático.

Conforme Garcia *et al*. (2020, p. 9), "(...) aprender é uma atitude cuja competência precisa ser desenvolvida. A proatividade, a inventividade, a responsabilidade e o compromisso são condutas que precisam ser construídas e incentivadas". No contexto do ensino remoto, o estudante

terá de ser gradativa e continuamente incentivado e provocado para a aprendizagem. Para tanto, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência em fórum acadêmico de escrita colaborativa com foco no gerenciamento dialógico dos participantes em atividades de produção escrita.

Com esse propósito, organizamos o artigo nesta parte introdutória e em mais 2 seções: na primeira, abrimos uma discussão sobre o gerenciamento dialógico e a escrita colaborativa; na segunda, apresentamos o relato da experiência, momento pelo qual ilustramos a proposta cujo foco são as práticas discursivas em ambiente virtual por meio de fórum de escrita colaborativa, espaço que faz emergir leitura e escrita em um processo interativo. Por fim, as considerações finais e as referências bibliográficas que fundamentam este trabalho.

2. O gerenciamento dialógico

Pensar a linguagem numa perspectiva sociointeracionista implica considerar a linguagem enquanto mediadora da relação do sujeito (ou sujeitos) com a língua e suas condições de uso. Nesta concepção, a linguagem deve ser entendida como resultante da interação humana, pois ela reclama ações que os sujeitos manifestam quando realizam algum evento comunicativo para atuar e agir sobre seus interlocutores nas mais diversas esferas de comunicação.

O interesse por essas questões constitui um importante espaço de discussão, uma vez que o desenvolvimento das atividades sociais atribui à língua uma característica primordial: ela é um espaço de interação socioverbal, no qual ocorre o jogo das forças sociais.

Considerando o caráter da utilização dos enunciados nos diversos segmentos sociais, segundo Bakhtin (2003), a língua não poderia deixar de ser caracterizada como fenômeno singularmente provocador de encontros entre os indivíduos, um evento de interação humana, no qual ocorrem, mutuamente, práticas discursivas mediante as reais necessidades do relacionamento locutor/interlocutor, evidenciando um jogo de intencionalidades, materializado pela utilização da palavra, diante das diversas condições de sociabilidade.

Bakhtin (1992, p. 95), a respeito da relevância da palavra na vida prática, assinala que ela “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Conforme defende o autor, não existe enunciação isolada; portanto, a linguagem é, por natureza, uma ati-

vidade humana essencialmente dialógica, que se constitui num processo de interação verbal, no qual é legitimado todo um ato comunicativo intencional, mobilizado pelos sujeitos de acordo com a sua cultura, seu grupo social e, sobretudo, a partir das esferas de atividades sociais nas quais eles estão inseridos.

Dessa forma, se a produção de enunciados é uma questão de aproximação de dois sujeitos que revelam verbalmente intenções comunicativas, é mister considerar o que preconiza Bakhtin (1992):

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Nesse contexto, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e, conforme Bakhtin (1992), é nela que as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. Dessa forma, no plano da responsividade:

> Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma 'resposta' aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de doutra esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

Assim, convém ainda ressaltar que:

> O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2003, p. 300)

Com base nisso, de acordo com Bakhtin (2003, p.348), "(...) a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.". Consequentemente, participar do diálogo pressupõe produzir e compreender enunciados concretos em diferentes situações comunicativas, respeitando determinadas condições

de produção, recepção e circulação do discurso. Nesse diálogo, o sujeito se constitui como tal por meio da linguagem, um ato pelo qual se concretiza a relação com o outro. Assim, toda manifestação de linguagem é resultante do processo dialógico, no qual a constituição do sujeito se dá pela relação com o outro, isto é, com o dizer do outro, com suas leituras. O outro, nessa perspectiva, pode ser um livro, uma pessoa, um filme, tudo com o que é possível dialogar; enfim, é a alteridade necessária.

Na obra *Conversas com linguistas*, respondendo ao questionamento sobre a relação entre língua, linguagem e sociedade, Geraldi (2005) explicita de maneira esclarecedora a noção de alteridade:

> O processo social de produção de língua é sempre um processo que demanda alteridade. E essas 'alteridades' não são sujeitos ou individualidades soltas no mundo, mas individualidades e subjetividades que se constroem no processo mesmo de uso de linguagem, no contexto de uma organização social e seus modos de relações, também estas historicamente mutáveis. (GERALDI, 2005, p. 78)

Koch (2000a), considerando o fenômeno sociointeracionista da linguagem, frisa que nas situações interativas que participamos temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações.

A interação na/pela linguagem constitui estratégias sociodiscursivas com foco nas potencialidades comunicativas, instauradas por meio da uma negociação entre os interactantes. Nessa direção, Koch (2000b) afirma que estratégias são procedimentos para manter uma interação verbal, ou seja, estratégias nos permitem alcançar os propósitos comunicativos e proporcionam maior envolvimento entre os interactantes.

Compreendemos, portanto, que a natureza sociointeracionista da linguagem nada mais é que uma prática social que se constitui nas diversas esferas da comunicação humana, permitindo interações colaborativas, por exemplo, como acontece em ambientes virtuais de aprendizagem, especificamente no fórum acadêmico, uma vez que professor e alunos, ao se constituírem como atores ativos de ações sociocomunicativas, instauram, em suas interações, estratégias discursivas que lhes permitam um processo de ensino e aprendizagem colaborativo, significativo e promotor de uma relação dialógica.

2.1. A escrita acadêmica como prática social

As práticas escriturais acadêmicas são sociais e, por isso, variam em função do contexto, da cultura e do gênero em que se inserem, pois estão associadas ausos e funções da escrita em comunidades e contextos específicos.

Considerando que o ato de escrever passa por mudanças estruturais constantes, visto que a língua não é estática e nem homogênea, é heterogênea, e evolui ao longo do tempo conforme os falantes a utilizam, percebemos que a produção escrita revela um sujeito que está inserido em um contexto sócio-histórico, portanto, com um objetivo pelo qual se escreve e um direcionamento a quem se escreve:

> [...] se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. (ANTUNES, 2003, p. 48)

Dessa maneira, escrever constitui, então, um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita se destine a si mesmo.

A escrita não é usada só em situações corriqueiras do cotidiano. Ela também nos possibilita a construção de atividades acadêmicas e de trabalhos científicos. Diferentes dos textos constituídos em nossas atividades rotineiras, estes têm características bem singulares na sua construção organizacional. Essa singularidade pressupõe um tipo de leitor específico, que adota procedimentos de leitura particulares ao espaço de circulação desse tipo de texto. Ao contrário de uma lista de compras, por exemplo, a leitura de um gênero acadêmico deve ser lenta, cuidadosa, reflexiva, aprofundada e crítica para que possa atribuir-lhe sentido.

O universo acadêmico apresenta certa padronização nos textos utilizados para a divulgação dos mais diversos trabalhos científicos. Ao ler ou escrever um gênero acadêmico, traçamos objetivos distintos daqueles traçados quando lemos/escrevemos uma carta ou uma revista de moda, por exemplo. O leitor/escritor acadêmico é motivado a procurar um texto quando ele apresenta um conteúdo do seu interesse. Suas ex-

pectativas sobre a leitura costumam ser definidas em um momento anterior ao seu contato com o texto a ser lido.

É nesse contexto de escrita acadêmica que este relato de experiência se insere, uma vez que as atividades propostas no fórum de escrita colaborativa tratam da produção de resumos e fichamentos. Para isso, discutiremos na próxima subseção questões sobre escrita colaborativa.

2.2. Escrita colaborativa: aspectos genéricos, gerenciamento e implicações pedagógicas

As discussões aqui apresentadas constituem fundamentos conceituais e metodológicos na intenção de provocar uma reflexão sobre aspectos genéricos, gerenciamento e implicações pedagógicas da escrita colaborativa, focalizando a dimensão dialógica que alicerça sua realização.

À luz da nossa atuação pedagógica no ensino superior, partindo de uma realidade de ensino–aprendizagem mediado por plataformas digitais, defendemos que a escrita colaborativa, em seu estatuto genérico, constitui-se como um acontecimento plural, flexível e intersubjetivo. As razões e motivações do seu uso são de ordem das injunções sociais, por exemplo, as mudanças socioculturais com o advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), e, com mais frequência e implicação formativa, das demandas de práticas educacionais em ambientes digitais.

Apontar um olhar direcionado a esses três aspectos da escrita colaborativa implica argumentar que seu estatuto genérico se demarca como plural, porque sua realização é situada, pode atender a múltiplas demandas, fato que exige o reconhecimento de sua natureza funcional, ou seja, o para quê, o propósito, o objetivo.

Flexível no sentido de o agir colaborativo assentar-se numa apreciação aberta, de escuta e de negociação; mantendo, refazendo e/ou ampliando as vestimentas discursivas que possibilitam significar o projeto de dizer. Nesse sentido, os participantes acionam saberes linguísticos, sociais e cognitivos para constituir os seus posicionamentos e fortalecer sua apreciação diante do é dito na constelação da escrita.

Intersubjetivo, porque, para sua realização, os sujeitos escreventes/produtores partem de um lugar social, de uma experiência constituída no/sobre o mundo, das reflexões sobre a instabilidade da vida social. Nesse sentido, acionam questões culturais, históricas e ideológicas para

efetivar atitudes cooperativas com seus pares (colegas/professor) num significativo processo dialógico. Aqui teremos uma consciência agindo que reflete as experiências realizadas coletivamente, ou seja, uma ação marcada pela heterogeneidade enunciativa, pelo jogo discursivo.

Diante desses aspectos genéricos, tem-se um agir colaborativo (escrita colaborativa), corporificando sugestões, acordos e refutação a partir de uma orientação conferida pelos recursos linguageiros multimodais, os quais mobilizam a (re)construção de sentidos, considerando, portanto, a participação responsiva dos atores sociais envolvidos (enunciador e coenunciador). Sobre o agir colaborativo, vejamos os apontamentos de pesquisadores sobre Práticas Colaborativas de Escrita (PCE).

> A colaboração é um processo de produção compartilhada: dois ou mais sujeitos, com habilidades complementares, interagem para criar um conhecimento compartilhado que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria. Nesse caso, a colaboração criaria um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento. Isso significa que ao trabalharem em grupo, os sujeitos podem potencialmente produzir melhores resultados do que se atuassem individualmente. Isso porque, em um trabalho de escrita em grupo, pode ocorrer a complementariedade de capacidade, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista, além de uma capacidade maior para gerar alternativas mais viáveis para a resolução de problemas. (COLLIS, 1993 *apud* PINHEIRO, 2012, p. 253)

Portanto, a escrita colaborativa potencializa a realidade multicultural dos sujeitos e alicerça a construção de saberes representativos de uma aprendizagem cooperativa, posto que seu gerenciamento se dá com foco na construção de consenso, autoria conjunta e colaboração dos participantes. Sobre o gerenciamento, passemos à seção seguinte.

2.2.1. Escrita colaborativa: gerenciamento e condições de produção

Discorrer sobre o gerenciamento da escrita colaborativa implica descrever aspectos metodológicos que a caracterizam, visualizando a dimensão dos fios dialógicos basilares de todo o processo. Tal descrição, conforme Pinheiro (2012), repousa nos seguintes aspectos estruturais: atividades colaborativas de escrita, estratégias colaborativas de escrita, papéis colaborativos dos participantes e modos colaborativos de escrita.

Conforme Pinheiro (2012), as atividades colaborativas de escrita envolvem o processo de produção de um documento em grupo mediante

as etapas de planejamento, de elaboração e de revisão do texto. Cada etapa apresenta os seguintes elementos constituintes:

Tabela 1.

Elementos constituintes das atividades colaborativas de escrita	
Planejamento	• Organização da informação; • Estabelecimento de objetivos; • Geração de informações relevantes para a atividade escrita
Elaboração	Transformação das discussões feitas durante a fase de planejamento (observações, anotações, pesquisas etc.) em um texto que atenda ao objetivo geral do grupo
Revisão	Envolve a avaliação e a revisão do texto elaborado.

Fonte: Pinheiro (2012, p. 254).

As estratégias colaborativas de escrita compreendem o modo de operacionalização da escrita conforme decisão do grupo sobre a forma como vão atuar. Nesse caso, as estratégias podem assumir as seguintes dimensões: escrita de autor único do grupo, escrita em sequência, escrita em paralelo ou escrita reativa.

Tabela 2.

As dimensões das estratégias colaborativas de escrita	
Escrita de autor único	Ocorre quando uma pessoa é responsável por escrever por toda a equipe. A interação entre os integrantes do grupo ocorre somente para se chegar a um consenso acerca do que um dos integrantes irá escrever.
Escrita em sequência	Um dos membros do grupo começa a escrever um texto e cada um dos demais membros complementa a tarefa, inserindo também suas contribuições no texto inicial até chegar ao documento desejado.
Escrita em paralelo	• Ocorre quando a equipe divide o trabalho de escrita em determinadas unidades para que cada membro trabalhe em paralelo. • Os participantes trabalham em paralelo como múltiplos escritores.
Escrita reativa	Os participantes criam um documento em tempo real, reagindo e ajustando-se às mudanças e contribuições de cada um do grupo, sem que haja necessariamente um planejamento prévio e uma coordenada explícita do texto a ser elaborado.

Fonte: Pinheiro (2012, p. 255-2-6).

Os papéis colaborativos de escrita compreendem a função que os membros do grupo assumem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da atividade coletiva, conforme a natureza funcional da escrita. Os

mais frequentes são:

Tabela 3.

Papéis colaborativos de escrita	
Escritor	Responsável por escrever uma parte do conteúdo, dentro do documento de escrita colaborativa.
Editor	Pessoa que possui responsabilidade sobre a produção global do conteúdo dos escritores e que pode, portanto, fazer alterações no conteúdo e no estilo do documento partilhado.
Revisor	Pessoa que é externa ou interna à equipe, que fornece um retorno específico sobre o conteúdo do documento.
Lider	Pessoa que faz parte da equipe, que pode participar completamente nas atividades de autoria e revisão e que também conduz o grupo por processos apropriados de planejamento e de ideias.
Facilitador	Pessoa que é externa ao grupo, que o conduz por processos apropriados, mas que não dá propriamente um retorno quanto ao conteúdo.

Fonte: Pinheiro (2012, p. 256).

Por último, temos os modos colaborativos de escrita. Podemos considerar os modos como o cenário e a temporalidade nos quais a escrita colaborativa é produzida e gerenciada, tratam-se do contexto e das condições de realização. Pinheiro (2012), dialogando com outros pesquisadores de PCE, destaca quatro modos de trabalho colaborativo de escrita, podendo sem realizados de maneira síncrona ou assincronamente. Vejamos abaixo.

Tabela 4.

Tipificação dos modos colaborativos de escrita	
Condições de realização	**Modos**
Síncrona As alterações feitas por um ou mais integrantes de um grupo em um determinado documento são percebidas em tempo real pelos demais integrantes.	• No mesmo local e ao mesmo tempo • Em locais diferentes e ao mesmo tempo
Assíncrona As alterações feitas por um ou mais integrantes de um grupo em um determinado documento são (re)passadas aos demais integrantes em tempos diferentes.	• No mesmo local e em tempos diferentes. • Em locais diferentes e em tempos diferentes

Fonte: Pinheiro (2012, p. 257)

A forma como se dá o gerenciamento desses modos influi na realização da escrita colaborativa, uma vez que, conforme já exposto anteriormente, ela se constitui como um acontecimento plural, flexível e intersubjetivo, atravessado por fatores diversos dentre eles a dimensão situada, dialógica e ideológica, fato que requer muita atenção dos partici-

pantes no tocante às condições de produção.

2.2.2. Escrita colaborativa: implicações pedagógicas

De maneira sumária, apresentamos aqui algumas possíveis implicações da escrita colaborativa, considerando, para tanto, práticas de leitura e produção de texto na educação básica ou no ensino superior. Nesse sentido, podemos destacar:

- o fortalecimento de um processo de ensino–aprendizagem dialógico, inclusivo e democrático, fomentando espaços interativos de escuta e participação ativa dos sujeitos envolvidos;
- o gerenciamento de aprendizagem com maior autonomia e participação dos estudantes, desenvolvendo habilidades sociais (por exemplo, respeito às condições socioculturais dos parceiros envolvidos na escrita, compromisso etc.), cognitivas e linguístico-discursivas para uma atuação mais consciente diante das dimensões da escrita como uma prática social, plural, flexível e heterogênea dada a sua condição de acontecimento intersubjetivo;
- a compreensão de escrita como processo, cuja realização implica gerenciamento de dialógos e tomada de estratégias conscientes, focadas na sua função social e na forma como pode impactar a formação de sujeitos críticos e reflexivos quanto às injunções da vida escolar, acadêmica e social;
- o estreitamente entre ensino e tecnologia, visualizando a contribuição das TDICs ao processo de ensino–aprendizagem mediante seu uso em sala de aula presencial e/ou virtual; e
- a atuação dos estudantes, focalizando construção de consenso, autoria colaborativa e gerenciamento argumentativo diante das condições dialógicas.

Portanto, à luz dessas condições que tocam em aspectos genéricos e especificidades operacionais da escrita colaborativa, imprimimos, mais uma vez, nossa maneira de compreender essa escrita, conceituando-a como um acontecimento plural, flexível e intersubjetivo.

3. *Escrita colaborativa no fórum acadêmico: relato de experiência no ensino remoto*

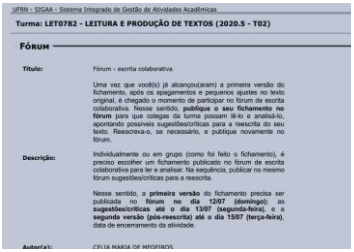
Conforme Vieira e Faraco (2019, p. 22 – grifo dos autores), "quando escrevemos um texto, assumimos, de fato, duas funções simultâneas: temos de ser autor e, ao mesmo tempo, leitor. (...) vamos nos pondo na posição do leitor e avaliando o que estamos escrevendo". Nessa perspectiva, considerando a dimensão pedagógica do fórum de escrita colaborativa e visualizando a linguagem numa perspectiva sociointeracionista, as atividades oportunizam um momento dialógico ancorado na proposta de um evento de letramento acadêmico no qual as lectoescritas e inscreve como prática social, situada, variada, plural, flexível e heterogênea.

Para o trabalho com fórum de escrita colaborativa, os discentes foram incentivados a realizarem atividades de escrita e reescrita de textos por meio da colaboração. Nessa direção, são muitas as atividades de leitura, análise, escrita e reescrita de textos que podem ser desenvolvidas no fórum de escrita colaborativa. Uma delas se constituiu da feitura da primeira versão do gênero fichamento. Após apagamentos e pequenos ajustes no texto original, foi chegado o momento de participar no fórum por meio da publicação do texto para que os colegas da turma pudessem lê-lo e analisá-lo, apontando possíveis sugestões/críticas para a reescrita dessa primeira versão. Em seguida, os discentes reescreveriam e, se necessário, publicariam novamente no fórum, oportunizando a colaboração e a escrita de novas versões.

Para este trabalho, o *corpus* ilustrativo é constituído de 1 exemplo retirado do fórum de escrita colaborativa (atividade desenvolvida na plataforma SIGAA, na disciplina de Leitura e Produção de Textos, no 1º período do curso de Licenciatura em Pedagogia – ensino remoto). O exemplo é constituído de uma 1ª VERSÃO de escrita, depois, das sugestões direcionadas a essa 1ª versão, e, por fim, da 2ª VERSÃO – a reescrita do texto, elaborada a partir das sugestões.

Priorizamos codificar os autores dos exemplos ilustrativos por "Discente (1)" e "Discente (2)", /no sentido da preservação das faces.

A atividade consistiu na solicitação de fichamento do texto "As Ciências Humanas – São possíveis ciências humanas? – de Marilena Chaui, situado no livro de Vieira e Faraco, *Escrever na universidade*: fundamentos, como é possível observar no cadastro do fórum, a seguir.


UFRN - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

Turma: LET0782 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS (2020.5 - T02)

FÓRUM

Título: Fórum - escrita colaborativa

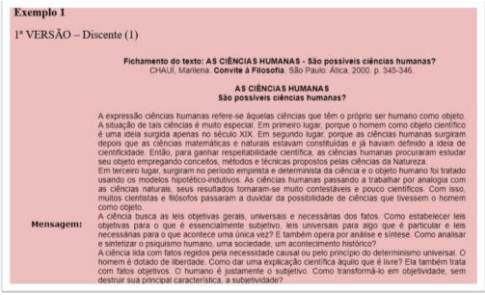
Uma vez que você(s) já alcançou(aram) a primeira versão do fichamento, após os apagamentos e pequenos ajustes no texto original, é chegado o momento de participar no fórum de escrita colaborativa. Nesse sentido, **publique e seu fichamento no fórum** para que colegas da turma possam lê-lo e analisá-lo, apontando possíveis sugestões/críticas para a reescrita do seu texto. Reescreva-o, se necessário, e publique novamente no fórum.

Descrição: Individualmente ou em grupo (como foi feito o fichamento), é preciso escolher um fichamento publicado no fórum de escrita colaborativa para ler e analisar. Na sequência, publicar no mesmo fórum sugestões/críticas para a reescrita.

Nesse sentido, a **primeira versão** do fichamento precisa ser publicada no **fórum no dia 12/07 (domingo)**; as **sugestões/críticas até o dia 13/07 (segunda-feira)**; e a **segunda versão (pós-reescrita) até o dia 15/07 (terça-feira)**, data de encerramento da atividade.

Autor(a): CELIA MARIA DE REGEIROS

No exemplo 1, que segue, temos a postagem do fichamento do Discente (1).


Exemplo 1

1ª VERSÃO – Discente (1)

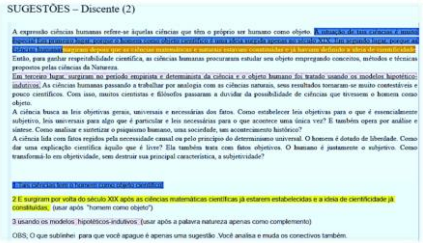
Fichamento do texto: AS CIÊNCIAS HUMANAS - São possíveis ciências humanas?
CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. p. 345-346.

AS CIÊNCIAS HUMANAS
São possíveis ciências humanas?

Mensagem:

A expressão ciências humanas refere-se àquelas ciências que têm o próprio ser humano como objeto. A situação de tais ciências é muito especial. Em primeiro lugar, porque o homem como objeto científico é uma ideia surgida apenas no século XIX. Em segundo lugar, porque as ciências humanas surgiram depois que as ciências matemáticas e naturais estavam constituídas e já haviam definido a ideia de cientificidade. Então, para ganhar respeitabilidade científica, as ciências humanas procuraram estudar seu objeto empregando conceitos, métodos e técnicas propostos pelas ciências da Natureza.
Em terceiro lugar, surgiram no período empirista e determinista da ciência e o objeto humano foi tratado usando os modelos hipotético-indutivos. As ciências humanas passando a trabalhar por analogia com as ciências naturais, seus resultados tornaram-se muito contestáveis e pouco científicos. Com isso, muitos cientistas e filósofos passaram a duvidar da possibilidade de ciências que tivessem o homem como objeto.
A ciência busca as leis objetivas gerais, universais e necessárias dos fatos. Como estabelecer leis objetivas para o que é essencialmente subjetivo, leis universais para algo que é particular e leis necessárias para o que acontece uma única vez? E também opera por análise e síntese. Como analisar e sintetizar o psiquismo humano, uma sociedade, um acontecimento histórico?
A ciência lida com fatos regidos pela necessidade causal ou pelo princípio do determinismo universal. O homem é dotado de liberdade. Como dar uma explicação científica àquilo que é livre? Ela também trata com fatos objetivos. O humano é justamente o subjetivo. Como transformá-lo em objetividade, sem destruir sua principal característica, a subjetividade?

Em seguida, o Discente (2) realiza leitura do fichamento acima e organiza, em um processo interativo, a revisão do texto, destacando com cores e sugestões as possíveis modificações que devem ser feitas.


SUGESTÕES – Discente (2)

A expressão ciências humanas refere-se àquelas ciências que têm o próprio ser humano como objeto. A antropologia, a sociologia e a ciência política surgiram em primeiro lugar, porque o homem como objeto científico é uma ideia surgida apenas no século XIX. Em segundo lugar, porque as ciências humanas surgiram depois que as ciências matemáticas e naturais estavam constituídas e já haviam definido a ideia de cientificidade.
Então, para ganhar respeitabilidade científica, as ciências humanas procuraram estudar seu objeto empregando conceitos, métodos e técnicas propostos pelas ciências da Natureza.
Em terceiro lugar, surgiram no período empirista e determinista da ciência e o objeto humano foi tratado usando os modelos hipotético-indutivos. As ciências humanas passando a trabalhar por analogia com as ciências naturais, seus resultados tornaram-se muito contestáveis e pouco científicos. Com isso, muitos cientistas e filósofos passaram a duvidar da possibilidade de ciências que tivessem o homem como objeto.
A ciência busca as leis objetivas gerais, universais e necessárias dos fatos. Como estabelecer leis objetivas para o que é essencialmente subjetivo, leis universais para algo que é particular e leis necessárias para o que acontece uma única vez? E também opera por análise e síntese. Como analisar e sintetizar o psiquismo humano, uma sociedade, um acontecimento histórico?
A ciência lida com fatos regidos pela necessidade causal ou pelo princípio do determinismo universal. O homem é dotado de liberdade. Como dar uma explicação científica àquilo que é livre? Ela também trata com fatos objetivos. O humano é justamente o subjetivo. Como transformá-lo em objetividade, sem destruir sua principal característica, a subjetividade?

1 Quais ciências são o homem como objeto científico?

2 E surgiram por volta do século XIX após as ciências matemáticas científicas já estarem estabelecidas e a ideia de cientificidade já constituídas. (usar após "homem como objeto")

3 usando os modelos hipotéticos-indutivos. (usar após a palavra natureza apenas como complemento)

OBS, O que sublinhei para que você apague é apenas uma sugestão. Você analisa e muda os conectivos também.

Em um outro momento, o Discente (1) retorna ao fórum e lê as anotações (sugestões) direcionadas pelo Discente (2). Isso motiva e leva à ação de reescrita, o que se pode observar, abaixo, na 2ª versão do texto.

2ª VERSÃO – REESCRITA – Discente (1)

AS CIÊNCIAS HUMANAS
São possíveis ciências humanas?

A expressão ciências humanas refere-se àquelas ciências que têm o próprio ser humano como objeto. Tais ciências tem o homem como objeto científico. E surgiram por volta do século XIX após as ciências matemáticas científicas já estarem estabelecidas e a ideia de cientificidade já constituídas. Então, para ganhar respeitabilidade científica, as ciências humanas procuraram estudar seu objeto empregando conceitos, métodos e técnicas propostos pelas ciências da Natureza, usando os modelos hipotético-indutivos.
As ciências humanas passando a trabalhar por analogia com as ciências naturais, seus resultados tornaram-se muito contestáveis e pouco científicos. Com isso, muitos cientistas e filósofos passaram a duvidar da possibilidade de ciências que tivessem o homem como objeto.
A ciência busca as leis objetivas gerais, universais e necessárias dos fatos. Como estabelecer leis objetivas para o que é essencialmente subjetivo, leis universais para algo que é particular e leis necessárias para o que acontece uma única vez? E também opera por análise e síntese. Como analisar e sintetizar o psiquismo humano, uma sociedade, um acontecimento histórico?
A ciência lida com fatos regidos pela necessidade causal ou pelo princípio do determinismo universal. O homem é dotado de liberdade. Como dar uma explicação científica àquilo que é livre? Ela também trata com fatos objetivos. O humano é justamente o subjetivo. Como transformá-lo em objetividade, sem destruir sua principal característica, a subjetividade?

Ressaltamos que esta atividade foi teve uma significativa participação no fórum e foi avaliada pelos discentes como uma metodologia exitosa, visto que houve interação verbal e mudança de comportamento na escrita.

4. Considerações finais

Buscamos, neste artigo, relatar a experiência em fórum acadêmico de escrita colaborativa com foco no gerenciamento dialógico dos participantes em atividades de produção escrita no contexto de ensino remoto, assim como apresentar as contribuições advindas das práticas de leitura e escrita nesse ambiente virtual de aprendizagem. Para isso, consideramos a dimensão da natureza sociointeracionista da linguagem, face à relação entre linguagem e sociedade, verificando que o fórum acadêmico é um espaço de interação verbal, pois os discentes participantes da atividade proposta são sujeitos que criam situações comunicativas em relação à presença ativa do outro.

Em síntese, entendemos que o fórum de escrita colaborativa constitui práticas discursivas revestidas pelo caráter sociointeracionista da linguagem, conferindo estratégias linguístico-discursivas que tendem aproximar, numa comunicação harmoniosa e colaborativa, os sujeitos que dele se apropriam para as finalidades de escrita e reescrita textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO JR., Carlos Fernando de. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na web 2.0. In: MARQUESI, S.C.; ELIAS, V.M. da S.; CABRAL, A.L.T. (Orgs). *Interações virtuais*: perspectivas para o ensino de língua portuguesa. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 21-42

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GARCIA, Tânia Meira *et al*. *Ensino remoto emergencial*: proposta de design para organização de aulas. [recurso eletrônico]. Natal-RN: SEDIS/UFRN, 2020.

GERALDI, João Wanderley. *Conversas com linguistas*: virtudes e controvérsias da lingüistas. São Paulo: Rio de Janeiro: Parábola, 2005. p. 77-90

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000a.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000b.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual no contexto escolar. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R.S. (Orgs). *Ensino de Língua*: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 248-281

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. *Escrever na universidade*: fundamentos. São Paulo-SP: Parábola, 2019.

HQS: CONSTRUINDO SENTIDOS NA MULTIMODALIDADE, "BATMAN: A PIADA MORTAL"

Léia Bernal Sanches Correia (UEMS)
leiabernal@gmail.com
Ana Paula Faustino de Oliveira (UEMS)
paulinha61@outlook.com
Neide Araújo Castilho Teno (UEMS)
cteno@uol.com.br

RESUMO

O estudo que ora apresentamos, de cunho bibliográfico com caráter qualitativo, propõe uma reflexão acerca de histórias em quadrinhos (HQ) e a possibilidade de construir significados por meio da leitura. Assim, este artigo visa a apresentar uma análise multimodal e a construção de sentido na história em quadrinhos "Batman: A piada mortal", narrativa criada em 1988 por Alan Moore e Brian Bolland a qual constituiu o objeto de nossas reflexões. Discorremos acerca de pontos ligados à criação da obra e de aspectos relacionados à contemporaneidade que aparecem de forma implícita na HQ. Trata-se de um estudo sob o viés da linguística aplicada, e para tanto nos valemos das teorias e trabalhos que tratam dos axiomas de Ramos (2016); Postema (2018); Rama e Vergueiro (2018); Maciel e Pereira (2019); Rojo (2009); Webber e Teno (2019); entre outros estudiosos que se acercam da temática abordada. Justificamos a opção por essa literatura porque são recorrentes as publicações que apontam as histórias em quadrinhos como um fator preponderante para o ensino, visto que a leitura de textos multimodais e a construção de sentidos caminham juntos. Por fim, um estudo dessa natureza pode trazer contribuições para compreender aspectos relacionados às HQ e apontarmos como aspectos visuais se completam na construção de diferentes sentidos.

Palavras-chave:
"A piada mortal". Construção de sentidos. História em quadrinhos.

ABSTRACT

The study that we present now proposes a reflection on comics (HQs) and the possibility of building meanings in reading. Thus, this article aims to present a multimodal analysis and the construction of meaning in the "Batman: A piada mortal" *graphic novel,* written by Alan Moore and illustrated by Brian Bolland, which was the object of our reflections. We talk about points related to the creation of the work and aspects related to contemporaneity that appear implicitly in the narrative. It deals with a study under the bias of applied linguistics, and for that purpose we use the theories and works that deal with Ramos' axioms (2016); Postema (2018); Rama and Vergueiro (2018); Koch and Elias (2008); Maciel and Pereira (2019); Rojo (2012); Webber and Teno (2019); among other scholars who approach the theme addressed. We justify the option for this literature because recurrent are the works that point out comic books as a preponderant factor for teaching, since, roughly speaking, the read-

ing of multimodal texts and the construction of meanings go together. Finally, a study of this nature can bring contributions to understand aspects related to HQ and point out as a reflection of the study how much the visual aspects are completed in the construction of different meanings.

Keywords:
Comic strip. Construction of meanings. "The deadly joke".

1. Introdução

Em tempos modernos, mesmo com a chegada de inúmeros aplicativos digitais, desde a sua criação, as histórias em quadrinhos continuam cativando leitores de diferentes idades pelo mundo inteiro. Esta modalidade já passou por severas críticas de adultos e professores, os quais acreditavam que uma boa leitura está voltada aos clássicos e não a uma história representada por imagens. No entanto, de acordo com Ramos (2016, p. 13), este estereótipo vem sendo combatido gradativamente, e já se pode ver uma "relação harmoniosa entre a educação e as histórias em quadrinhos", as quais com o tempo ganharam espaço nos livros didáticos e em todas as esferas educacionais, pois foi constatada sua eficácia para a efetivação da aprendizagem em escolarizar.

O gênero dos quadrinhos ainda se confunde com a literatura, mas conforme Ramos, cada um tem sua característica própria, "que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos", e ao chamar um quadrinho de texto literário pode se remeter a um desmerecimento à tipologia textual. Vencendo os preconceitos, as histórias em quadrinhos rompem barreiras e têm conquistado grande público de fãs, tanto na forma impressa como na representação cinematográfica. Como ocorreu com os personagens da história em análise, Coringa e Batman, atualmente já consagrados respectivamente como o vilão e o herói de Gotham City, conhecidos por crianças e adultos, podendo ser considerados como um ícone na sociedade.

"Batman: A piada mortal" foi ilustrada por Brian Bolland, com o título original, em inglês, de "Batman: The Killing Joke" nos EUA, e chegou ao Brasil em setembro de 1988, por intermédio da Editora Abril e se firmou como série *graphic novel.* Houve outras replicações no Brasil, por outras editoras. A cada subsequente edição, a narrativa ganha novas cores e outros formatos. No ano de 2011, por exemplo, a obra ganhou uma edição especial de luxo.

A edição em análise no nosso trabalho foi a da editora Abril, de

1999, a qual segue como base a edição original de 1988. A última edição foi da editora Panini, em ocasião especial dos 10 anos da história em quadrinhos. Foi uma verdadeira edição de luxo, com capa dura e cores atualizadas, ainda apresentando novidades ao leitor, como rascunhos da primeira edição, prefácio escrito pelo cartunista Tim Sale e posfácio de Brian Bolland.

Conforme Bernardo (2011), a *graphic novel* "Batman: A piada mortal" foi criada em 1988, pelo roteirista Alan Moore e Brian Bolland, juntamente com o colorista John Higgins e outros dois artistas ingleses, compondo uma equipe artística britânica com um trabalho editorial norte-americano. O contexto de produção da narrativa se caracteriza por um período de opressão política e econômica pós-moderna nos Estados Unidos e Inglaterra. A trama é apresentada de forma ficcional, porém com ar de verossimilhança, onde o comportamento dos personagens pode revelar situações reais da sociedade de forma implícita.

Encontramos uma obra cuja narrativa apresenta a cidade fictícia de Gotham, e discorre uma história de fatos ocorridos em forma de *flashback*, e numa trama de conta e reconta surge uma versão da origem do supervilão Coringa (*The Joker*). Todo o enredo da narrativa está fundamentado na história publicada em 1951 numa revista chamada *Detective Comics*.

O crédito da criação do Coringa é motivo de conflitos entre Kane e Robinson, pois o personagem foi originalmente criado para ter uma curta vida de existência, porém os mecanismos editoriais foram lhe dando corpo e fama para que igualasse com o super-herói Batman. Segundo a crítica especializada, o Coringa foi criado para ser o adversário de Batman, e o crédito da criação enfim foi disputado por Bill Finger, Bob Kane, e Jerry Robinson.

A narrativa apresenta a dupla herói e vilão num confronto que pode remeter ao fim de um dos personagens, porém a conclusão é deixada para o leitor. Neste quadrinho, o roteirista revela a origem do Coringa de uma forma envolvente, onde cada sequência foi produzida cuidadosamente, induzindo o leitor a um sentimento de compaixão e ódio, despertado por dois ângulos que se manifestam em dois momentos, antes e depois do flashback que representa a origem do palhaço criminoso.

O personagem Coringa, visto pelos fãs como um vilão com atitudes insanas, altamente reconhecido na atualidade, foi criado por Jerry Robinson, é rodeado por mistérios, mas de acordo com Lemes (2020),

este personagem, inicialmente o Rei Palhaço do Crime, não foi bem aceito pelos executivos da DC Comics, pois acreditavam que um vilão caracterizado de palhaço não teria sucesso.

Posteriormente, esse personagem foi aceito e a sua estreia aconteceu na HQ nº 1 do Batman, nos anos 40, sendo apresentado apenas como um vilão que enfrentava a polícia e Batman. De acordo com a Lemes (2020), sua criação foi influenciada por um livro de Victor Hugo intitulado "O homem que ri", e posteriormente sua adaptação para o cinema mudo norte-americano de 1928, dirigida pelo cineasta expressionista alemão Paul Leni.

O filme retrata a história de um menino da realeza que foi sequestrado por um grupo de ciganos e acabou sendo deixado para trás, que então resolve pedir comida e acaba encontrando uma senhora na neve com uma criança. O menino resolve ajudar a outra criança e ambos vão juntos em busca de ajuda. Ele acaba batendo na porta de um grupo de saltimbancos que em troca de ajuda pedem aos dois que auxiliem no circo. Nesse período, o menino passou por uma cirurgia que modificou sua aparência, passando a rir permanentemente. Essa foi a inspiração que ocasionou a criação do personagem Coringa.

Silva Junior (2017) descreve o personagem Batman informando que sua criação se deve a Bill Finger e Bob Kane, e a edição de nº 33 da revista *Detective Comics*, de novembro de 1939. Foi esta HQ a qual registrou o primeiro aparecimento do personagem como super-herói. O personagem na verdade é uma identidade camuflada de Bruce Wayne, considerado um bilionário americano, magnata dos negócios, filantropo e dono da corporação Wayne Enterprises. Sua vida foi marcada por episódios considerados maléficos para sua vida: ele sofreu um assalto na sua infância, perdendo nessa tragédia seus pais. Por conta disso, jura vingança contra os criminosos.

Desde então, ele constrói para si uma dupla personalidade, uma baseada em morcego, com a finalidade de combater o mundo do crime em Gotham City. Para essa missão ele tem como ajudante o seu mordomo Alfred Pennyworth, o comissário da polícia Jim Gordon, e outros aliados vigilantes como Robin. Como ele não tinha superpoderes, era considerado um homem comum e utilizava de sua sagacidade, seus poderes financeiros e seu desejo de vingança para combater o crime.

Considerando que toda produção, seja de forma oral, escrita ou imagética, recebe interferências sociais, políticas e econômicas, pontua-

mos alguns elementos que demonstram o reflexo do contexto de opressão e medo que foram representados pelos personagens em “Batman: A piada mortal”. Destacando ainda que a forma de representação dos quadrinhos, a qual une a linguagem escrita com a imagem desperta maior interesse em diferentes públicos de leitores, e pode ser analisada de forma interdisciplinar. Pois, assim como textos verbais, os quadrinhos representam diferentes sentidos para o leitor, considerando que a leitura do mundo antecede qualquer leitura, seja verbal ou não verbal.

Essas interferências sociais, políticas e econômicas presentes nas HQs perpassam diferentes perspectivas e áreas do conhecimento, por isso podem trazer intervenções, conforme Silva Junior (2017, p. 56), “da Sociologia e da História nos permitiram alcançar diferentes paradigmas de análise que possibilitam a inserção do universo proveniente das histórias em quadrinhos”. Acrescentamos a esse rol de áreas as contribuições da linguística, da literatura, das artes, como composição de quadros, peças, imagens, sequência das narrativas que, além das peculiaridades sociais e históricas, estão carregadas da multimodalidade.

2. A multimodalidade e a construção de sentidos nos quadrinhos

A multimodalidade está relacionada com as diferentes formas de representação, entre outros aparatos empregados pela linguística, na construção dos textos. Com os avanços dos recursos tecnológicos, inúmeras ferramentas surgem e se colocam à disposição dos sujeitos na produção de textos, montagem de filmes, e nesse contexto a multimodalidade passa a constituir a marca presente entre os diferentes espaços. Uma conjuntura social que traz exigências de diferentes conhecimentos para interpretar esse mundo globalizado. Rojo (2009) pondera em seus estudos sobre a necessidade de considerar o letramento multissemiótico, uma vez que a sociedade contemporânea e os textos estão cada vez mais multimodais e é neles que encontramos as modalidades da linguagem verbal (oral e escrita) e não verbal em um contíguo de signos/linguagens.

Nesse sentido, entendemos que a multimodalidade se une às composições da escrita, da fala e da imagem para construir sentidos. Ë nessa ótica que damos atenção às questões da leitura e compreensão de textos que fazem parte do cotidiano dos sujeitos. As HQ são textos de ações cotidianas e de acontecimentos sociais carregados de múltiplas informações e exigem do leitor habilidades para as questões dos gêneros multissemióticos e multimodais. Acerca dessa discussão, Dionísio (2008) discorre

que:

> Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. [...] Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações [...], mas são acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2008, p. 132).

A fala advoga para o que estamos entendendo por textos multimodais, por isso incluímos no uso dessas diversidades gêneros como *charges*, tiras, *comics*, histórias em quadrinhos, pinturas, imagens, ilustrações, capas de revistas, vídeos, cinema, etc., especialmente as HQ, que se materializam nos contextos sociais.

A civilização da humanidade é repleta de signos representativos da realidade, antes mesmo da conquista dos códigos linguísticos, os sinais ou signos já existiam e geravam sentido para aquele que os via. Ou seja, desde os primórdios o homem utiliza os sinais para representar algo que lhe é significativo dentro do contexto em que vive. A cada estação de tempo, a sociedade ganha novos signos na construção de sentidos, alguns se mantiveram enquanto outros são inseridos constantemente ao repertório do homem. “Se vir a fumaça, pensará logo em fogo. A fumaça é sinal de fogo; o céu carregado é sinal de chuva; a luz vermelha do semáforo faz os carros pararem; as pessoas obedecem a uma ordem falada ou escrita” (CAGNIN, 1975, p. 25).

Considerando as diversas formas de comunicação e as diferentes linguagens, de acordo com Maciel e Pereira (2019), toda forma de comunicação é multimodal, assim como todo sujeito é multimodal, uma vez que, ao se expressar, o ser humano não age de forma mecânica repetindo palavras soltas, mas ele constrói e elege as palavras, se expressa por meio de gestos que são significativos para cada momento. Além desses, pode ser pertinente pontuar “outros modos de significações como, por exemplo, os aspectos sensoriais como o cheiro, o paladar, o toque, entre outros que também representam formas de construção de sentidos e, portanto, de se expandir o entendimento acerca do que concebemos por texto e por linguagem multimodal” (MACIEL; PEREIRA, 2019, p. 2675).

A esse respeito pontuamos os dizeres de Webber e Teno (2019) quando trata da questão da multimodalidade e as mudanças ocorridas na sociedade, pois “os tempos e os lugares mudaram e consequentemente as práticas pedagógicas não devem ser as mesmas”. As estudiosas voltam o

olhar para o papel da formação docente e para o contexto dos cursos de letras, no sentido de propor conteúdos relacionados à multimodalidade utilizando os diferentes gêneros textuais. Nessa perspectiva, as HQs se caracterizam pela hibridização e estão no rol dos textos multimodais propícios para o ensino de língua nos diferentes cursos de formação docente.

Outro autor que reforça essa ideia é Bakhtin (2005) ao considerar que a significação está atrelada ao contexto social de interação, na relação entre locutor e receptor, ou seja, é preciso considerar toda bagagem cultural de ambos para construção de sentidos. Logo, usar uma linguagem que o outro não compreenda não poderá gerar sentido se não for relevante ou significado para o outro, ou seja: no âmbito da construção de sentidos a opção de utilizar cada elemento ou signo é intencional.

Toda forma de representação que gera sentido pode ser entendida como signo, mesmo que haja suas ramificações entre natural, artificial, psicológica, entre outras. Para Santaella (2002), *signo* é qualquer tipo de manifestação, que engloba um conjunto de expressões, como uma pintura, um vídeo, uma música, um ruído, uma cor, uma palavra, entre outros, uma vez que não se pode construir significado por meio de uma linguagem verbal ou não verbal isoladamente, sem agregar os valores contextuais, e mesmo que alguns signos possam ser vistos como universais.

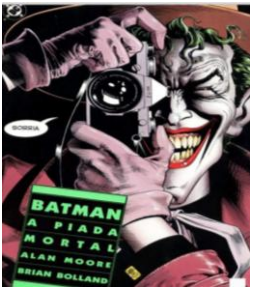
Koch e Elias (2008) afirmam que a interpretação é um ato individual, de acordo com a experiência de mundo de cada sujeito. No contexto social, encontramos diferentes tipos de textos construídos com recursos de "palavras, símbolos, imagens, e até mesmo formalizados mediante as percepções olfativas, gestuais, entre outras", conforme Silva, Barbosa e Gomes (2017, p. 1174). Estes estudiosos consideram, além destes recursos, o contexto em que se insere a narrativa, ou seja, avançam para questões além da pragmática para a construção de sentido.

Assim, cabe a cada indivíduo construir seu entendimento unindo seu repertório de conhecimento sobre o assunto. Caso este não tenha referências do que vê, não lhe terá importância, ou não haverá compreensão da proposta do texto. Koch e Elias (2008) destacam que cabe a cada leitor interagir com o texto, pois nem todas as informações aparecem de forma explícita.

Nesse viés, as múltiplas linguagens não são utilizadas ao acaso, cada uma é escolhida para atingir determinado público de leitores, assim como ocorre nas Histórias em Quadrinhos, as quais representam a história da forma mais próxima da realidade possível, onde a significação de

cada página está atrelada ao conjunto de saberes de cada leitor. Essa ideia está expressa na imagem a seguir, retirada da HQs objeto da nossa análise:

Imagem 1: Capa de *Batman: A Piada Mortal*



Fonte: Moore e Bolland (1999).

Nesta imagem, a primeira impressão do leitor sem conhecimento prévio pode remeter a um fotógrafo, representado de forma irônica, atraído por alguns e recriminado por outros. Já considerando o leitor que conhece o personagem Coringa e toda sua fama, a leitura remete a uma imagem carregada de história. Trata-se de um olhar direto para o leitor, enquadrando-o na câmera fotográfica e despertando nele diversas interpretações. A cor da roupa, dos lábios, do cabelo, a forma dos dentes, e a curva das sobrancelhas e do sorriso são elementos que emergem das características da multimodalidade e esse conjunto é o que proporciona sentidos, logo, de acordo com Postema (2018, p. 19): "esses elementos separados do todo não tem significado, assim como as letras separadas de uma palavra não trazem significado, fora daquela palavra". Cada traço, formas e cores agrupados remete a algo sombrio que ao mesmo tempo pode ser humorístico e duvidoso. A presença da linguagem verbal na etiqueta com letras verdes complementa a origem da narrativa ao mencionar a frase: *Batman: a piada mortal*, situando o leitor.

Ainda no campo dos sentidos e a multimodalidade, as HQs, mesmo sendo uma narrativa de caráter ficcional, podem ser analisadas de forma interdisciplinar, uma vez que de acordo com Vilela (2018, p. 114), "ainda que inconscientemente, toda história em quadrinhos, reflete valores, visões de mundo, ideologias. O autor pode expressar uma posição pessoal, quanto reproduzir um discurso que reflita o posicionamento político". Observando a imagem a seguir o leitor pode identificar reflexos do período de criação da história.

Imagem 2: *Flashback* que retrata o fracasso do homem que se tornaria o Coringa.

Fonte: Moore e Bolland (1999, p. 11).

A imagem em destaque representa um homem fracassado, típico do período pós-moderno, onde a sociedade padece por falta de empregos e a decadência era notória por todo lado. Ele se encontrava numa situação de opressão, tentando, conforme Pinheiro (2011, p. 8), "ser comediante em um mundo em crise, um tempo de formas líquidas, em que ele é incapaz de fazer o público rir". As informações que são retratadas de forma implícita no texto requerem que o leitor tenha algum conhecimento do contexto da época para que tenha maior entendimento da dor e sofrimento do personagem. Essa angústia retratada na narrativa advém do momento histórico da época.

Desse modo, na perspectiva de Kleiman (2002), o ato de interpretar e construir sentidos está atrelado ao conhecimento internalizado que ao ler um texto, seja verbal ou não verbal, dialoga com o presente, reconhecendo unidades significativas para aquele momento, auxiliando-o na construção de novos significados.

3. "Batman: A piada mortal"

Contextualizando "a piada mortal", a história apresenta um título convidativo e intrigante, pois indica uma piada que pode ser mortal, questão que aguça a curiosidade do leitor em busca de uma resposta em cada cena. A narrativa aborda a questão da diferença social e econômica, onde todos os indivíduos passam por um dia ruim e deixam marcas profundas, assim como aconteceu com ele e com o próprio Batman. Em todo

o enredo Coringa busca provar sua teoria, que basta um dia "mau" para que o homem perca sua razão e vá à loucura. A trama inicia e termina com grandes gotas de chuvas dando ideia de movimento circular, que, de acordo com Bernardo (2011, p. 4), é uma das características da *graphic novel*, incluindo os flashbacks que estabelecem diálogos entre o presente e passado do personagem entre uma cena e outra.

Nos primeiros episódios aparecem imagens com detalhes acentuados mostrando a chegada de Batman ao hospício, ele chega furioso à procura de Coringa, encontra um sujeito jogando cartas e uma frase que se repete nas cenas 7 e 37: "estive pensando muito sobre você, talvez você me mate talvez eu te mate (...)", e ao tocar nas mãos dele descobre que estava conversando com um impostor. Na próxima cena, Coringa aparece negociando um parque de diversões com péssimas condições de uso. Ele manipula e, ao fim do acordo, invade o local com inúmeros seres deformados e tira a vida do proprietário. Andando pelo parque de diversões, o pensamento do personagem dá um salto ao passado e sorri de forma sarcástica, ao ler um antigo cartaz. A imagem que segue retrata esse momento:

Imagem 3: Coringa no Circo, onde planeja executar seus planos maléficos.

Fonte: Moore e Bolland (1999, p. 9).

A imagem apresentada, de forma estereotipada, mostra a figura de uma mulher obesa com uma metáfora irônica, para o momento em que o Coringa se encontra. Podemos realizar uma leitura de inferências como algo que não caracteriza falência, mas sim muita abundância, pois "...além disso dinheiro não é o problema". Ao responder "não nos dias de hoje" ele remete a outro momento da vida dele, no qual se encontrava desempregado, com aluguel atrasado e um filho que iria nascer (conforme imagem 2). Essa situação o levou a se envolver com o mundo do crime. Na sua primeira noite da vida criminal, acontece um incidente na fábrica

de baralhos e o Coringa, que era um homem comum, ao ser cercado por seguranças e pelo Batman, se vê obrigado a pular em um reservatório de produtos químicos. Ele é levado pelo esgoto ao outro lado da fábrica. Ao se levantar é transformado em um sujeito com sorriso aberto, cabelos verdes e pele branca: o Coringa (imagem 3).

Embora o estudo não aborde a semiótica peirceana, os ensinamentos de Santaella (2002, p. 380) sobre as representatividades muito contribuem para a análise. Segundo a estudiosa "(...) as modalidades e submodalidades das matrizes da linguagem e pensamento criam condições para a leitura e análise dos processos lógico-semióticos que estão na base de toda e qualquer forma de linguagem". Isto autoriza o leitor a conhecer as semelhanças e diferenças das manifestações apresentadas na linguagem, presentes na imagem 3, como por exemplo: o aspecto do sorriso sarcástico e o ar de superioridade com a maneira de apresentar suas vestes. Os traços marcados no rosto e o olhar fixo determinado apontam para um sujeito destemido.

Desse modo, a imagem apresentada justifica o comportamento e toda a fúria do personagem contra a lei e o sistema capitalista da época, a vida sofrida que teve. Desde então o vilão praticou várias atrocidades contra as pessoas do bem.

Após a retomada do seu passado, o escritor nos leva à cena em que Batman, tendo como aliado a favor da lei o comissário Gordon, passou a persegui-lo, colhendo todas as informações possíveis, sem ter obtido sucesso. Por saber que estava foragido, temia o que o herói poderia fazer, mas não tinha nenhuma pista.

A narrativa segue com cenas do comissário conversando com sua filha Barbara, inclusive sobre a história do Coringa, que ele lhe contara quando ela ainda era criança, uma história que a deixava apavorada. Na mesma página ela ouve alguém bater na porta e, ao atender, é surpreendida pelo próprio Coringa, vestido como turista, carregando um revólver na mão. Ele sorri e lhe dá um tiro na barriga, deixando-a paraplégica, conforme apresenta a imagem:

Imagem 4: O tiro em Barbara Gordon.

Fonte: Moore e Bolland (1999, p. 16).

Fazendo uma leitura multimodal dos aspectos que compõem a narrativa, encontramos os seguintes símbolos: luvas vermelhas, revólver, xícara, posição corporal, pés descalços, cabelos soltos. Todas essas semioses dão sentido ao momento inesperado da cena, momento em que a filha do policial Gordon leva o tiro. A cena apresenta um caráter de explosão, dada a cor de fundo vermelha matizada de uma cor mais escura, semelhante às características presentes nas HQs.

A narrativa da sequência, no próximo HQ, com a imagem da moça em movimento, numa queda a qual inclui contém ícones associados a uma tragédia (sangue, xícara caindo, cabelos esvoaçantes), mostrando a queda nas proximidades do pai, enquanto elemento na imagem sem ação. Vilela (2018, p. 115), em seu texto acerca das HQ, depõe que muitas das histórias "podem nos dizer muito a respeito de uma sociedade, ou, pelo menos, de um segmento dessa sociedade". A narrativa ora analisada remete a uma crítica social em relação à violência que a sociedade enfrentava na época, e os conflitos gerados à classe dos policiais. Encontramos semelhanças de vulnerabilidade social na sociedade contemporânea, já que o papel do policial (pai) da Barbara não difere da ação de muitos policiais em áreas de conflitos.

Na sequência da narrativa, Coringa sequestra o pai de Bárbara e diz que faria com que o comissário pagasse a conta. O vilão tira a roupa dela e fotografa sua nudez. Ao observar a imagem, o semblante apavorado nos leva a questionamentos sobre atos ocultos, como o possível estupro, mas não é revelado. Cenas como essas eram novidade nas histórias em quadrinhos, e o escritor deixa essa incógnita na interpretação de cada leitor.

Imagem 5: Batman visita Bárbara no hospital

Fonte: Moore e Bolland (1999, p. 21).

A imagem apresentada da HQ possui elementos típicos da estrutura da multimodalidade com semioses: cor, forma, expressão facial, gestos e sombras. A linguagem verbal representada nos balões complementa o sentido do texto na HQs. A expressão facial da imagem feminina abraçada ao Batman faz referência à proteção, a salvação dada à fama do personagem ser um herói. A linguagem verbal "Oh Deus! Bruce, eu me lembro do que ele fez..." e o enunciado "calma Bárbara, está tudo bem" mostram um conhecimento entre eles, um de ser o herói e a outra de familiarizar com as histórias do Coringa. O semblante da personagem feminina demonstra pavor e indignação, por saber que seu pai encontra-se nas mãos do palhaço criminoso, e por causa da violência que pode vir a acontecer.

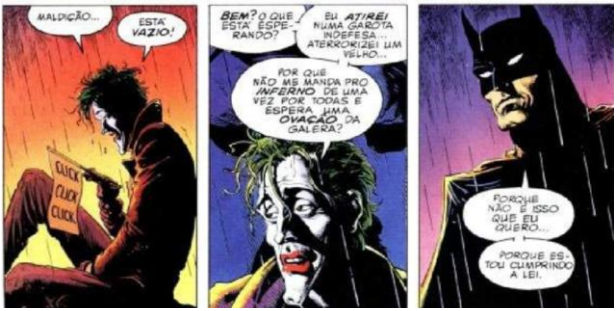
A aproximação e o enquadramento da imagem do rosto da personagem tratam de um jogo que serve para revelar a força da violência do Coringa. A estudiosa Mendonça (2010, p. 212), em seus estudos vinculados às HQ, explica que a presença de diferentes semioses (verbal e não verbal) nas histórias em quadrinhos propicia ao leitor pistas para construção de sentido, pois "desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs".

Dando prosseguimento à narrativa, ao tomar conhecimento da ação de Coringa, Batman vai até o hospital, percebe que a vítima perdeu os movimentos das pernas e diante do desespero tenta acalmá-la. Ele sai decidido a ir atrás do vilão, investiga em vários lugares até encontrá-lo. Nesse intervalo de busca, aparecem paralelamente cenas do comissário sendo torturado, fisicamente e moralmente, pois o vilão deixa-o nu e mostra fotos do sofrimento da sua filha com intuito de levá-lo à loucura, afirmando que bastava passar por uma situação caótica na vida que o

homem iria à insanidade.

Na sequência, Batman consegue localizá-lo, liberta o pai de Bárbara e entra em combate corporal com Coringa. Nas cenas, entre fortes golpes, os dois discutem sobre o que ambos se tornaram após passar por um trauma na vida. Ao perceber que seria seu fim, o vilão se condena pelas suas últimas ações e critica o herói de forma irônica dizendo que tiraria a vida dele para receber "ovação da galera", como vemos no quadro seguinte:

Imagem 6: Coringa sem forças para lutar contra Batman



Fonte: Moore e Bolland (1999, p. 46).

De altivo e valente, como se apresenta nas primeiras páginas da *graphic novel*, o Coringa aparece nessa imagem de cabeça baixa, com ar de desolação, e desarmado, pois a arma em mãos já não oferece perigo. Na sequência da narrativa a imagem do rosto se apresenta como derrotado, assim vemos um personagem que faz crítica para si mesmo com a presença da palavra "ovação". Semblante triste, descabelado, com olhar de inconformado, a boca semiaberta e o sorriso, que antes se apresentava altivo, agora mostra uma figura de derrotado. Na sequência das três narrativas encontramos o signo da chuva com o fundo avermelhado, inferindo a ideia de violência, com o fundo azul acompanhado de sombras da chuva insinuando uma nostalgia completa. E o Batman, com a capa preta e postura de altivez, demonstra toda uma superioridade em relação ao Coringa. As cores azul, roxa e tons de rosa no fundo, representando a chuva, aparecem em forma de completude da cena do herói como incorruptível "porque estou cumprindo a lei".

Abrão e Gomes (2014), estudiosos das histórias em quadrinhos, consideram que a

> [...] A técnica dos quadrinhos pressupõe a junção de quadros e da palavra, mas quando esta última é pensada enquanto construção única no conjunto da imagem, todas as escolhas se diferem e ganham em unidade. (ABRÃO; GOMES, 2014, p. 217)

Nesta ótica, podemos corroborar a questão das HQ como um artefato para seduzir o leitor, e principalmente aqueles interessados nesse gênero. Os ensinamentos destes pesquisadores depõem para a importância das palavras e imagens que "transmitem a mesma mensagem, ou seja, foram compostas em conjunto, apontando para a construção de um novo gênero" (ABRÃO; GOMES, 2014, p. 218). O que difere dessa ideia "de mensagem para construção de um novo gênero" e da análise das imagens do Coringa (imagens 2 e 6), e a questão que não há nova construção de gênero, mas a construção de sentido num mesmo gênero.

A história é finalizada com Batman tentando resgatar Coringa e oferecendo uma parceria, mas o vilão não concorda, pois acredita que era tarde demais para um novo modo de vida. Ele resolve contar uma piada: duas pessoas internadas no hospício resolveram fugir, durante a fuga tiveram que pular entre um prédio e outro, um conseguiu pular, mas o outro ficou com medo. Para ajudá-lo, o colega disse que iria fazer uma ponte com a lanterna para que ele passasse. O colega responde: "Você pensa que sou doido, e se você desligar a lanterna no meio do caminho?" (MOORE, 1999, p. 48). Ambos dão gargalhadas com tom de sarcasmo e uma das imagens a seguir permite a conclusão sobre a morte do vilão.

Imagem 7: A risada sarcástica da dupla Batman e Coringa

Fonte: Moore e Bolland (1999, p. 49).

Após essas cenas, as gotas de chuva reaparecem num movimento circular e os dois feixes de luz que apareciam no começo agora são somente um, indicando a morte de um dos personagens, que caracteriza a piada mortal. As imagens dessa sequência de cenas estão marcadas pela presença de onomatopeias de risadas constantes. Essa figura pode ocorrer

de maneira que provoque dupla função: "representa o som ao mesmo tempo que sugere movimento", diz Ramos (2016, p. 81). Essa premissa é conhecida na narrativa em análise, quando os dois personagens utilizam os sons HAHAHAHA e EEEEEEE de maneira sobreposta e tamanho de letras diferentes, o que sugere ao leitor um prolongamento do som e a profundidade do eco.

4. Considerações finais

A proposta deste trabalho, apresentar uma análise multimodal e a construção de sentido na história em quadrinhos "Batman: A piada mortal", foi, de certa forma, um estudo que veio a ampliar os conhecimentos relacionados à multimodalidade e sua relação com as histórias em quadrinhos.

Diante disso, podemos pontuar sobre o mundo capitalista, onde as dificuldades aparecem em diferentes realidades sociais, econômicas, morais, entre outros. Assim como todos podem passar por momentos conturbados e cada um reage de diversas formas. A relação entre Coringa e Batman mostra bem essa realidade de reação de pessoas na sociedade.

Observamos uma diferença pontual em ambos os personagens, pois um se mostra revoltado contra tudo na sociedade enquanto o outro resolveu proteger os cidadãos contra os malfeitores. É importante considerar também que a narrativa foca numa dualidade do bem contra o mal, mas não podemos atribuir culpabilidade ao estado financeiro em que cada um se encontrava, pois apesar de provocar discussões, o caráter refletirá nas decisões tomadas pelo homem na sociedade.

Alan Moore foi bastante feliz na construção da narrativa, pois a *graphic novel* "Batman: A piada mortal" é instigante desde a capa até as últimas páginas da história, visto que, no lugar do herói, apresenta o inimigo: Coringa. Dispõe de imagens marcantes de violência, que despertam a curiosidade do leitor em cada episódio, apesar de que até a década de 70 cenas como estas eram proibidas nas HQ. Utiliza-se linguagem de fácil compreensão, voltada para o público adulto. Apesar de apresentar poucas páginas, cada cena é rica em informações que valem mais que palavras, dessa forma, a mensagem proposta é transmitida com exatidão, possibilitando a interação entre a narrativa e questões relacionadas à sociedade capitalista.

Por fim, podemos dizer que o reflexo do contexto de criação da

obra e da contemporaneidade aparece de forma implícita na narrativa. A prática do ensino com HQs ainda é um desafio para o ensino, no sentido de encontrar meios e condições para mostrar aos leitores a importância das formas semióticas e as ideologias nelas veiculadas. Nessa ótica, as histórias em quadrinhos constituem uma ferramenta propícia para o ensino de leitura multimodal com destaque o emergir na construção de sentidos**.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, Daniel; GOMES, Nataniel dos Santos. Quadrinhos: arte contemporânea?. *Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios*, v. 2, n. 25, p. 213-25, 14 dez. 2015.

BAKHTIN, M. M. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Organização de Beth Brait. 2. ed. rev. Campinas-SP: UNICAMP, 2005.

BERNARDO, Thiago Monteiro. Anomia, outsiders e identidades no tempo presente através de Batman: A Piada Mortal. *O Olho da História*, n. 16, Salvador-BA, julho de 2011.

CAGNIN, Antonio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo, Ática. 1975.

COSTA, Francisco. Batman: A piada mortal, do gênio Alan Moore, ainda é relevante. *Jornal Opção*. 05 mai. 2019. Disponível em: https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/%EF%BB%BFbatman-a-piada-mortal-do-genio-alan-moore-ainda-e-relevante-182393/. Acesso em: 03 de set. 2019.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L.A.; DIONISIO, A.P. (Orgs). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M. *et al*. (Orgs). *Gêneros textuais*: reflexão e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*: Teoria e Prática. Campinas-SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LEMES, Cristiane. *80 anos do Coringa*. Entrevista disponível em:

https://youtu.be/_cmWZNpasTo. Acesso em 06 de jun. de 2020.

MENDONÇA, Maria Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Â.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola., 2010.

MOORE, Alan; BOLLAND, Brian. *Batman: A piada mortal.* Abril, 1999.

PEREIRA, F. G; MACIEL, R. F. Processos de construção 1 de sentidos para além da dicotomia verbal e não verbal em contextos médicos. *Revista Philologus*, v. 25, p. 2674-81, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019.

PINHEIRO, Michelle Soares. Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de produção escrita. *RBLA*, v. 16, n. 4, p. 575-93, Belo Horizonte, 2011.

POSTEMA, Barbara. *Estrutura narrativa nos quadrinhos*: construindo sentidos a partir de fragmentos. São Paulo: Peirópolis, 2018.

QUINTAS, Francisco. *Descubra a origem misteriosa do Coringa, o Rei Palhaço do Crime.* Publicada em 15 de janeiro de 2017. Disponível em: https://www.aficionados.com.br/origem-coringa/ acesso em 28 de junho de 2020.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro *et al*. *Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula.* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Semiótica Aplicada.* São Paulo: Thomson, 2002.

SILVA, Dagmar Vieira Nogueira, BARBOSA, Vanderlis Legramante; GOMES, Nataniel dos Santos. Observações sobre o texto e o sentido na era dos emojis. *Revista Philologus*, ano 23, n. 69. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2017.

SILVA JUNIOR, Ailton da Costa. Histórias em quadrinhos como fonte de pesquisa: uma análise sócio-histórica acerca do graphic novel “Batman: a piada mortal”. *Diálogo*, n. 34, p. 55-70, Canoas, abr. 2017. Disponível em: http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo.

SILVA, Rômulo. *Batman: Conheça sua História e Curiosidades*. Publicada em 01/08/2018. Disponível em: https://www.tricurioso.com/2018/08/01/batman-conheca-sua-historia-e-curiosidades/. Acesso em: 28 de junho de 2020.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de história. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro *et al*. *Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula.* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

WEBBER, Evelyn Coelho Paini; TENO, Neide Araújo Castilho. O ensino de línguas estrangeiras e a pedagogia dos muitiletramentos: uma proposta de aula. In: MORETTO, M. (Org.). *Leitura e produção escrita na educação básica*. Judiaí: Paco, 2019. p. 29-46

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PELA BNCC – UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE A ABORDAGEM GLOTOPOLÍTICA E A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Ana Paula Fernandes Gomes (UFF)
anasix@gmail.com

RESUMO

A importância em analisar o texto do componente Língua Inglesa da BNCC se justifica, pois, este provocou mudanças nas práticas social e discursiva, engendrando mudanças em diversos níveis. A política linguística que a BNCC estabelece, dessa forma, trouxe efeitos glotopolíticos, provocando mudanças no uso social da linguagem no espaço público além de articular em seu discurso crenças e ideias sobre as línguas e a linguagem para legitimar a intervenção sobre o ensino de línguas no ambiente escolar. Nosso objetivo é verificar as ideologias linguísticas presentes no documento e a forma como a determinação da obrigatoriedade do ensino de inglês impactou o ensino de outras línguas na educação brasileira, adotando a perspectiva glotopolitica proposta por Arnoux (2010; 2016), Del Valle (2005; 2007; 2010; 2014; 2016), Guespin e Marcellesi (1986), Lagares (2011; 2018) em dialogo com e a perspectiva da análise de discurso crítica (ADC) de Fairclough (2016), através da depreensão dos aspectos social, discursivo e textual, com o objetivo de propor uma reflexão com potencial de mudança, através da elucidação de evidências linguísticas e sociais e de seus efeitos políticos.

Palavras-chave:
Glotopolítica. Ideologia linguística. Análise de Discurso Crítica.

ABSTRACT

The importance of analyzing the text of the English Language component of the BNCC is justified, as it caused changes in social and discursive practices, engendering changes at different levels. The linguistic policy established by the BNCC, in this way, brought glotopolitical effects, causing changes in the social use of language in the public space, in addition to articulating in its discourse beliefs and ideas about languages and language to legitimize the intervention on language teaching in the school environment. Our objective is to verify the linguistic ideologies present in the document and how the determination of mandatory teaching of English impacted the teaching of other languages in Brazilian education, adopting the glottopolitical perspective proposed by Arnoux (2010; 2016), Del Valle (2005; 2007; 2010; 2014; 2016), Guespin and Marcellesi (1986), Lagares (2011; 2018) in dialogue with and the perspective of critical discourse analysis (ADC) by Fairclough (2016), through the understanding of social, discursive aspects and textual, with the aim of proposing a reflection with potential for change, through the elucidation of linguistic and social evidence and its political effects.

Keywords:
Glotopolitics. Linguistic ideology. Critical Discourse Analysis.

O texto de apresentação do componente curricular intitulado ‘língua inglesa’ pela BNCC, que em um contexto plural de educação linguística receberia o título ‘língua estrangeira’ ou ainda ‘língua adicional’, estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em seu percurso pelos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha do título logo de início nos impele a uma aproximação crítica e não neutra ao *corpus*. Através da análise no plano textual, tendo em vista a perspectiva da ADC, ao observar elementos da categoria ‘vocabulário’, nos deparamos com essa ocorrência significativa ao relacioná-la ao seu contexto de produção. O uso de ‘língua inglesa’ e, consequentemente, a preterição de um título mais abrangente que pudesse incluir outras línguas de ensino, revela seu caráter político e ideológico. Não há nesta escolha nenhum tipo de sutileza, nem intenção de amenizar embates, considerando um contexto tão polêmico em que se nega a possibilidade de escolha de outro idioma que não o inglês. A escolha é impositiva como é impositivo também o contexto que representa. O lugar que ‘língua inglesa’ ocupa no texto encerra uma relação para além da que se estabelece entre o significante e seu significado, contrariando a ótica estruturalista. Devidamente contextualizado, o título escolhido no lugar de ‘língua estrangeira’ significa apagamento, negação, supressão de outras línguas na escola.

É possível verificar a intenção naturalizadora na eleição do título. Como afirma Fairclough “qualquer tipo de aspecto textual é potencialmente significativo na análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 106), por isso, acreditamos ser importante dedicar atenção a esta ocorrência carregada de valor ideológico.

A estratégia discursiva utilizada para tornar natural e normatizar o ensino obrigatório do inglês foi legitimá-lo como língua franca (doravante LF). Ao preterir o termo língua estrangeira, afasta-se a ideia da possibilidade de ensino de outras línguas. Evidentemente, relacionando o conceito de LF à língua inglesa, a escolha quer fazer entender que somente esse idioma pode ocupar essa posição como língua de ensino.

A representação ideológica inglês LF, demanda um questionamento em relação à função que lhe é atribuída. A condição de LF se estabelece pelo reconhecimento de características funcionais, como: língua de *uso comum* da chamada era da comunicação; língua de *caráter neutro* usada por falantes de diversas línguas maternas; língua de *contato* entre falantes nativos de outras línguas; língua *global*.

Na verdade, a concepção do inglês como língua franca se dá como consequência da sua projeção "no cenário mundial (...) alcançando, nas últimas décadas, principalmente devido a posição hegemônica dos Estados Unidos, com todo o seu poderio político-militar, expansão jamais vista" (SIQUEIRA, 2011, p. 334). No entanto, esse *status* poderia ser ocupado por outra língua que cumprisse essas funções em um diferente contexto histórico. Dessa forma, promover o idioma como "a única língua capaz de servir aos propósitos da modernidade" (PHILLIPSON, 1992, p. 43 apud SIQUEIRA, 2011, p. 343) acaba reforçando a "ideologia dominante que toma como verdade a premissa de que o inglês é a língua mais habilitada para virtualmente quaisquer propósitos no contexto de hoje" (SIQUEIRA, 2011, p. 343).

Ao assumir esse discurso hegemônico a BNCC alinha a política linguística a propósitos políticos mais amplos, representativos da atual liderança governamental. Por essa leitura, é possível observar que o discurso hegemônico perpassa os diferentes níveis da prática social chegando à materialização no texto. Lembrando ainda que, além disso, cumpre os propósitos educacionais da agenda internacional neoliberal que preconiza uma educação voltada para atender o mercado de trabalho através da promoção de determinadas diretrizes, conforme veremos adiante, representados por elementos textuais e discursivos do documento.

A BNCC apresenta o inglês como a língua "que 'viralizou' e se tornou 'miscigenada' ". O trecho diz: "alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que "viralizou" e se tornou "miscigenada" como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico" (BRASIL, 2018, p. 239). Estas duas palavras que, não por acaso, se apresentam entre aspas no texto, remetem a palavras do campo semântico das ciências naturais. A primeira se deu pela lexicalização a partir da palavra vírus (organismos microscópicos, causadores de várias doenças), sendo utilizada nas práticas discursivas do meio digital, significando algo "muito visto ou compartilhado por muitas pessoas, especialmente em redes sociais ou aplicativos de compartilhamento de mensagens". Já a palavra 'miscigenada' de miscigenar (misturar uma raça com outra, dando origem a descendentes mestiços), é recontextualizada e seu uso é incorporado e difundido pelas ciências sociais e humanas.

O uso destes itens lexicais na BNCC para qualificar o ensino de inglês parece tentar criar uma representação ideológica do inglês como

algo natural associando a língua à processos naturais. No caso de 'viralizar', na qual ainda é latente a ideia de algo transmissível, sua utilização também remete aos avanços da 'sociedade da informação', conferindo a língua ares de modernidade tecnológica no texto.

Isso corrobora o imaginário de que a 'mundialidade' do inglês tem um "caráter natural, imparcial e benéfico" (PENNYCOOK, 1994, 2001 *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 334). Leituras ingênuas como as que interpretam a difusão do inglês devido à "simplicidade da sua gramática, sua justeza e intimidade com a mídia, o marketing, a ciência, a técnica, o desenvolvimento e, principalmente 'seu caráter neutro como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas'" (SIQUEIRA, 2011, p. 334), são refutadas por leituras mais críticas que "enxergam sua expansão como uma estratégia deliberada de dominação, calcada num projeto de cunho imperialista que, dentre outras coisas, visa à "contínua manutenção de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas" (SIQUEIRA, 2011, p. 334).

No mesmo enunciado em que sustenta a ideia de que o inglês viralizou e se miscigenou, para apoiar seu *status* de língua franca, a BNCC traz a discussão sobre o conceito de língua estrangeira, afirmando este ter sofrido fortes críticas por seu viés eurocêntrico. Menciona também os conceitos de língua internacional, língua global e língua adicional justificando a opção por língua franca dada a função social e política do inglês.

Entretanto, apesar do conceito de língua franca adotado pela Base se constituir a partir de uma reflexão crítica sobre a centralidade anglo-americana em relação à estrutura, às convenções, aos padrões e valores sócio-culturais da língua, apontando para concepção de um idioma desterritorializado e híbrido, no sentido de desmobilizar a supremacia linguística exercida principalmente pelos EUA e Inglaterra, a BNCC, ao tornar obrigatório o ensino de inglês no Ensino Fundamental II e inviabilizar uma educação linguística plurilíngue, acaba corroborando a hegemonia da língua inglesa. Tendo isso em vista, salientar o viés eurocêntrico do termo 'língua estrangeira' para, dentre outros argumentos, justificar o uso ILF neste contexto de imposição faz pouco sentido, além do que, o inglês, como um idioma do Velho Mundo, também "universaliza a visão eurocêntrica de mundo" (RAJAGOPALAN, 2005 *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 336) seja ela denominada como língua franca ou como língua estrangeira.

Dessa maneira, concluímos que a escolha do termo língua inglesa no lugar de língua estrangeira ou qualquer outro menos polêmico como título do texto, trata-se de uma estratégia discursiva. Em se tratando de um texto expositivo-argumentativo, o título é uma síntese, sugere um sentido, estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais. Assim, sua importância no texto se estabelece como o primeiro elemento textual que cumprirá a função de influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que o interlocutor compartilhe determinadas de suas opiniões.

Outra asserção que a BNCC faz sobre o ensino de inglês, que merece atenção, é qualificá-la como um 'bem simbólico'. Sem pretender nos aprofundar na teoria da economia das trocas simbólicas de Bourdieu (1974), o conceito se refere ao valor de mercado que expressões culturais como arte, língua, entre outras, adquirem na sociedade. Dessa forma, no mercado de trocas simbólicas, as línguas "valorizadas" socialmente representam um capital que oferece vantagens a quem as domina. A mercantilização da língua é feita sob os argumentos de que ela é um idioma de acesso ao mundo globalizado, que ela pode oferecer uma maior mobilidade aos seus usuários tanto no mundo acadêmico como no mundo do trabalho, e que por meio dela é possível circular com maior facilidade na esfera digital. Segundo a BNCC, o estudo da língua inglesa pode "possibilitar *a todos* o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação" (BRASIL, 2018, p. 239), além de "ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos" (BRASIL, 2018, p. 239). E ainda, "saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação" (...) a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo *todo*" (BRASIL, 2018, p. 240).

Como podemos verificar, a BNCC enfatiza o valor de mercado da língua inglesa pela sua eficácia em alcançar muitas pessoas com seus benefícios, utilizando palavras generalizadoras como as grifadas nos trechos acima. Ao dizer que a língua possibilita a *todos* o acesso aos saberes ou que ela é um bem simbólico para falantes do mundo *todo*, a base desconsidera os diferentes contextos de ensino no Brasil e as relações mais amplas entre sociedade e linguagem desenhadas pelos variados aspectos geopolíticos, econômicos e sociais no mundo. É bem verdade que "o ensino da língua inglesa parece onipresente no mundo, desempenhando um papel em todos os lugares, desde a política global

em grande escala até as complexidades de vida das pessoas" (PENNYCOOK, 2017, p. 30). No entanto, o mínimo que poderíamos esperar era que em um texto de importância pedagógica e política como a BNCC o uso de expressões generalizadoras fosse evitado, já que provoca efeitos de sentido que ultrapassam o plano textual, legitimando ideologias, consolidando hegemonias em seu discurso. Segundo Batista Jr. um dos modos de alcançar a legitimação de ideologias é pela "universalização, ou seja, pela apresentação de interesses específicos como gerais" (2018, p. 60). Ao apresentar o conceito de ideologia pela perspectiva da ADC, o autor sintetiza as ideias compartilhadas por Fairclough (1992/2001) e Thompson (2002) sobre os textos e as ideologias afirmando que "como elementos de eventos sociais, os textos têm efeitos causais, ou seja, mudam pessoas (crenças atitudes, valores), mudam relações sociais e mudam o mundo material" (BATISTA JUNIOR, 2018, p. 60).

Uma releitura um pouco mais crítica apontaria a necessidade de apresentar o ensino de inglês nestes trechos de forma menos homogeneizante, considerando questões sociais, relações históricas, culturais e políticas. A suposta 'mundialidade' da língua evidente na BNCC, se legitima, de acordo com Pennycook (2017) através dos discursos da naturalidade, que leva a crer que difusão do inglês seja inevitável no contexto da globalização; da neutralidade, que faz com que ele seja concebido como um instrumento de comunicação internacional, independentemente das configurações contextuais e ideologias que subjazem a essa situação e do discurso do benefício que faz com que o inglês passe a ser idealizado como o canal para o diálogo entre os povos.

Podemos entender essa retórica como um construto da ideologia do anonimato, na qual, conforme conceitua Woolard (2007), a autoridade da língua hegemônica reside no fato de ela ser "desarraigada y universal". Lagares destaca que pela ideologia do anonimato, "o que se valoriza é a voz de nenhum lugar, aparentemente "livre de sotaques" ou com qualquer sotaque, naturalizando uma ordem que se apresenta como uma realidade objetiva, para além de qualquer perspectiva" (LAGARES, 2018, p. 215).

Entretanto, neste sentido, a BNCC ao adotar o conceito ILF incorpora a ideia de uma língua global, mas pontua a diversidade e refuta a estandardização como forma de conceber seu ensino. Propõe uma perspectiva de ensino voltada para a hibridez da língua, sem referências culturais específicas. Ao menos neste sentido a Base tenta parecer

"democrática" ao propor a revisão das relações entre língua, território e cultura para o ensino do inglês no texto de apresentação. No entanto, apesar de assumir a perspectiva de LF, um conceito que presume a criticidade sobre as relações de dominação e de subordinação que se estabelecem por meio da língua em diversos contextos econômicos e sociopolíticos pelo mundo, a BNCC não propõe na prática nenhum tipo de reflexão neste sentido. Problematizações como esta deveriam ser propostas no eixo *dimensão cultural*, por exemplo. No entanto, o que percebemos é que aspectos interculturais se limitam ao universo da língua inglesa.

Ao propor a reflexão – "que inglês é esse que ensinamos na escola?" – o documento traz à tona a questões referentes à norma "buscando romper com aspectos relativos à 'correção', 'precisão' e 'proficiência' linguística", inscritas na ideologia da língua padrão, segundo o qual acredita-se que línguas existem em formas padronizadas que, em geral, se relacionam com a ideia de prestígio (Cf. MILROY, 2011). No entanto, parece haver um desencontro entre os pressupostos teóricos e a apresentação dos conteúdos ou 'habilidades'. Tomamos apenas quatro ocorrências, dentre outras impressas no documento, que demonstram que a ideia de correção, precisão e proficiência ainda se constituem como norteador do ensino de inglês, embora no texto de apresentação a BNCC se pronuncie contraria a isso: (1) "Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos."; (2) "Empregar, de forma inteligível, o verbo modal *can* para descrever habilidades (no presente e no passado)"; (3) "Utilizar, de modo inteligível, corretamente, *some*, *any*, *many*, *much",* (4) "Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade".

É possível observar que os aspectos gramaticais, são acompanhados da palavra 'inteligível' para indicar o modo como elas devem ser tomadas como uma habilidade. E ainda, no exemplo (3), talvez por deslize ou falta de firmeza nas propostas, o advérbio 'corretamente' aparece de forma explícita na frase. Portanto, o emprego dessas palavras compromete a coerência do texto e enfraquece o discurso de um ensino voltado para a construção do saber através dos usos heterogêneos e híbridos, que tem a pretensão de se afastar da abordagem tradicional da linguagem como um conjunto de normas gramaticais e se aproximar de uma abordagem discursiva.

Tratamos até aqui algumas ocorrências referentes ao vocabulário

em nossa análise textual a fim de verificar os efeitos ideológicos nele impressos e, sobretudo, relacioná-las às representações ideológicas sobre a linguagem presentes no texto. Lembrando que ideologias, segundo a ADC, são "as maneiras como o sentido (ou significado) serve para estabelecer e sustentar relações de dominação" (BATISTA JUNIOR, 2018, p. 61) e que pela perspectiva glotopolítica, especificamente, as ideologias sobre a linguagem são aquelas que "operam no sentido de naturalizar determinada ordem da(s) língua(s)" (LAGARES, 2018, p. 217).

Fairclough lembra que é comum alegar que, em oposição à forma, os sentidos das palavras é que são investidas ideologicamente. Ele pondera, entretanto, que outros aspectos semânticos, tais como as pressuposições, as metáforas, e a coerência também o são. Além disso, para o autor, "os sentidos dos textos são estreitamente interligados com as formas dos textos" e "mesmo aspectos de estilo de um texto podem ser investidos ideologicamente" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 124-5). Dessa maneira, observamos de agora em diante aspectos relacionados à estrutura textual e o modo como materializam ideologias.

No caso do texto em questão, tomado como um gênero particular, ele possui uma estrutura composicional específica ou como chama Fairclough um "tipo de atividade particular" que possui uma sequência estruturada de ações que o compõem. Além disso, um gênero geralmente é associado a um estilo particular que varia de acordo com; o tipo de relação existentes entre os participantes da interação, que leva a classificá-lo como formal, informal, oficial, íntimo etc.; o *modo*, ou seja, se são escritos e/ou falados, dentre outros; o *modo retórico*, classificado por termos como argumentativo, descritivo e expositivo. (Cf. FAIRCLOUGH, 2016, p. 168-70).

Poderíamos afirmar que se trata de um texto expositivo, devido ao seu grau de formalidade ou porque ele é um texto oficial de caráter normativo. No entanto, a partir do entendimento que a todo e qualquer texto subjaz uma ideologia, a distinção entre dissertação e argumentação cai por terra, "visto que a primeira teria que limitar-se, apenas, à exposição de ideias alheias sem nenhum posicionamento pessoal" (KOCH, 2011, p. 17). Dessa forma, as escolhas conceituais impressas no texto, implicam, por si só, uma opção.

O ato de argumentar objetiva orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, buscando a adesão do público a que se destina.

O texto de apresentação das competências e habilidades para o ensino de língua inglesa na BNCC é construído por uma estrutura textual expositiva-argumentativa, escrita com caráter formal e oficial.

Dito isto, consideramos que sua estrutura comporta marcas textuais e discursivas específicas. Uma das marcas discursivas constituinte é a intertextualidade. De acordo com Fairclough (2003, p. 218) a "intertextualidade é a presença de elementos de outros textos nele (e então, potencialmente, de outras vozes além da voz do[a] autor[a]), que podem estar relacionados (discutidos, assumidos, rejeitados) de várias maneiras". Esse atributo, que na verdade é inerente a qualquer texto, seja ele oral ou escrito, é um elemento estruturante do texto em questão.

O texto em análise apresenta vários termos reconhecidos na área acadêmica principalmente por especialistas nos temas apresentados como, 'letramento', 'multiletramento', 'função social da língua', dentre outros. Dessa forma, a presença de outros textos e discursos constitui o documento, cooperando em favor da coerência do texto e legitimando as asserções apresentadas. No entanto, isso não se dá de forma explícita, ou seja, as referências teóricas não estão manifestadamente marcadas ou sugeridas por traços na superfície do texto, como as aspas, como é o caso em que ocorre a 'intertextualidade manifesta' (FAIRCLOUGH, 2016, p. 297).

De igual modo, ao buscarmos a bibliografia no final do texto e da versão completa da BNCC, não foi encontrado nenhum tipo de referência ou menção quanto ao seu embasamento teórico discorrido na unidade sobre língua inglesa. Diante do fato, investigamos no documento de mesmo teor produzido anteriormente, que tinha a mesma estrutura e se configurava como um gênero afim, se havia essa 'ausência'. Constatamos que diferentemente da Base, os PCN's incluíam, ao final, a seção 'bibliografia'.

Interessa-nos observar que o 'não dito' ou o "interdito" é uma marca do documento. Batista Jr. aponta que é produtivo na análise intertextual observar que textos e vozes estão presentes ou ausentes em determinado texto e o que essa presença ou ausência tem de significativa. O contexto político é significativo visto que a última versão da BNCC foi publicada "em um governo em que o vice-presidente assumiu o posto de titular, após um processo de *impeachment* nitidamente marcado por articulações políticas" (TÍLIO, 2019, p. 9).

Dessa forma, o texto final da BNCC, que deveria refletir as propostas apresentadas nas duas primeiras versões, com base na participação da sociedade civil e de setores educacionais, ao que parece, foi homologada sem que a participação popular fosse considerada. Outro dado importante é que, com a instauração do governo de direita após o golpe em 2016, movimentos como o Escola sem Partido, liderado por políticos da ultradireita como o atual presidente e, à época, deputado federal Jair Bolsonaro, ganharam espaço e voz nas articulações entorno da publicação do documento. De acordo com as declarações dadas pelo então deputado Rogério Marinho (PSDB-RN), hoje ministro do desenvolvimento regional, sobre a segunda versão da BNCC em um seminário na Câmara dos Deputados ocorrido em julho de 2016, "há um pensamento hegemônico da esquerda nas universidades e foram essas pessoas que majoritariamente construíram esse documento"[125].

Tendo em vista declarações esse tipo, oavanço da agenda do Escola sem Partido, a sua penetração na educação brasileira e a simpatia da direita golpista com estes movimentos conservadores à época dos debates para elaboração da última versão da BNCC, é possível que a ausência de referências conceituais e bibliográficas tenha se dado no sentido de silenciar o discurso e a produção da academia "ideologicamente comprometida".

Ainda sobre a busca por referencial teórico e bibliográfico do componente língua inglesa, o que encontramos foram as concepções e pressupostos pedagógicos gerais da Base expostos na sessão, *Os fundamentos pedagógicos da BNCC,* que traz o embasamento sobre o conceito de competência assumido no documento, tratando-se, pois, do mesmo enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês).

A OCDE e a Unesco são organizações internacionais que sustentam um discurso que relaciona a educação ao desenvolvimento econômico. A primeira tem um relevante papel na área da educação apesar de seus interesses serem, sobretudo, econômicos. A OCDE como uma das maiores instituições financiadoras da educação no mundo, é

[125] Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-mira-na-base. Acesso em: 25 nov. 2021.

também responsável por fomentar a formação de mão de obra para atender os interesses do mercado. Dessa forma, podemos perceber que o caráter tecnicista, economicista, utilitarista da Base reflete o peso exercido por instituições como esta, a serviço do capital, visando a capacitação do indivíduo para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento econômico do país.

Essa asserção nos leva a refletir sobre a oferta exclusiva do inglês que, como o histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil comprova, é a língua que melhor atende a lógica do mercado, seja pela crença sobre seu caráter funcional no mundo globalizado, seja pelo alinhamento do Estado aos interesses da agenda neoliberal, incluindo o peso da política e da economia norte-americana no país.

Somando-se a isto, não podemos esquecer que o contexto de produção do texto final da BNCC que retira a possibilidade de escolha de outra língua nos anos finais do Ensino Fundamental, é marcado pela revogação da lei 11.161 que tornava obrigatória a oferta do espanhol no Ensino Médio. Neste sentido, o construto ideológico que respaldava a legitimação da língua como um elemento de integração e de identificação entre os países latino-americanos é rejeitado no contexto político da publicação da última versão da BNCC. Líderes do governo pós-impeachment enxergavam nessa relação uma ameaça devido às orientações políticas de alguns países vizinhos hispano falantes como Cuba, por exemplo.

Contudo, a ausência das referências no corpo do texto de apresentação da língua inglesa, pode ser entendido como uma ‘recontextualização’. Embora não haja citações diretas, o que é comum neste tipo de texto, é possível inferir que possa ser uma estratégia de estruturação textual para dar maior fluidez à redação. Textos são recontextualizados na medida em que as práticas discursivas envolvem processos de produção particulares. Rotinas de produção, como por exemplo, de elaboração de um artigo de jornal, de natureza coletiva envolvendo diferentes estágios, poderá ser composto de variadas vozes ou mesmo discursos diferentes, havendo, portanto, uma ‘interdiscursividade’. No caso do *corpus* desta pesquisa se estabelece uma extensa ‘cadeia de gêneros’ que se constrói e culmina na elaboração do currículo, foco de nosso estudo.

Considerações finais

Analisando o texto em questão considerando todas as variadas etapas e os processos de sua produção, levando-se em conta sua natureza coletiva e o nível de influência dos diversos participantes, incluindo vários representantes da sociedade civil, instituições governamentais e privadas, órgãos internacionais e representantes políticos, avaliamos que as incongruências expressas no documento são resultado da mudança que ocorreu no cenário político, o que acarretou em uma mudança discursiva.

Apesar da grande influência do setor empresarial, das organizações internacionais com suas metas de produtividade para educação em função do mercado global, do pouco espaço conferido à expressão dos diretamente envolvidos nas práticas educacionais, como professores e alunos, por exemplo, a construção da Base pretendia-se democrática. Muito embora a própria concepção de um documento único com pretensão de modelar a educação em todo território nacional com o intuito de instituir um conjunto de "aprendizagens essenciais" seja objeto de críticas, havia, ainda que nesse modelo centralizador, uma postura mais pluralista em relação ao ensino de línguas estrangeiras na escola brasileira, que se estabeleceu primeiramente com a LDB e teve reverberações nos documentos da educação que a sucederam, perdurando até a última versão da BNCC antes da versão final.

A mudança sócio-política acarretou dessa forma na mudança do discurso educacional veiculado pelo governo. De acordo com Fairclough “as origens e as motivações imediatas da mudança repousam na problematização das convenções para os produtores ou intérpretes, que pode ocorrer de várias formas”. Para o autor as mudanças “deixam traços nos textos na forma de concorrência de elementos contraditórios ou inconsistentes” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 132-3).

No caso do texto em análise, as inconsistências são fruto da mudança das lideranças políticas que possuem um discurso mais pragmático e economicista em relação à educação, em detrimento de uma educação mais humanista. O fato é que, impressos nos documentos que precederam a última versão da BNCC, a visão de uma educação linguística abrangente preocupada com a formação integral do aluno, visando sua participação e engajamento discursivo crítico na sociedade, não poderia ser subtraída do documento, que apesar das circunstâncias, pretendia-se aberto ao diálogo.

Assim, embora a Base tenha adotado a visão crítica do ensino de

inglês como língua franca, desterritorializada, híbrida, que considera seus diferentes usos e expressões pelo mundo, como uma opção à forma hegemônica que tradicionalmente seu ensino vinha sendo concebido, ela torna-se autoritária ao excluir a possibilidade de escolha por outro idioma cooperando com a hegemonia da língua inglesa. Outrossim, ao mesmo tempo que promove uma abordagem discursiva, afastando-se da ideia de correção e padronização da língua, promove habilidades de aspectos linguísticos e gramaticais com predominância sobre os aspectos culturais e formativos.

A leitura que fazemos diante do exposto é que se o processo de elaboração da BNCC fosse inaugurado no atual governo não haveria espaço para escolha alguma e talvez os métodos e abordagens para o ensino da língua seriam aqueles voltados para a correção e o padrão, indicando para as formas de prestígio e para a centralidade anglo-americana em relação a padrões e valores sócio-culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA JR., José Ribamar Alves. *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011

LAGARES, Xoan. *Qual política linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

MILROY, James. Ideologias Linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

PENNYCOOK, A. *A Política Cultural do Inglês como Língua Internacional*. Routledge, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9781315225593. Acesso em: 25 nov. 2021.

SIQUEIRA, Sávio. World Englishes, World English – inglês como língua internacional, inglês como lingua franca. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs) Politíticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2011.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro.

In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M.A. (Orgs). *A BNCC e o ensino de línguas e literatura*. Campinas-SP: Pontes, 2019.

WOOLARD. K. A. La autoridad lingüística del español y las ideologias de la autenticidad y el anonimato. In: DEL VALLE, J. (Org.). *La lengua, patria común? Ideas y ideologias del español*. Vervuert: Iberoamericana, 2007. Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?asin=B00LLBYZT4. Acesso em: 25 nov. 2021.

INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES INTERNACIONAIS

Giovana Rosa Martins (UEMS)
gimartins_1@hotmail.com
João Fabio Sanches Silva (UEMS)
joaofabio@uems.br

RESUMO

Pesquisas contemporâneas relacionadas à aprendizagem de línguas defendem uma visão de linguagem carregada de valores culturais. Por esse motivo, várias pesquisas que elencam questões interculturais foram desenvolvidas (BARBOSA 2009; 2015; KRAMSCH, 2009; MENDES, 2011; 2014; BYRAM; 2009). O presente artigo propõe-se a revisitar a ideia de cultura, língua–cultura e interculturalidadee sua relação com a língua, ressaltando a atualidade desse tipo de reflexão para a área de aprendizagem de línguas. Assim, esse artigo tem por objetivo analisar se as atividades propostas em um curso de Português para migrantes internacionais podem proporcionar momentos de interculturalidade. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA). Por meio deste estudo, foi possível compreender que a interculturalidade pode ser vista como um convite à reflexão e às ações envolvidas com as diferenças, bem como a sensibilização de todos que fazem parte desse processo para um olhar mais atento e empático com o "outro". Os dados foram coletados por meio de questionário.Os resultados das análises sugeriram indícios de momentos interculturais.

Palavras-chave:
Cultura. Interculturalidade. Língua–cultura.

ABSTRACT

Contemporaneous researches related to language learning support language learningfull of cultural values. For this reason, several researches about intercultural issues were developed (BARBOSA 2009; 2015; KRAMSCH, 2009; MENDES, 2011; 2014; BYRAM; 2009). This article brings the concept of culture, language–culture and interculturality and how they are raleted to language learning. Thus, this article aims to analyze whether the activities proposed in a Portuguese course for international migrants can provide moments of interculturality. This research is situated in the field of Applied Linguistics. By this study, it was possible to understand that interculturality can be seen as an invitation to reflection and actions involved with the differences, as well as the awareness of those who are part of this process for a more attentive and empathetic look to the "other" . Data were collected through a questionnaire. The results of the analyzes suggest signs of interculturality.

Keywords:
Culture. Interculturality. Language–culture.

1. *Introdução*

A relação entre língua e cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas tem sido explorada em vários aspectos e tem trazido contribuições aos princípios de pesquisa em Linguística Aplicada, a pressupô-la como uma área do conhecimento humano "preocupada em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais do uso de linguagem no contexto social" (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 23).

Dentre as váriasalternativas de se pesquisar a linguagem humana, a cultura é uma perspectiva presente na pesquisa aplicada. A relação entre língua e cultura é tão inerente que não se pode falar de cultura sem mencionar a língua e o mesmo para o inverso. Nas palavras de Almeida Filho (2007):

> Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprender. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 15)

A desestrangeirização apontada por Almeida Filho corrobora a importância das relações interculturais na aprendizagem de línguas, pois em contato com uma nova língua–cultura, construímos elos para interagir com o outro. É nessa interação que se coloca em foco o desenvolvimento de um falante intercultural, e que exige reflexão sobre o conceito de língua–cultura, pois a cultura está estritamente ligada à língua.

Considerando que um dos princípios gerais da interculturalidade seja sensibilizar os aprendizes ao respeito e à tolerância em relação às diferenças culturais, frutos de nacionalidades distintas, etnia, gênero, classe, cor, faixa etária, crenças, entre outros, este artigo se justifica por acreditarmos que as aulas para migrantes internacionais ofertadas por meio do Programa "UEMS Acolhe"[126] da UEMS, contemplam um espaço privilegiado para a desconstrução de possíveis visões etnocêntricas e estereotipadas embuscada compreensão e respeito igualitário a todos.

---

[126] Programa UEMS ACOLHE – Acolhimento Linguístico, Humanitário e Educacional a Migrantes Internacionais é o resultado de uma série de ações de extensão desenvolvidas no âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul com a finalidade de atendimento diferenciado emdiversas áreas do conhecimento. O Programa visa promover ações de extensão que possibilitem a inserção linguística, humanitária e educacional de migrantes internacionais, a partir, inicialmente, do oferecimento de cursos de extensão gratuitos de Português como Língua de Acolhimento.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois, parte do princípio de que há uma relação mútua entre o sujeito e o objeto e uma conexão intrínseca entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo, que são vertentes da pesquisa qualitativa. Respaldamo-nos em Chizzotti (2003) quando destaca que neste tipo de investigação, o objeto não é um dado sem movimento e neutro; está tomado de significados e relações que sujeitos reais criam em suas ações. Assim, a presente pesquisa se volta à compreensão do comportamento humano a partir da perspectiva do próprio sujeito por buscar a compreensão de dados que não são passíveis de mensuração, uma vez que possui características subjetivas em relação às dinâmicas de interações interculturais no contexto do curso oferecido pelo Programa UEMS Acolhe.

Quanto aos instrumentos para a geração de dados, optamos pelo questionário. O questionário pode ser definido dentro dos parâmetros de "como uma técnica para a obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos do seu estudo" (OLIVEIRA, 2007, p. 83). Dessa forma, para a coleta de dados criamos um grupo por meio do aplicativo *WhatsApp* e adicionamos os participantes deste estudo. A saber, optamos por analisar as respostas de três participantes que foram nomeadas para esse artigo como A1, A2 e A3.

Uma vez exposto o objetivo, a justificativa e a metodologia do presente artigo, passamos aos pressupostos teóricos que fundamentaram a análise desta pesquisa.

2. Cultura

A primeira definição formal de cultura foi concebida pelo antropólogo Edward Burnett Tylor, em 1871: "aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem" (TYLOR, 1871 *apud* CASTRO, 2005, p. 69). Neste primeiro momento, o conceito de cultura definida por Tylor remetia à civilização a qual se partia de estágios da evolução humana, uma cultura se sobrepondo a outra.

No entanto, em meados do século XX, o conceito desenvolvido por Tylor sofreu várias críticas por parte dos estudiosos sobre cultura que o sucederam, principalmente, de Franz Boas. O referido autor, contrário ao conceito de Tylor destaca que não há diferença natural, biológica, en-

tre os povos; as diferenças são culturais, adquiridas ao longo da vida, não inatas. Boas, ainda nos traz a ideia de relativismo cultural. Seu cuidado não era apenas descrever fatos culturais, mas entendê-los inseridos em um conjunto de outros fatos relacionados aos seus contextos produzindo coerência, pois "não se pode analisar um traço cultural independentemente do sistema cultural ao qual ele pertence e que lhe dá sentido" (FRANZ BOAS *apud* CUCHE, 1999, p. 241). Boas também se preocupou em valorizar a dignidade de cada cultura, o respeito e a compreensão em relação às culturas diferentes:

> Cada cultura é dotada de um "estilo" particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas dessa maneira. Este estilo, este "espírito" próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. (FRANZ BOAS *apud* CUCHE, 1999, p. 45)

Cultura, neste caso, pode ser entendida como as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos sujeitos de uma comunidade, privilegiando ações construídas conjuntamente no cotidiano.

Dentre as várias concepções de cultura, paraGeertz (1989), cultura é a própria condição de existência humana, produto das ações por um processo ininterrupto, no qual os indivíduos dão significados às suas ações. Significados esses que, segundo Hall (1997), possibilitam-nos interpretar ações alheias e, quando tomados em seu conjunto,formam as nossas culturas, garantem que toda ação social seja cultural, que as práticas sociais imersas de significado sejam práticas de significação.

Devido às transformações sociais, o conceito de cultura foi se ressignificando e trazido para as salas de aulas. A cultura não deveria mais designar superioridade, pois é um fenômeno híbrido que se relaciona com as identidades individuais e sociais.

Nessa perspectiva, trazemos o entendimento de que cultura é um elemento ativo na vida do ser humano e manifesta-se nas ações mais corriqueiras na conduta do indivíduo. Ao conceber uma nova língua, a cultura precisa ser partilhada com os novos aprendizes para que haja a oportunidade de entrarem em contato com modos de ser e agir no mundo.

Ao expormos algumas concepções de cultura à luz da Antropologia, tentamos compreender como se deu o processo de ressignificação do termo cultura sob a perspectiva de vivência humana e de como podemos considerar a cultura no processo de aprendizagem de línguas.

3. *Língua-cultura*

Quando refletimos sobre problemas voltados ao uso da linguagem e reconhecemos a língua como interação social, mencionar o papel da Linguística Aplicada e sua contribuição para o processo de aquisição de línguas estrangeiras é relacioná-la às práticas sociais inerentes à cultura.

Nessa perspectiva, Brown afirma não conceber o ensino de uma língua estrangeira sem o ensino de sua cultura. Segundo ele, "uma língua é parte de uma cultura e uma cultura é parte de uma língua; as duas estão tão intrinsicamente ligadas que não se pode separar as duas sem perder o significado tanto de uma quanto da outra" (BROWN, 1987, p. 123).

Corroborando Brown, Kramsch (2009) também propõe a conexão entre língua e cultura na educação. Segundo ela, a linguagem é o componente fundamental da cultura, pois é pela linguagem que as tradições da humanidade são transmitidas através das gerações. Desse modo, a língua se constitui e se desenvolve em relações histórico-sociais e culturais e se manifesta por meio das interações sociais.

Para a autora, o único modo de se construir uma educação intercultural, considerada por ela como um "terceiro lugar", é capacitar os aprendizes a considerarem tanto a visão de si mesmo quanto a visão do outro em cultura nativa (C1) e em cultura estrangeira (C2).

Em consonância com o exposto, a língua é dinâmica e está relacionada ao modo como o indivíduo a percebe e constrói a sua visão de mundo a partir de experiências e vivências. Considerando as reflexões de Kramsch (2009), o aprendiz de uma nova língua tem a possibilidade de se posicionar respeitando as diferenças entre culturas, podendo ser capaz de estudar sobre a sua cultura e a do outro com o olhar mais crítico, mudando, assim, sua visão a respeito do outro e de si mesmo.

Para compreender outras línguas, a percepção do contexto no qual os falantes se inserem faz-se necessária. As palavras e as expressões só adquirem sentido dentro de um contexto mais amplo cuja experiência dos sujeitos é construída pela linguagem e não determinada por ela:

> A língua passa a ser considerada não mais como um instrumento para a comunicação, mas como um depositário da cultura da qual ela é representante. Essa aliança entre língua e cultura vincula o ensino aprendizagem de uma língua estrangeira às experiências significativas vividas e adquiridas no cotidiano, levando em consideração as interações sociais a que um aprendente é exposto, sobretudo quando se está em situação de imersão. (BARBOSA, 2009, p. 40)

As reflexões trazidas pela autora indicam que os aprendizes de uma nova língua concebem a realidade a sua volta de maneiras diferentes e usam a linguagem para estruturar essa realidade, a língua, nesse caso, é adaptada às necessidades sociais dos falantes, que estão inseridos em um contexto conduzido por normas socioculturais.

Após expormos a indissociabilidade entre língua e cultura, passamos a discorrer sobre interculturalidade e sua importância para a aprendizagem de uma nova língua-cultura.

4. Interculturalidade

A interculturalidade remete ao princípio fundamental de que as culturas se igualam em dignidade e respeito. Não estamos nos referindo, em termos didáticos, a dar àquele que aprende uma língua-cultura as competências culturais e linguísticas do nativo, pois a aprendizagem de outro idioma e a aquisição da competência de comunicação são resultados de um processo de socialização que leva em consideração a aquisição da própria língua e cultura do aprendiz.

Apesar da diversidade étnica e racial intrínseca à sociedade brasileira, abordagens interculturais na educação básica surgiram somente há cerca de 20 anos. Iniciativas pedagógicas buscaram incorporar a diversidade cultural nos sistemas educacionais a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, restringimo-nos, neste artigo, às reflexões sobre aspectos culturais e interculturais apenas na aprendizagem de português para falantes de outras línguas. Consideramos, assim, os conceitos de interculturalidade retomando pesquisas de Almeida Filho (2006), Barbosa (2015) e Mendes (2004).

Almeida Filho destaca que o termo intercultural "implica a noção de reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera cultural" (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 211). Para o autor, a interculturalidade é uma ação integradora entre falantes de diferentes línguas-culturas para construir novos significados, sempre sensibilizados para o respeito às diferenças e às diversidades culturais ao nos colocamos no lugar do outro.

Para Barbosa (2015, p. 223), o conceito de interculturalidade indica possibilidades de proximidade entre língua e cultura, uma vez que "o aprendente participa ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cul-

tura de origem e sobre a cultura da qual quer fazer parte".

Mendes (2004) considera como interculturais ações, atitudes ou práticas que estimulem os aprendizes a valorizarem o respeito ao outro, bem como as diferenças e a diversidade cultural, construindo assim, novos significados por meio da interação entre suas experiências oriundas da cooperação e integração de mundos culturais diferentes.

Desse modo, ainterculturalidade só acontece quando as duas partes agem reciprocamente: de um lado, o nativo que compreende e reconhece a diversidade cultural daquele que migra; de outro lado, aquele que chega e que reflete sobre sua cultura ao mesmo tempo em que assimila elementos da cultura-alvo.

Todavia, em nossa sociedade contemporânea, os princípios da individualidade e da universalidade, o reconhecimento do "outro" como diferente, a aceitação de sua alteridade e o questionamento sobre sua visão do mundo e das suas referências culturais são elementos/ comportamentos sociais que podem gerar conflitos e tensões. A alteridade e o "outro" podem ser concebidas como alguém que desestabiliza e ocasiona a desintegração da cultura dominante.

À vista disso, o encontro intercultural e a convivência com a diversidade cultural são motivados por representações sociais, estereótipos, preconceitos, prestígios culturais e ideologias políticas. Esses princípios atuam na aceitação ou na discriminação das diferenças, na anulação ou no reconhecimento da identidade do "outro" e da sua alteridade e nos conflitos decorrentes das relações interculturais entre maiorias e minorias sociais, também, entre nacionais e imigrantes.

Dessa forma, aprender a gerir a diversidade cultural estabelece um enriquecimento e uma necessidade das sociedades atuais e futuras para antecipar-se aos conflitos, especialmente os interculturais para motivar os diálogos para a afirmação das identidades e dos direitos fundamentais de todos, como o de participação e cidadania.

5. Análise

O questionário envolveu perguntas que trouxeram reflexões sobre a vivência com a língua portuguesa durante o curso. Era esperado que os alunos refletissem sobre o processo de aquisição da língua-alvo de maneira geral para, em seguida, focar em questões mais específicas confor-

me os objetivos dessa pesquisa. As questões foram abertas, na expectativa que os alunos identificassem, conforme suas experiências pessoais e sociais, elementos culturais relevantes sobre sua cultura e a cultura-alvo para o desenvolvimento das interações interculturais.

Nessa perspectiva, o processo de aprendizado da língua-alvo é, muitas vezes, mediado por demandas urgentes da realidade, ou seja, tem um cunho pragmático. Assim, aulas elencando aspectos culturais por meio do cotidiano e da expressão da realidade são fundamentais, pois ao se depararem com roteiros culturais típicos das interações da cultura-alvo, os alunos têm mais chances de se significarem por meio da língua.

Desse modo, foram utilizados materiais autênticos de diferentes gêneros textuais, letras musicais, cardápios, notícias de jornal, panfletos, tirinhas, *charges*, expressões, poesia, receitas, artigos de revistas e comerciais, visando à preocupação com o convívio social e a formação cultural dos aprendizes. Para compreender se asatividades propostas no curso apontaram, ao menos, indícios de interculturalidade, elaboramos questões, abaixo apresentadas com suas respectivas respostas:

Quadro 1: Momentos interculturais durante as aulas.

1) Dentre as temáticas trabalhadas: família, expressões idiomáticas/ variedades linguísticas e diversidade cultural, qual é a mais utilizada no seu?	2) Em alguma atividade, ou em algum momento do curso, você utilizou informações da sua cultura nativa para comparar ou compreender a brasileira? Justifique sua resposta.	3) Você acredita que para aprender a Língua Portuguesa é necessário compreender, também, um pouco da cultura brasileira? Justifique sua resposta.
A1: Gostei das Expressões idiomáticas. "Encher o saco" eu uso agora (risos) e eu não entendia que as pessoas diziam com"Quebrar um galho". Ouço bastante, mas não uso.	**A1**: Sim, fizemos comparações da gastronomia da nossa cultura nativa e as diferentes maneiras da fala das pessoas de acordo com sua região.	**A1**: Certeza absoluta. A interação ajuda a pegar a língua informalmente, ter conhecimento direcionado no curso dá uma visão muito maior de todo o contexto, portanto melhor desenvolvimento de nós entre os brasileiros.
A2: Desfrutei muito aquela das expressões idiomáticas porque foi muito diferente. Não diferente por ter outro jeito de aula, diferente porque foi menos conhecido para mim e foi interessante conhecer	**A2:** Sim, é importante comparar e ver as semelhanças e diferenças entre culturas e países. Isso enriquece os conhecimentos e ajuda a amar onde se está.	**A2**: Sim, porque sua língua não é só escrita e falada, as palavras têm significados que só se compreendem conhecendo a cultura.

tudo novo. Também foi até divertido ver o vídeo e compartir falando dele.		
A3: Aprendi a falar com aquelas expressões idiomáticas que vocês falam e que eu não conhecia. Porque tem muitas coisas que são diferentes para nós. Eu digo assim, eu gostei muito porque no meu dia sempre escuto pessoas brasileiras falando as expressões, eu não compreendia, mas graças a vocês e aos seus ensinamentos passei a compreender. A cada vez que me falavam eu confundia, mas, agora sei diferenciar essas expressões idiomáticas.	**A3:** Sim, na aula de sotaques, que tem algumas palavras muito parecidas, mas que podem significar o mesmo ou outra coisa.	**A3:** Sim, acho que são duas coisas que ficam juntas, então, não pode separar, a gente faz a língua.

Fonte: Martins e Silva (2021)

A fala dos participantes na questão 1apresentam marcas de segurança logo após a aula sobre o tema “Expressões Idiomáticas”. São significados que passam a fazer parte dos dias dos participantes, que antes traziam desentendimentos por desconhecerem aspectos extralinguísticos da língua–cultura. Ao ressaltarem que sabem diferenciar as expressões, eles passam a entender a língua de forma mais natural, sentem-se inseridos ao meio social do qual fazem parte.

Ainda, ao falarem que fazem uso de algumas expressões, os participantes demonstram uma aprendizagem semântica e pragmática da língua–cultura. É possível notar alguns sinais de interculturalidade nas falas analisadas, pois além de compreenderem as expressões que representam a identidade do brasileiro, eles conseguem estabelecer uma comunicação que os levam à reflexão sobre aspectos culturais da língua.

Ao analisarmos as respostas dos participantes na questão 2, entendemos que a valorização das culturas durante as aulas pode proporcionar momentos de interculturalidade, pois os participantes são capazes de considerar tanto a visão de si mesmo quanto a visão do outro na sua cultura nativa e na cultura-alvo.

Os participantes entendem que comparar as culturas é crucial para enriquecer seus conhecimentos. Momentos interculturais, nesse caso, acontecem no momento em que as diferenças e as diversidades são respeitadas ao mesmo tempo em que vivenciam suas experiências, refletem sobre suas culturas de origem e sobre a cultura na qual estão inseridos.

Na questão três, os participantes apontam que não há como separar língua e cultura, pois a interação por meio da cultura brasileira contribui para o conhecimento informal da língua, ou seja, seu uso no cotidiano e, o curso, ao proporcionar o ensino de língua-cultura favorece uma visão maior de todo o contexto.

Ainda, trouxeram a importância de aprender aspectos pragmáticos da língua portuguesa. Aprender apenas os aspectos linguísticos é insuficiente para que haja um entendimento completo da língua. Desse modo, a carga cultural compartilhada no léxico facilita a aprendizagem da nova língua-cultura e coloca o foco no significado e não na forma.

6. Considerações

Com base no arcabouço teórico sobre cultura, língua–cultura e interculturalidade e suas implicações para a aprendizagem de uma nova língua, percebemos que o curso ofertado aos participantes da pesquisa proporcionou indícios de interculturalidade devido às demandas urgentes por conteúdos que fazem parte de seus cotidianos, à valorização da cultura do outro e à aprendizagem da nova língua voltada à cultura.

Ao falar da história, das práticas, dos hábitos, das festas e das atividades cotidianas de culturas diferentes,percebemos uma oportunidade na qual os alunos possam aprofundar suas competências em português por meio da comunicação e do entendimento da cultura-alvo.

Ainda, compreendemos que apenas os aspectos linguísticos de uma língua não são suficientes para uma comunicação efetiva. Os aspectos sociolinguísticos precisam ser considerados e valorizados para que haja espaço para ainterculturalidade acontecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In:

CUNHA, J.C.; SANTOS, P. *Tópicos em português língua estrangeira*. UNB. Brasília, 2006. p. 23.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de língua*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.p.15.

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching.* Second Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1987.

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino–aprendizagem de Português língua estrangeira. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 2009.

_____. *Procedimentos interculturais e diversidade étinico-racial do Brasil em dois livros didáticos de Português para Estrangeiros*. *Entre-Línguas*, v. 1, n. 2, p. 223-6, Araraquara, jul./dez. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais***:** evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, Universidade de Minho: Braga, 2003.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

HALL, Stuart. *Identidade cultural*. São Paulo: Memorial da América Latina, 1997.

KRAMSCH, Claire. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Eds). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

MENDES, Edleise. *Abordagem comunicativa intercultural:* uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2004. 316fls.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TYLOR, Edward Burnett. A ciência da cultura. In: Castro, C. (Org.) *Evolucionismo Cultural*. Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 67-100

JOÃO DO RIO E "CORDÕES": UM DESFILE LIBERTADOR DE SUBJETIVIDADES

Karen Miranda (UERJ)
mirandakren@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca analisar "Cordões", crônica de João do Rio [Paulo Barreto 1881–1921] escrita e publicada no ano de 1908 em jornais de circulação do Rio de Janeiro, de modo a explorar os efeitos do carnaval sobre os sujeitos. Tal análise terá enfoque nas reações provocadas nos corpos, isto é, que tipo de sensações e sentimentos o carnaval despertava nos indivíduos e como elas eram expressas através de seus corpos, libertando subjetividades oprimidas no decorrer do ano. Fará parte da análise a maneira como o autor aciona o olhar do leitor sobre da história e a importância dos festejos, fazendo uso de recursos linguísticos e literários, articulando temas e apresentando uma linguagem híbrida que mescla o popular com o erudito de maneira a atingir diversas classes da população.

Palavras-chave:
Carnaval. Subjetividade. Rio de Janeiro.

ASTRATTO

Questo articolo cerca di analizzare "Cordões", una cronaca di João do Rio [Paulo Barreto 1881–1921] scritta e pubblicata nel 1908 sui giornali in circolazione a Rio de Janeiro, al fine di esplorare gli effetti del carnevale sui soggetti. Tale analisi si focalizzerà sulle reazioni provocate nei corpi, cioè che tipo di sensazioni e sentimenti il carnevale ha suscitato negli individui e come si sono espressi attraverso i loro corpi, liberando soggettività oppresse durante tutto l'anno. Parte dell'analisi sarà il modo in cui l'autore attiva la prospettiva del lettore sulla storia e l'importanza delle celebrazioni, avvalendosi di risorse linguistiche e letterarie, articolando temi e presentando un linguaggio ibrido che mescola il popolare con l'erudito per raggiungere varie classi della popolazione.

Parole chiavi:
Carnevale. Soggettività. Rio de Janeiro.

1. Introdução

João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos ou para os mais próximos João do Rio foi um célebre jornalista, cronista, contista e teatrólogo carioca. Ingressou cedo no mundo literário e jornalístico com apenas dezesseis anos, começou a trabalhar em jornais da cidade onde nasceu tornando-se notável, pelo seu trabalho que expressava as matizes da cidade de São Sebastião.

João do Rio relatou testemunhos da cidade, a até então capital brasileira, durante a época que viveu (1881–1921). Teve notoriedade por descrever com maestria o espaço e a sociedade, na conhecida época do *Belle Époque*, fazendo com que sua obra tivesse importância para a compreensão das relações humanas tanto na sua época como nos tempos atuais.

Uma nova estética de remodelação ocorria tanto nos prédios da época monarca, quanto nos comportamentos, nos modos de pensar, em suma, nas formas de ser e estar do sujeito urbano. Tal reestruturação se deu a partir da inserção de estímulos portados pelo desenvolvimento de novas tecnologias. Dessa forma, tanto os meios de comunicação, meios de entretenimento, os transporte, entre outros modificavam a forma com a qual os sujeitos viviam na cidade.

Durante essa época, João do Rio atuou enfaticamente, principalmente nos jornais, e descreveu as relações urbanas explicitando como os cidadãos se portavam diante das novas formas. Na coletânea "A alma encantadora das ruas", o autor relata uma relação visceral, na qual homem e as ruas realizam juntos a construção da subjetividade. Uma relação que aborda tantos os indivíduos quanto o ambiente no qual eles viviam. Além disso, também descreve como esses indivíduos receberam essas mudanças e como reagem diante delas.

"Cordões" é a última crônica da obra supracitada, que reúne textos publicados na Gazeta de Notícias e da revista Kosmos durante o ano de 1908. Com uma linguagem hibrida, que mexe com as sensações dos leitores, fazendo uso da linguagem jornalística e sua característica ágil, o autor relata tal relação sob o viés da maior festa brasileira: o Carnaval.

João do Rio em "Cordões" narra o carnaval de dentro da festa, uma festa a qual se vê o transbordar dos sujeitos através do mover dos corpos. Tudo aquilo que é contido durante todo o ano é mostrado de forma exuberante e de certa forma libertadora. As máscaras nesse período do ano caem e os indivíduos podem expor seus desejos, vontades, pensamentos e se comportarem de forma desmedida. Em "Cordões" o leitor entra na dança sem pedir e nem esperar. Tal crônica é uma representação de uma característica muito marcante de João do Rio: a relação íntima e sensível entre o narrador e o leitor.

2. *A relação entre o narrador e o leitor*

O narrador, aqui, se encontra no centro da cidade, no meio da festa, rodeado por uma multidão que troca experiências, se choca, que faz amizade e inimizades, que traz às ruas a tristeza e a alegria, que canta, que dança e se liberta em meio a maior e mais famosa festa do país: O carnaval. Ele empurra o leitor de maneira abrupta para o lugar onde se encontra e o faz viver aquela festa de maneira brusca, áspera e repentina

A crônica inicia-se com uma epígrafe que traz a citação de uma das mais famosas marchinhas de carnaval: Ó abre alas, de Chiquinha Gonzaga. A canção composta no século XIX abre portas para o relato que se dá através de uma conversa na qual se vê um interlocutor, um folião estudado sobre a cultura e as emoções que o carnaval porta consigo e o narrador, um sujeito resistente e em alguns momentos avesso à festa. Dessa maneira, ambos são empurrados para dentro da turba e puxam o leitor junto com eles percorrendo a história do carnaval carioca enquanto rufam os tambores que dão ritmo para os foliões dançarem.

Os personagens guiam o leitor não só a conhecer a festa através de suas respectivas visões, sensações e sentimentos, mas também conduzem àqueles que leem, a história do carnaval enquanto se usufrui de todas as sensações da passagem do cordão, pois João do Rio em algumas passagens do texto apresenta um personagem didático, que é amigo do narrador e que faz o papel de um interlocutor, explorando historicamente o percurso do carnaval carioca. Dessa maneira, o leitor é imerso em uma experiência física, intelectual e cultural.

3. *Carnaval: momento de liberdade.*

Esse era, e ainda é, o período do ano no qual as mais profundas vontades libertavam-se e caminhavam pelas ruas. Os sujeitos permitiam-se mostrar faces que não eram vistas durante todo ano, intelectuais entregavam-se à turba, homens concediam sua força e energia, mulheres concediam suas versões mais despojadas. A festa convidava às ruas tudo aquilo que se escondia nos interiores das subjetividades. Os cidadãos saem às ruas para celebrar frenética e desenfreadamente qualquer coisa que seja.

Dessa forma, os componentes da rua se curvam para ver os cordões passarem, isto é, as fachadas se enfeitam, havia confetes e serpentinas. A rua se modificava com adereços e novas tecnologias, como a ele-

tricidade, de modo a contribuir com a festa e junto ao homem faziam o desfile passar.

A luz foi um elemento importante da época, pois ela revelava aquilo deveria ser seguido, exaltava as novas tendências internacionais, reluziam os produtos, dava enfoque às novas formas de ser e estar. Durante o carnaval essa mesma luz elétrica é mais forte e brilhante ao ponto de destacar o que acontecia na festa, mas ela revelava tudo aquilo que ficou contido durante o ano. De tal maneira, que ela é compatível a festa, tornando-se ácida e galvânica aos olhos daquele que vê o carnaval como algo desagradável.

> No alto, arcos de gás besuntavam de uma luz de açafrão as fachadas dos prédios. Nos estabelecimentos comerciais, nas redações dos jornais, as lâmpadas elétricas despejavam sobre a multidão uma luz ácida e galvânica, que enlividescia e parecia convulsionar os movimentos da turba, sob o panejamento multicolor das bandeiras que adejavam sob o esfarelar constante dos *confetti*, que, como um irisamento do ar, caíam, voavam, rodopiavam. Essa iluminação violenta era ainda aquecida pelos braços de luz *auer*, pelas vermelhidões de incêndio e as súbitas explosões azuis e verdes dos fogos de Bengala; era como que arrepiada pela corrida diabólica e incessante dos archotes e das pequenas lâmpadas portáteis. (DO RIO, 1908, p. 122)

O narrador e seu interlocutor se encontram no meio da Rua do Ouvidor vendo homens, mulheres e crianças passarem fantasiados exalando em seus poros todos os sentimentos despertos pela liberdade proposta pela festa. Nesse momento ele apresenta sua perspectiva a tudo isso que vive, perspectiva esta que porta toda sua repulsa, seu desagrado e se descontentamento perante a tais comportamentos, tanto das ruas quanto dos homens.

O narrador, aquele que inicia a história se mostra avesso ao carnaval, vê isso com algo negativo, pois descreve a modificação fazendo uso de palavras que a depreciam, tais como ácida, violenta, diabólica, entre outras. Ele rejeita tanto a festa popular que até a luz que a ilumina se torna algo a ser criticado e depreciado.

João do Rio em suas crônicas mexe com a imaginação do leitor fazendo uso de estratégias literárias tais como a sinestesia, ou seja, ele faz uso de uma escrita que porta aos leitores elementos que aguçam os sentidos humanos. Em "Cordões", não ocorre de maneira diferente. O narrador, mais uma vez, demonstra seu descontentamento através dos cheiros, do toque e da audição.

Serpentinas riscavam o ar; homens passavam empapados d'água, cheios de *confetti*; mulheres de chapéu de papel curvavam as nucas à etila 81 dos lança-perfumes, frases rugiam cabeludas, entre gargalhadas, risos, berros, uivos, guinchos. Um cheiro estranho, misto de perfume barato, fartum, poeira, álcool, aquecia ainda mais o baixo instinto de promiscuidade. (Cf. DO RIO, 1908)

Vale aqui ressaltar que o narrador abriga-se afastado da turba após sentir um alarme de perigo diante de um "cordão que vinha assustador" (DO RIO, 1908, p. 123). Um cordão que é descrito com características animalescas e selvagens. Ele descreve um personagem como um negralhão coberto de penas, homens carregando serpentes vivas, lagartos enfeitados e jabutis aterradores (Cf. DO RIO, 1908) que lhe causam medo e assombram, o que explica sua busca por abrigo.

> Abriguei-me a uma porta. Sob a chuva de *confetti*, o meu companheiro esforçava-se por alcançar-me.
> — Por que foges?
> — Oh! estes cordões! Odeio o cordão.
> — Não é possível.
> — Sério! (DO RIO, 1908, p. 123)

Após esse momento, o cronista mostra o outro lado da moeda: O personagem que atua como o interlocutor, o amigo que ama o carnaval. Para ele, a gente suada, as religiões das ruas todas juntas convivendo no curto período das festas, os prazeres e desejos, a folia, a cólera urbana e todos os sentimentos convergindo e coabitando nos espaços da cidade fazem parte do ser humano, fazem parte da história do povo e por isso, tais manifestações, não devem ser vistas como olhos tão duros, críticos e depreciativos.

Com a opinião de duas pessoas que pensam diferente, o cronista faz uso de uma tática interessante, na qual o leitor faz a medição entre os contrapontos e decide qual lado apoiar. Mais uma vez o cronista incluiu os leitores na crônica, entretanto, dessa vez de uma maneira sutil, como se disse: "E você leitor, o que pensa do carnaval?".

Em "*A rua*", crônica que abre "A alma encantadora das ruas", o narrador menciona a religião das ruas como elemento importante que une homens aos espaços da cidade. A religião é uma das maneiras pela qual o homem transcende sua alma ao conectar-se com o divino. O carnaval carioca traz essa transcendência como se os indivíduos tivessem suas almas deslocadas de seus corpos e depositadas nas ruas da cidade.

> — Mas que pensas tu? O cordão é o carnaval, o cordão é vida delirante, o

> cordão é o último elo das religiões pagãs. Cada um desses pretos ululantes tem por sob a belbutina e o reflexo discrômico das lantejoulas, tradições milenares; cada preta bêbada, desconjuntando nas tarlatanas85 amarfanhadas os quadris largos, recorda o delírio das procissões em Biblos pela época da primavera e a fúria rábida das bacantes. Eu tenho vontade, quando os vejo passar zabumbando, chocalhando, berrando, arrastando a apoteose incomensurável do rumor, de os respeitar, entoando em seu louvor a "prosódia" clássica com as frases de Píndaro — salve grupos floridos, ramos floridos da vida... Parei a uma porta, estendo as mãos.
> — É a loucura, não tem dúvida, é a loucura. Pois é possível louvar o agente embrutecedor das cefalgias e do horror? (DO RIO, 1908, p. 124)

Nos "Cordões" não há modelos a seguir, as ruas que ditam moda, forma e jeito, nesse momento de festejo abrem mão dos padrões e acolhem todos e os fazem compartilhar espaços. Tal libertação das almas humanas durante o período do carnaval expõe a esses seres a plenitude de suas humanidades. O homem tem suas cóleras, maldades, excessos, seus defeitos, assim como possui suas qualidades, alegrias, bondades e tudo isso faz com que o ser humano seja fascinante. O horror faz parte da humanidade tanto quanto sua beleza e nos "Cordões" a festa permite que os sujeitos extravasem suas versões que estavam presas durante todo o ano, as quais por vezes são destoantes da sociedade moderna:

> — Eu adoro o horror. É a única feição verdadeira da humanidade. E por isso adoro os cordões, a vida paroxismada, todos os sentimentos tendidos, todas as cóleras a rebentar, todas as ternuras ávidas de torturas. (DO RIO, 1903, p. 124)

Além de ser uma festa que transpira liberdade, o carnaval também resiste ao passar dos tempos, afinal é uma expressão da vida humana, logo, a partir de seu nascimento, o carnaval percorre sua jornada junto com o homem. Segundo o interlocutor essa característica perene do carnaval é devido a existências dos cordões. É uma das raízes culturais do carioca e por ser um pilar da constituição desses sujeitos urbanos, permanece.

Há em todas as sociedades, em todos os meios, em todos os prazeres, um núcleo dos mais persistentes, que através do tempo guarda a chama pura do entusiasmo. Os outros são mariposas, aumentam as sombras, fazem os efeitos.

> Os cordões são os núcleos irredutíveis da folia carioca, brotam como um fulgor mais vivo e são antes de tudo bem do povo, bem da terra, bem da alma encantadora e bárbara do Rio. (DO RIO, 1908, p. 124-5)

4. Erudito X popular

O interlocutor toca em um ponto da cultura que faz interseção tanto com o carnaval quanto com a religião: a dança. Segundo ele, a dança é uma forma de cultuar provinda dos templos religiosos. Todos os movimentos posteriores são uma releitura desses primeiros passos. Desde as danças clássicas até as danças popular são descendentes das danças religiosas realizadas nos espaços de culto.

A dança é muito citada no período da modernidade, pois ela era o movimento, o rodopio e às vezes a vertigem. Além de ser uma manifestação cultural que transpassava classes sociais, a dança traduzia características da época. Acompanhado o ritmo da vida, a dança representava o ritmo das cidades e no carnaval ela transcendia tempos, classes e religiões. Sobrepondo-se sobre todos esses.

Aqui, no relato sobre a dança, os leitores podem mais uma vez encontrar característica de João do Rio, a inserção de uma reflexão em meio à crônica. O narrador está no meio da turba, junto ao seu amigo, recebendo um monte de estímulos, mas está lúcido. O cronista diversas vezes em suas obras insere reflexões sobre o tema assim como explicações histórias portando ao leitor uma experiência rica e completa.

> — Eu explico. A dança foi sempre uma manifestação cultual. Não há danças novas; há lentas transformações de antigas atitudes de culto religioso. O bailado clássico das bailarinas do Scala e da Ópera tem uma série de passos do culto bramânico, o minueto é uma degenerescência da reverência sacerdotal, e o *cakewalk* e o *maxixe,* danças delirantes, têm o seu nascedouro nas correrias de Dionísios e no pavor dos orixalás da África. A dança saiu dos templos; em todos os templos se dançou, mesmo nos católicos. (DO RIO, 1903, p. 125)

Os argumentos carregados de elogios assustavam o narrador, tanto que este chega a questionar a sanidade do amigo com o qual conversa. Enquanto esse amigo falava a turba vinha atrás como se ilustrasse tudo aquilo que era narrado. Aqui, mais uma vez o medo daquele que narra o ocorrido é exposto e esse diz estar receoso ao que era contado, pois se tratava do relato de uma cultura desprestigiada, a qual era menosprezada.

Mais uma vez a crônica revela um preconceito em relação a cultura não européia encontrada nas ruas. Esse medo disfarçado de preconceito o faz mais uma vez ter o impulso de correr, fugir do meio da multidão, mas é impossibilitado por mais um cordão que passava. Nesse momento ouvem-se o canto das ruas interpolando as falas do amigo.Diante da turba, em meio aos sons dos instrumentos, com seu amigo gesticulando e

explicando o carnaval e a dança de folia, eles prosseguem seu recorrido pela história do carnaval, chegando a sua origem: o continente Africano.

> — O Carnaval é uma festa religiosa, é o misto dos dias sagrados de Afrodita e Dionísios, vem coroado de pâmpanos e cheirando a luxúria. As mulheres entregam-se; os homens abrem-se; os instrumentos rugem; estes três dias ardentes, coruscantes são como uma enorme sangria na congestão dos maus instintos. Os cordões saíram dos templos! Ignoras a origem dos cordões? Pois eles vêm da festa de N. Sª do Rosário, ainda nos tempos coloniais. Não sei por que os pretos gostam da N. Sa do Rosário... Já naquele tempo gostavam e saíam pelas ruas vestidos de reis, de bichos, pajens, de guardas, tocando instrumentos africanos, e paravam em frente à casa do vice-rei a dançar e cantar. De uma feita, pediram ao vice-rei um dos escravos para fazer de rei. O homem recusou a lisonja que dignificava o servo, mas permitiu os folguedos. E estes folguedos ainda subsistem com simulacros de batalha, e quase transformados, nas cidades do interior. (DO RIO, 1903, p. 125-6)

O fato dos cordões de carnaval serem uma manifestação popular já gerava por si só inquietude em uma parcela populacional que não admitia tais comportamentos, tê-lo associado a manifestações da cultura e religião africana acentuava essa intolerância. O negro foi considerado por séculos um sujeito inferior, após a libertação dos escravizados o preconceito, os maus tratos e a intolerância permaneceu pelos séculos posteriores à Lei Áurea. João do Rio aborda esse tema de maneira singular ao vestir as falas de um de seus personagens com esse tema. Em cordões, como dito anteriormente, as máscaras caem e o horror é exposto, inclusive o preconceito mais oculto.

João do Rio, também, tem em sua escrita a característica de brincar com a linguagem, nessa crônica vê-se também um desfile linguagens. Há em cordões a fala do povo cantada nas marchinhas, estrangeirismo nomeando objetos e danças, palavras cultas que tecem explicações culturais e histórias. A linguagem usada na crônica é uma linguagem híbrida que mescla o popular com o erudito de maneira a atingir diversas classes da população.

Dessa maneira, vêem-se na crônica palavras em francês e em latim, tais como *Confetti* e *fartu*. Ao que se sabe o uso do francês era característico às pessoas letradas, à sujeitos que viajavam a França para aprimorar os seus estudos e voltavam com elementos estrangeiros considerados refinados. Logo, quem falava francês era associado à erudição. O narrador também cita em algum momento que os foliões usam "'a prosódia' clássica com as frases de Píndaro" (DO RIO, 1908, p. 125), fazendo referência a um poeta grego. Em "Cordões" é possível ver esse traço e-

rudito na fala do interlocutor, pois esse analisa as marchinhas de carnaval comparando-as com as poesias simbolistas. "– É admirável. Os poetas simbolistas são ainda mais obscuros. Ora escuta este, aqui do lado" (DO RIO, 1903, p. 126).

Há também a variação do português falado no Brasil, pois o narrador faz uso do gerúndio para expressar os movimentos que aconteciam no momento, ao relatar que "os vejo passar zabumbando, chocalhando, berrando, arrastando" (DO RIO, 1903, p. 126), a crônica é marcada com brasilidade. Outra marca de uma linguagem popular é o corte de letras finais de algumas palavras, como "Portugá, nacioná" (DO RIO, 1903, p. 127). Também se pode ver a marca do povo nas palavras de origem africana, tais como *afoxé, atabaques, xequedés*.

A jornada dos dois amigos se entrelaça pela linguagem através dos substantivos próprios que nomeiam os cordões. Esses nomes, segundo um o interlocutor "vai-se detalhando aos poucos a alma nacional" (DO RIO, 1903, p. 129). Tais delatam características dos foliões, existem os teimosos, caprichosos, os vitoriosos e os triunfantes sem falar das riquezas nacionais como a fauna, a flora e as pedras preciosas.

Aos títulos dos cordões pode-se aplicar uma das leis de filosofia primeira e concluir daí todas as idéias dominantes na populaça. Há uma infinidade que são caprichosos e outros teimosos. Perfeitamente pessoal da lira: – Agora é capricho! Quando eu teimo, teimo mesmo! (DO RIO, 1903, p. 129)

A crônica se mostra, em João do Rio, um gênero dotado de riqueza, pois além de tratar temas sociais relevantes, traz essa mescla de linguagem. Só o fato de a crônica portar a letra das músicas populares já faz dela uma obra singular, pois é como se desse voz ao povo, possibilitando a esse um espaço literário onde de expressar. As letras são detalhadas, falam de temas sociais, questões políticas, amor, tristeza e raiva. Unidas aos ritmos do carnaval, as palavras vão formando harmonia expressando os sentimentos da multidão.

Como dito anteriormente, as crônicas de João do Rio eram publicas nos jornais, um dos motivos que justificava a escrita em linguagem mesclada. Tais escritos faziam com que a crônica fosse lida por grande parte da população e aceita por essa, tornando o autor famoso pela população carioca.

4. Amor que rima com dor

Outra característica de João do Rio é revelar as mazelas da cidade. Ele enfoca a visão do leitor em pontos que são ocultados pelas luzes do espetáculo da modernidade. Em "Cordões" isso não se difere. Mais uma vez é revelada uma característica dos sujeitos da cidade do Rio de janeiro, a resiliência. O carioca é até hoje conhecido por satirizar a própria dor e o carnaval não pode ser diferentes. Os cordões trazem marchinhas que falam de dor, em um lirismo refinado pode-se vê a tristeza em meio às festas.

E no meio daquela balbúrdia infernal, como uma nota ácida de turba que chora as suas desgraças divertindo-se, que soluça cantando, que se mata sem compreender, este soluço mascarado, esta careta d'Arlequim choroso elevava-se do "Beija-Flor":

> A 21 de janeiro
> O "Aquidabã" incendiou
> Explodiu o paiol de pólvora
> Com toda gente naufragou
> E o coro:
> Os filhinhos choram
> Pelos pais queridos.
> As viúvas soluçam
> Pelos seus maridos.

Era horrível. Fixei bem a face intumescida dos cantores. Nem um deles sentia ou sequer compreendia a sacrílega menipéia92 desvairada do ambiente, Só a alma da turba consegue o prodígio de ligar o sofrimento e o gozo na mesma lei de fatalidade, só o povo diverte-se não esquecendo as suas chagas, só a populaça desta terra de sol encara sem pavor a morte nos sambas macabros do Carnaval. (Cf. DO RIO, 1908)

Como dito anteriormente, o carnaval é uma festa que expressa a vida humana e todas as suas matizes. A arte presente nas danças, nas músicas e nos festejos do carnaval mescla essas vertentes humanas e as aflora. Assim, a tristeza surge em meio às alegrias do carnaval compondo a festa. Afinal a tristeza faz parte da vida tanto quanto a alegria e qualquer outro sentimento humano e nada mais justo do que participar da festa.

A liberdade concedida às subjetividades guardadas durante o ano faz com que o narrador tenha vertigem. O ritmo e a diversidade são tão intensos e densos que ele sente em seu corpo os impactos dessa inserção de estímulos. Ao expor suas próprias sensações o cronista representa uma parcela da população que não absorve as novas e diferentes formas de ser

e viver que promovem modificações em suas subjetividades.

> — Vamos embora. Acabo tendo uma vertigem.
>
> — Admira a confusão, o caos ululante. Todos os sentimentos todos os fatos do ano reviravolteiam, esperneiam, enlanguescem, revivem nessas quadras feitas apenas para acertar com a toada da cantiga. Entretanto, homem frio, é o povo que fala. Vê o que é para ele a maior parte dos acontecimentos. (DO RIO, 1908, p. 128)

Seu amigo, por sua vez, se deixa levar em meio ao movimento, se regozija em meio à multidão e vê beleza no que o narrador chama de caos. Para ele, a festa carnavalesca é a oportunidade de viver os acontecimentos urbanos, a vida nas cidades. Ele tenta mostrar ao amigo sua perspectiva e fazê-lo ver outra face daquilo que tanto rejeita. Ao chamá-lo de "homem frio" diz que ele está insensível e relutante a festa que é do povo, que faz parte da história da cidade e de sua população.

5. Ordem e desordem

Outra questão que pode ser vista nessa crônica é representação da relação de ordem e desordem vivenciada, pois apesar de ser algo aparentemente caótico de se ver, os cordões são ordenados e organizados em sua preparação.

> — A ordem na desordem?
> — É um lema nacional. Cada cordão tem uma diretoria. Para as danças há dois fiscais, dois mestres-sala, um mestre de canto, dois porta-machados, um achinagú ou homem da frente, vestido ricamente. (DO RIO, 1908, p 128)

"Cordões" revela através da voz do narrador o preconceito da sociedade acerca do que provinha do povo, isto é, a cultura das ruas é vista como algo de mau gosto, enquanto o interlocutor desconstrói tal conceito dizendo que há riqueza e beleza na produção cultural que nasce nas ruas. O cronista não só expõe o preconceito, mas também o problematiza através dos relatos histórico-culturais, mostrando que o carnaval, assim como a rua, faz parte do homem e é feito por ele.

Nessa crônica é possível ver em uma mesma cena diversas perspectivas. De um lado, aquele que abraça o caos e festeja com ele, do outro, aquele que não absorve e sofre com toda a sua constituição ao se deparar com esse caos. João do Rio, ao final do relato, deixa um vestígio de um conselho diante da nova realidade apresentada. O narrador avesso ao carnaval, ao fim, concorda com seu amigo e segue o cordão admitindo

que esse tem razão:

Oh! sim! ele tinha razão! O cordão é o carnaval, é o último elo das religiões pagãs, é bem o conservador do sagrado dia do deboche ritual; o cordão é a nossa alma ardente, luxuriosa, triste, meio escrava e revoltosa, babando lascívia pelas mulheres e querendo maravilhar, fanfarrona, meiga, bárbara, lamentável.

Toda a rua rebentava no estridor dos bombos. Outras canções se ouviam. E, agarrado ao braço do meu amigo, arrastado pela impetuosa corrente aberta pela passagem dos "Amantes do Sereno", eu continuei rua abaixo, amarrado ao triunfo e à fúria do cordão!...(DO RIO, 1908, p. 132)

6. Considerações finais

Cordões é uma obra prima deixada por João do Rio para compor a história dos cariocas. Com riqueza de detalhes o cronista não só descreve uma das festas mais famosas do mundo como também apresenta uma aula sobre sua história e apresenta ao leitor de uma maneira muito singular todas as sensações experimentadas nas celebrações.

Como é característico do gênero crônica, "Cordões" descreve uma cena da rotina social do Rio de Janeiro. João do Rio com maestria apresenta a libertação de subjetividade que ocorre durante os festejos. Tal crônica facilmente poder ser ambientada nos tempos atuais, sofrendo algumas atualizações, devido minuciosidades e aproximação com a realidade cotidiana. João do Rio de maneira singular apresenta aos seus leitores essa diversidade, cultura fazendo-os refletir sobre os costumes e as imposições da época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SENNET, Richard. *Construir e Habitar*: Ética para uma cidade aberta. Trad. de Clóvis Marques. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020

RIO, João do [Paulo Barreto]. *A alma encantadora das ruas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. (edição especial)

LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTO DIGITAL: COMO A TECNOLOGIA PODE INFLUENCIAR O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Rysian Lohse Monteiro (UENF)
rysianmonteiro@gmail.com
Luciana da Silva Almeida (UENF)
almeida.92luciana@gmail.com
Tatiane Almeida de Souza (UENF)
tatianealmeidauenf@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O cenário educacional contemporâneo se caracteriza pela forte presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o que impõe desafios aos professores e a escola, uma vez que cabe a ambos oportunizar ao aluno o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias para integrar-se como cidadão na sociedade globalizada, tecnológica e digital. Para isso, é necessário tanto repensar a educação quanto buscar os fundamentos para o uso das tecnologias e das novas linguagens que causam grande impacto na educação e determinam uma nova cultura na sociedade. Diante desse contexto, esse trabalho tem como objetivo discutir o ensino de leitura e escrita sob a perspectiva dos letramentos digitais, uma vez que, cada vez mais se espera que o ensino de Língua Portuguesa proporcione a construção de habilidades mais aprofundadas e funcionais. Para embasar teoricamente esse trabalho, nos valemos de estudos realizados por Ribeiro (2018), Coscarelli (2016), Rojo (2012), entre outros. Destacamos que é preciso discutir as implicações da incorporação de práticas de letramento digital nas escolas visando um ensino significativo com o intuito de proporcionar aos educandos uma educação modernizada, mas que ainda existe um distanciamento entre o que se ensina/aprende na sala de aula e as novas competências requeridas pela sociedade digital, necessárias para atuar no mundo além dos muros da escola.

Palavras-chave:
Escrita. Leitura. Letramento Digital.

ABSTRACT

The contemporary educational scenario is characterized by the strong presence of Digital Technologies of Information and Communication (TDIC), which poses challenges to teachers and the school, since it is up to both to provide the student with the development of skills and abilities necessary to integrate as a citizen in a globalized, technological and digital society. For this, it is necessary both to rethink education and to seek the foundations for the use of technologies and new languages that have a great impact on education and determine a new culture in society. Given this context, this work aims to discuss the teaching of reading and writing from the perspective of digi-

tal literacy, since it is increasingly expected that the teaching of Portuguese will provide the construction of deeper and more functional skills. To theoretically support this work, we draw on studies carried out by Ribeiro (2018), Coscarelli (2016), Rojo (2012), among others. We emphasize that it is necessary to discuss the implications of incorporating digital literacy practices in schools aiming at meaningful teaching in order to provide students with a modernized education, but that there is still a gap between what is taught/learned in the classroom and the new skills required by the digital society, necessary to act in the world beyond the school walls.

Keywords:
Reading. Writing. Digital Literacy.

1. Introdução

O avanço acelerado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) impõe algumas barreiras aos professores e a escola, uma vez que somos fortemente influenciados pela mídia atualmente. Sendo assim, um dos grandes desafios para a educação é formar cidadãos críticos em uma sociedade em que os jovens estão cada vez mais voltados para o mundo virtual.

Esse contexto evidencia que as concepções teóricas e metodológicas preconizadas pelos documentos oficiais só serão de fato incorporadas à Educação Básicas e, de alguma forma, fizerem parte das políticas de formação de professores, não só a continuada, mas também a inicial.

As iniciativas governamentais podem contribuir para dar novos rumos à educação e à escola, mas elas não surtem efeito automaticamente. Isso quer dizer que apublicação e a eventual leitura dos documentos publicados pelas secretarias do MEC, assim como a adoção dos livros didáticos selecionados pelo PNLD, não são suficientes para que novas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem sejam postas em prática nas salas de aula do ensinoregular.

Nesse cenário, o percurso a ser trilhado para diminuir o descompasso entre o que é proposto e o que se faz na Educação Básica, uma questão crucial se impõe: as concepções teórico-metodológicas que inspiram as iniciativas do governo necessitam repercutir efetivamente na formação inicial e continuada para poderem repercutir na atuação dos professores.

Sendo assim, nesse trabalho pretendemos discutir o ensino de leitura e escrita sob a perspectiva dos letramentos digitais, pois quando se

trata de desenvolver o letramento digital ainda existem desafios a serem enfrentados por parte da escola, dos professores e também dos alunos, visando a um ensino significativo com o intuito de proporcionar aos educandos uma educação modernizada, atendendo as exigências da nova era, como forma de instituir o pleno domínio da própriacidadania.

2. Leitura, escrita e letramento digital

Compreendemos que a linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos. Pois, é através dela que os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e construídos socialmente. E que ainda nos permite compreender que a leitura crítica pode ser provocada a partir do trabalho desenvolvido pelos professores, permitindo que os alunos cheguem às várias interpretações possíveis dos discursos produzidos nos textos (orais e/ou escritos) que são trabalhados em sala de aula. Diante disso, Rojo (2012) defende conceito de multiletramentos:

> O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Nesse contexto, Zacharias (2016) ressalta a importância de inserirmos na escola uma pedagogia que leve em conta o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, assim como Ribeiro (2018) também aponta.

> De umas décadas para cá, vimos ouvindo falar de uma cultura digital, então parte da cultura escrita, tão nova e tão característica que alguns vêm enviando esforços para descrevê-la e mesmo ensiná-la. O que a propicia é um novo modo de escrever, por meio de máquinas e de redes telemáticas, alterando os letramentos e as relações das pessoas com o escrito, o texto, os formatos, as leituras, as formas de produção, publicação, edição, difusão e circulação de objetos de leitura. (RIBEIRO, 2018, p. 13)

Sendo assim, precisamos refletir sobre o conceito de letramento digital, segundo Ribeiro (2016, p. 163) “ser letrado digitalmente significa modificar os modos de ler e escrever a materialidade verbal e não verbal (imagens, desenhos, símbolos, ícones, gráficos etc.), além de significar compreender as diferenças impostas pelo suporte digital”. Ribeiro (2016) ainda destaca:

> O letramento digital deve ser pensado como "letramentos digitais", que envolvem inúmeras práticas sociais e concepções para se poder realizar pesquisas na internet, acessar links de navegação, avaliar a credibilidade das fontes, compreender e produzir gêneros multimidiáticos, dentre outras. Sob esse prisma, a busca, a navegação, a colaboração e a participação na rede são diferentes práticas sociais do ciberespaço, estreitamente relacionadas às identidades e aos valores dos grupos sociais aos quais pertencem os usuários da internet. (RIBEIRO, 2016, p. 163)

Diante disso, o que diferencia o letramento tradicional do letramento digital é que este último direciona "as práticas de leitura e da escrita digitais, na cibercultura, de modo diferente daquele como são conduzidas as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas" (SOARES, 2002, p. 146). Ainda nesse contexto Ribeiro ressalta que:

> Assim que as tecnologias digitais se popularizaram no Brasil, nos anos 1990, foi possível perceber um movimento novo em direção à pesquisa e ao ensino, impactados pela chegada de computadores e softwares que vinham substituir certos modos e práticas, por exemplo, de leitura e escrita. Se não vinham propriamente para substituir, vinham reposicionar elementos de importância para o letramento, assim como pôr em xeque questões ligadas à cultura impressa – mas não à cultura escrita em seus fundamentos. (RIBEIRO, 2018, p. 99)

Cerigatto e Casarin (2015) destacam que a leitura não é mais linear e fechada, mas sim, dinâmica e aberta, exigindo muita seletividade de informação. Nesse novo cenário, Santaella (2004) considera o hipertexto uma nova linguagem, conforme afirma a autora,

> Antes da era digital, os suportes estavam separados por serem incompatíveis: o desenho, a pintura e a gravura nas telas, o texto e as imagens gráficas no papel, a fotografia e o filme na película química, o som e o vídeo na fita magnética. Depois de passarem pela digitalização, todos esses campos tradicionais de produção da linguagem e processos de comunicação humanos juntaram-se na constituição da hipermídia. Para ela convergem o texto escrito (livros, periódicos científicos, jornais, revistas), o audiovisual (televisão, vídeo, cinema) e a informática (computadores e programas informáticos). Aliada às telecomunicações (telefone, satélites, cabo) das redes eletrônicas, a tecnologia da informação digital conduziu à disseminação da internet que resultou da associação de dois conceitos básicos, o de servidores da informação com o de hipertexto. O usuário pode navegar de um texto em um servidor para qualquer outro, bastando para isso seguir alguns protocolos muito simples. O universo virtual das redes tem se alastrado tão exponencialmente por todo o planeta a ponto de produzir a emergência de uma nova forma de cultura, a cultura do ciberespaço ou cibercultura. (SANTAELLA, 2004, p. 390)

De acordo com Santaella (2004), nessa nova realidade surge um novo tipo de leitor. Assim, Cerigatto e Casarin (2015) entendem que

> As formas hibridizadas da linguagem, os novos fenômenos e produções advindos da internet, a forma não linear de navegação, novas formas de ler e escrever no mundo digital. Esse contexto exige novos conhecimentos e estratégias para lidar com esses novos textos e gêneros na tela do computador, com novos formatos de informação. Surge a necessidade de educação para o uso da informação e desenvolvimento de competências no cenário digital, que vai muito além de saber usar o computador e a tecnologia. (CERIGATTO; CASARIN, 2015, p. 48)

Logo, concordamos com Rojo (2009) quando afirma que: o ensino na escola deve contribuir para que o aluno "desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista" (ROJO, 2009, p. 119). Sobre o papel do professor, é importante destacar que ter acesso e uso instrumental não torna o professor letrado digitalmente, para tanto é preciso que seincorporem os recursos digitais as práticas pedagógicas, portanto, essa deveria ser também uma das metas da formação dos professores, a fim de prepará-los para o ensino maiscontemporâneo.

2.1. Tecnologias da Informação e Comunicação e o Ensino de Língua Portuguesa

As mudanças socioculturais geradas pela globalização e pelo avanço da tecnologia não podem ser ignoradas pelas escolas, tão pouco pelos cursos de formação de professores. Entretanto, ainda existe um distanciamento entre o que se ensina/aprende na sala de aula e as novas competências requeridas pela sociedade digital, necessárias para atuar no mundo além dos muros da escola. Nesse sentido, Lévy (1991) destaca:

> É preciso colocar as pessoas nessa situação de curiosidade, nessa possibilidade de exploração. Não individualmente, não sozinhas, mas juntas, em grupo. Para que tentem se conhecer e conhecer o mundo a sua volta. E, uma vez compreendido esse princípio de base, todos os meios servem, os meios técnicos servem. Os meios audiovisuais, interativos, os mundos virtuais, os grupo de discussão, tudo o que quisermos. (LÉVY *apud* KENSKI, 2001)

Compreendemos que a linguagem exerce um papel fundamental na formação criticados cidadãos. Pois, é através dela que os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e construídos socialmente. Dessa maneira, a partir do trabalho desenvolvido pelos

professores, pode permitir que os alunos cheguem às várias interpretações possíveis dos discursos produzidos nos textos (orais e/ou escritos) que são trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, Hoppe (2014) destaca que;

> O investimento em novas práticas na formação inicial de professores pode contribuir significativamente para que ocorram mudanças relevantes na escola. Assim, percebemos ainda, que os professores procuram (re) pensar seus cursos de formação e suas aulas para possibilitar, por meio da reflexão crítica sobre os modos atuais de usar a escrita e a leitura. E, que façam a incorporação efetiva das tecnologias no ensino/aprendizagem e destacam a importância de discutir questões sobre as implicações sociais e culturais das novas práticas letradas. (HOPPE, 2014, p. 207)

Ainda, por mais limitada e arcaica que sejam as atividades desenvolvidas em sala de aula, uma parcela dos alunos ainda consegue fazer uso da leitura e da escrita para poder interagir em diferentes contextos sociais, nas quais essas práticas são necessárias, legitimando a afirmação de Magda Soares: "o letramento abre caminhos para o indivíduo estabelecer conhecimentos do mundo em que vive". Kleiman (2005) e Soares (2008), afirmam que ações e atividades desenvolvidas em sala de aula, dentro de um contexto adequado, modificam o comportamento dos alunos, fazendo com que eles façam uso da leitura e da escrita, como prática social, facilitando sua inserção e participação na sociedade. Para Freitas (2010):

> Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental. (FREITAS, 2010, p. 30)

Nessecontexto,entendemos que é necessário repensar a formação inicial dos professores, pois, segundo Kenski (2001);

> Estes posicionamentos críticos em relação às tecnologias são fundamentais na orientação de um programa de formação de professores para a sociedade contemporânea, sobretudo no Brasil. Trata-se de formar professores que não sejam apenas usuários ingênuos das tecnologias, mas profissionais conscientes e críticos que saibam utilizar suas possibilidades de acordo com a realidade em que atuam. (KENSKI, 2001, p. 77)

Se a "comunicação mediada pelo computador oferece muitos e-xemplos de novos usos de linguagem e da premente necessidade de modificar as concepções anteriores de linguagem, cultura e conhecimento" (BRASIL-SEB, 2006, p. 105), é imprescindível que, na formação inicial, o futuro professor possa vivenciar eentender a modificação dessas concepções. Pois, segundo Hoppe (2014) a formação de professores exerce importante papel para a sociedade, contribuindo tanto para a evolução e o aperfeiçoamento do professor quanto para o sucessoescolar.

3. Considerações finais

Diante do exposto e em face do intenso desenvolvimento de tecnologias de comunicação e informação é imprescindível que a escola esteja aberta às mudanças que a inserção da sociedade no mundo digital exige.

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de "oportunizar o reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de atividades relacionadas a todas as áreas de conhecimento, às diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 474).

Segundo Imbernón (2010) é fundamental propor novas metodologias adequadas à realidade social e dentro do contexto dos alunos, portanto, que considerem as tecnologias digitais como ferramentas que auxiliam para a abstração dos conhecimentos, em perspectiva tanto teórica como prática, levando em conta a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista e a análise da realidade social.

Portanto, a escola como um todo, equipe gestora e professores, precisa estar preparada e qualificada para as rápidas mudanças que vem ocorrendo no mundo. É evidente que a pandemia de Covid-19 acelerou o uso das tecnologias no ensino, mas é fato que ela teria que ocorrer em algum momento. Sendo assim, é necessário que a partir de agora se domine as ferramentas digitais disponíveis para o processo de ensino e aprendizagem, além de discutir as implicações da incorporação de práticas de letramento digital nas aulas de língua portuguesa,visando proporcionar a todos os educandos um ensino significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação É a base.* Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CERIGATTO, M. P. CASARIN, H.C.S. Novos Leitores, Novas Habilidades de Leitura e Significação: desafios para a *media e information literacy.*in: *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 39-52, jan./abr.2015.

COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. 192p.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e Formação de Professores. *Educação em Revista*, n. 03, p. 335-62, Belo Horizonte, 2010.

HOPPE, M. C. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. *Uniletras*, v. 36, n. 2, p. 201-9, Ponta Grossa, jul/dez. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores.* Porto Alegre: Artmed, 2010. 120p.

KENSKI, V. M. 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: Quarter, 2001.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática.12. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

RIBEIRO, A. L. Jogos Online no Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In: COSCARELLI, C.V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 10. p.160-74

RIBEIRO, A. L. *Escrever, hoje*: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos*: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. R; ALMEIDA, E. M. (Orgs). *Multiletramentos na escola.* SãoPaulo: Parábola, 2012, 264p.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço*: o perfil cognitivo do leitor

imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2002, p. 89-113

_____. *Alfabetização e Letramento*. 5. ed., São Paulo: Contexto,2008.

ZACHARIAS, V.R.C. Letramento Digital: Desafios e Possibilidades para o Ensino. In: COSCARELLI, C.V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 1. p. 16-29

LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÕES E PRÁTICAS

Kelly de Melo Nogueira Loureiro (UEMS)
pesquisadorakellydemelo@gmail.com
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
adrianadebarros@uems.br

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo tecer considerações de a respeito do letramento crítico em contexto escolar nas aulas de Língua Inglesa do nono ano do Ensino Fundamental, por meio da apresentação de uma sequência de atividades didáticas. O trabalho surgiu das questões motivadoras: O que são letramentos na prática? O que é de fato letramento crítico? É possível fomentar e promover o letramento crítico nas aulas de língua estrangeira? A revisão de literatura foi pautada em autores que alicerçaram a fundamentação teórica, tais como: Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020), Leite (2014) e Mattos (2014). O artigo busca revisitar conceitos sobre letramentos e o letramento crítico, evidenciando o papel da escola enquanto agência de letramentos, e o do professor como o agente principal do letramento crítico nas aulas de Língua Inglesa, o estudo apontou que o letramento crítico pode e deve ser aplicado ao ensino de Língua Inglesa como mecanismo de inclusão com caráter libertador, sendo capaz de promover e instigar a criticidade discente, ampliar horizontes e contribuir de maneira intrínseca para tirar o leitor do estado de alienação.

Palavras-chave:
Práticas. Letramento crítico. Aulas de Língua Inglesa.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo hacer consideraciones sobre el letramiento crítico en el contexto escolar en las clases de lengua inglesa en el noveno año de la escuela primaria, a través de la presentación de una secuencia de actividades didácticas. El trabajo surgió de las preguntas motivadoras: ¿Qué son los letramientos en la práctica? ¿Qué es realmente letramiento crítico? ¿Es posible promover y promover lo letramiento crítico en las clases de lenguas extranjeras? La revisión de la literatura se basó en autores que apoyaron la base teórica, tales como: Kalantzis; Cope y Pinheiro (2020), Leite (2014) y Mattos (2014). El artículo busca revisar conceptos sobre letramiento y letramiento crítico, destacando el papel de la escuela como agencia de letramiento y el del docente como principal agente de lo letramiento. Letramiento crítico en las clases de inglés, el estudio señaló que lo letramiento crítico puede y debe aplicarse a la enseñanza del idioma inglés como un mecanismo de inclusión con carácter liberador, pudiendo promover e instigar la criticidad del alumno, ampliar horizontes y contribuir intrínsecamente a llevar al lector del estado de alienación.

Palabras clave
Prácticas. Letramiento crítico. Clases de idioma inglês

1. *Introdução*

Os conceitos e teorias sobre os letramentos têm atraído os olhares de estudiosos das linguagens no decorrer das últimas décadas. De natureza abrangente, o tema inspira novas investigações que ratificam as faces e interfaces de um processo que envolve e promove a leitura integral e global do objeto de estudo e atua na formação crítica do indivíduo.

Aos poucos os termos "letramento", "letramentos" e "letramento crítico" adentraram os espaços dedicados ao saber e passaram a compor o repertório vocabular de profissionais da educação, que mantêm em comum, o desafio de promover o letramento, justificando a presente pesquisa que atua na continuidade das reflexões e demonstra a prática do letramento crítico em sala de aula.

Neste artigo, apresentamos algumas práticas em aulas de língua estrangeira, como possíveis respostas aos questionamentos iniciais, tais como: o que são letramentos na prática? O que é de fato letramento crítico? É possível fomentar e promover o letramento crítico nas aulas de língua estrangeira?

A pesquisa edifica suas considerações aportadas em teóricos de referência como: *Kalantzis; Cope e Pinheiro* (2020), Leite (2014), Mattos (2014), Santos (2011) dentre outros aludidos ao longo do texto.

A tessitura revisita conceitos e apresenta o letramento crítico como ferramenta capaz de promover uma mudança significativa, ampliar horizontes e romper as amarras da alienação.

2. *Sobre os letramentos*

As pesquisas realizadas acerca dos letramentos, novos letramentos, multiletramentos ressignificaram a escrita concebendo-a enquanto fato social. Desde então, ler e escrever deixaram de ser apenas tarefas da alfabetização e o processo de letrar tornou-se tarefa contínua.

Alfabetização e letramentos são conceitos distintos conforme afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020):

> Enquanto a alfabetização, por exemplo envolve regras e sua aplicação apropriada, os letramentos abrangem mormente, as formas de lidar com os desafios de ser confrontado com um tipo de texto desconhecido e ser capaz de procurar pistas sobre o seu significado sem a barreira de se sentir

> alienado por ele e/ou excluído dele. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 23)

Observamos, portanto, que os letramentos estão diretamente voltados aos significados do texto, aos sentidos propriamente ditos, as reflexões que deles podem ser extraídas e ao sentimento de criticidade em relação ao que está escrito.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 23-4) esclarecem que os "letramentos dizem respeito a como lidar com a comunicação em um contexto não familiar e aprender com seus sucessos e fracassos".

A construção de significados é promovida pelos letramentos conforme afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) que os compreendem como uma ferramenta valiosa, no sentido de abrir caminhos.

> A capacidade de trabalhar através dos letramentos (diferentes e plurais) abre caminhos para a participação social, em que se podem formar aprendizes com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas para construir significados e ter sucesso. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24)

Assim, para interagir na sociedade, o indivíduo precisa não só dominar as técnicas de decodificação, mas também compreendê-las em sentido amplo. Os não letrados tornam-se passíveis de convencimento e não conseguem compreender além do código, ficando assim à margem da exclusão e totalmente sujeitos à alienação conforme Mattos (2014) esclarece:

> O letramento se tornou um ponto de diferenciação entre os próprios seres humanos, separando os letrados dos não letrados, e atribuindo características específicas – e mais valorizadas culturalmente – aos letrados, como inteligência, modernidade e moralidade, e ligando os indivíduos e culturas letradas à noção de civilização. Mesmo entre indivíduos e culturas letradas, o letramento pode ser tomado como um ponto de diferenciação. (MATTOS, 2014, p. 109)

Os letramentos são, portanto, mecanismos que permitem ao homem relacionar-se com a sociedade e com o mundo. Os conceitos sobre os letramentos nos impelem à compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais.

O mundo atual requer seres letrados e não meramente decodificadores, ou seja, leitores de contextos capazes de construir significados e a escola passou a ser o espaço ideal para a promoção dos letramentos.

2.1. A escola enquanto agência, o professor como agente de letramentos

Na escola, o conhecimento é construído e posto em prática, daí ser considerada agência de letramentos. Santos (2011) considera o termo agência como relacionado aos verbos agir, atuar, intervir e operar, justamente por isso é que está diretamente relacionado ao letramento, conceito que contempla ação, atuação, intervenção e operação social.

Na esteira do pensamento de Santos (2011), a principal agência de letramento é a escola, pois faz parte de sua função social promover o letramento e formar cidadãos letrados e críticos. Sendo assim, fica claro que a educação escolar compartilha importantes missões e desafios, todos perpassados pelo letramento.

Para Santos (2011), todos os sujeitos (pessoas, professores, alunos, comunidade) são considerados agentes que promovem o letramento, agindo diretamente na contextualização do mundo, da sociedade, da fala, da leitura e da escrita. Para a autora, no contexto escolar o professor é o agente que está em destaque e merece atenção.

Sem dúvida, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é bastante relevante e, os desafios que este profissional encontra no cotidiano de suas práticas pedagógicas também. O letramento é um processo constante, tanto docentes quanto discentes estão e estarão envolvidos em práticas de escrita, leitura, interpretação, ideologias, teorias, compreensão de mundo e diversos outros fatores que permeiam a construção dos sentidos.

A escrita, por sua vez deixou de ser apenas a ordenação, codificação, decodificação de letras e palavras que obedecem à norma. Os estudos sobre os letramentos evidenciaram-na como um fato social que exprime informações explícitas e implícitas, carregadas de elementos que reverberam seus contextos de produção. A escrita é assim, um campo de relações que envolvem conceitos, contextos e sujeitos.

Sobre a relação existente entre a prática escrita e a agência, Santos expõe que:

> Nossa prática escrita está intimamente ligada à agência: quanto mais domínio possuímos da língua e quanto maior a nossa reflexão acerca das problemáticas que nos envolvem, maior será, também, nosso poder de agência, pois será possível, a partir desses recursos, questionar posturas de modo

> a modificar condutas ou situações. Portanto, no contexto da agência a escrita é vista como um meio social, e não apenas uma forma textual, pois a partir dela ocorre a ação. (SANTOS, 2011, p. 7)

A agência segundo Santos (2011) é a escola, que atua partindo dos mecanismos dos letramentos, em que a escrita, enquanto prática social, promove a reflexão e dela emanam vozes com potencial questionador de posturas. Sabemos também que outro grande desafio da escola consiste em fazer com que o estudante tenha interesse pelo conhecimento, e até mesmo que o entenda como algo passível de valorização, quando a agência promove o letramento permite que o discente adentre ao mundo da escrita e não apenas passe por ele.

O poder questionador e modificador da agência mencionado por Santos (2011) é positivo para o desenvolvimento da sociedade, pois, se através do letramento a escola pode modificar posturas, pode também recuperar jovens imersos no mundo do desinteresse e da alienação. Além disso, pode elaborar estratégias que envolvam e auxiliem na mudança de postura em relação ao meio ambiente, dentre outras intervenções positivas na vida do cidadão e da sociedade.

3. Sobre o letramento crítico

O letramento crítico promove um novo tratamento ao texto, compreendendo-o como um espaço repleto de sentidos e significados que refletem a cultura de um povo, as manifestações escritas se tornam lugares de vozes, de interações, de integração e principalmente de práticas sociais.

Sendo assim, o letramento crítico é o mecanismo de leitura que entende o texto de forma contextual, considera fatores, sociais, históricos, ideológicos, intenções, marcas de oralidade, dentre outros aspectos que permeiam uma produção escrita, uma palavra escrita ou uma manifestação da linguagem. Mattos (2014) afirma:

> Os novos letramentos abarcam uma noção de linguagem como prática social e a compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos, permitindo questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social. (MATTOS, 2014, p. 103)

Dessa maneira, letramento crítico concebe a língua como algo material em que o indivíduo letrado lança um olhar crítico, ou seja, um olhar sobre o mundo não lê apenas para saber o enredo, ou para decodificar o texto, ele além do texto, sendo capaz de interpretar as entrelinhas e os argumentos daquilo que é exposto pelo autor.

Para formar sujeitos letrados criticamente Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) propõem a pedagogia dos letramentos críticos ou a crítica.

> A pedagogia crítica envolve os estudantes como atores sociais, levantando questões de interesse tanto local ou pessoal quanto global ou público, fazendo com que possa identificar problemas e desafios atuais. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24)

A pedagogia dos letramentos críticos busca formar leitores que entendam a construção dos sentidos, compreendendo que não devemos nos ater aos conglomerados de regras previamente estabelecidas, leitores críticos buscam soluções aos problemas da sociedade, tomar decisões sem influências de terceiros e defender suas ideias.

O letramento na perspectiva crítica requer que o leitor tenha pensamento crítico, que seja levado a refletir o mesmo texto sobre distintos pontos de vista, e, passe a questionar o conteúdo lido, para tal, é necessário que a formação do leitor também seja crítica, caso contrário estará fadado à alienação.

3.1. Letramento crítico e o ensino de língua estrangeira

Leite (2014) afirma que o ensino de LE passou por várias reestruturações relacionadas aos métodos utilizados nas escolas com a finalidade de encontrar a melhor maneira de se promover um aprendizado eficiente.

No contexto brasileiro, o ensino de línguas estrangeiras foi instituído para fins comerciais em 1808 pela família real portuguesa. No tocante a existência, justificativa e métodos do ensino de língua estrangeira Leite (2014) assevera que:

> [...] Sua existência se justifica devido às necessidades de comunicação entre os povos, principalmente, por interesses comerciais. Neste período inicial prevalecia o método direto (doravante MD) em que se estabelecia contato direto com a língua-alvo sem intermédio da língua materna. Depois, houve um período que não se encontra registros de que métodos foram utilizados para o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Contudo, o ensino de LE, continuou sendo necessário para a co-

> municação humana em vários aspectos, surgindo desta forma, outros métodos como o de Gramática e Tradução (GT), que se baseava na leitura, na escrita e na tradução e, com isso, não valorizava tanto a oralidade. Por volta de 1950 a 1960 surgiu nos Estados Unidos o método áudio-lingual (AL) que chegou ao Brasil entre 1960 e 1970. Essa abordagem de fundamentos behavioristas tinha como proposta o condicionamento do aprendiz para uso da língua por meio de repetições e memorizações. Porém, foi em meados de 1970, que passou a existir o método comunicativo que direcionava o ensino de LE para comunicação. (LEITE, 2014, p. 58-9)

Vale ressaltar que todos esses métodos surgiram como inovações e foram se adaptando às necessidades dos indivíduos que compartilharam a missão de aprender e ensinar inglês, e, portanto, todos os métodos de alguma forma contribuíram para o aprimoramento do ensino da Língua Inglesa.

Apesar da importância dos métodos, convivemos na atualidade com a urgência de fazer com que o estudante reconheça a necessidade e a aplicabilidade do ensino de língua estrangeira, e ainda, o desafio de fazer com que o cidadão tenha posicionamento crítico. Valendo-se de outras palavras, o momento exige que o aprendiz reconheça na realidade o emprego da língua e o sentido de sua utilização para a sua participação cidadã.

Leite (2014) observa:

> Aprender inglês na escola tem sido um processo que envolve muitas tensões por parte do aprendiz, pois a ideologia impregnada socialmente se apoia no fato do ‘certo ou errado’ – da língua homogênea. Nesta concepção, o falante ideal deve ser aquele que usa a língua corretamente e por isso os que não correspondem a estes pressupostos ideológicos de se aprender uma LE acabam se excluindo do processo de ensino/aprendizagem por acreditarem que não são capazes de se comunicar e por não verem sentido no estudo da mesma. (LEITE, 2014, p. 68)

Depreendemos assim que o ensino de língua estrangeira, especialmente o inglês, não pode impor ou rotular o aprendiz como: você sabe, você não sabe, você está certo, você está errado; posições radicais como estas têm feito com que o aluno/aprendiz fique frustrado durante o processo de ensino e aprendizagem e passe a não reconhecer a finalidade e o sentido da língua.

Leite (2014) orienta:

> É possível que a escola, com sua heterogeneidade, prepare o aluno para fazer uso do inglês em situações reais, levando em consideração diferentes fatores que permeiam o indivíduo. Um dos aspectos a ser observado pela escola do presente é o uso das tecnologias de informação e comunicação, pois com a ascensão das redes sociais as formas de se comunicar vêm se modificando e a Língua Inglesa em muitos aspectos tem feito parte do cenário dos aprendizes em contextos de interação diferentes dos impressos pela escola. (LEITE, 2014, p. 6)

Pela via do letramento crítico, a língua é utilizada a partir de situações reais na vida do aprendiz. Constata-se então que a proposta do letramento crítico vem ao encontro com os anseios de contextualização da realidade do educando, mas ainda assim, podemos nos perguntar: como fazer ou trazer esse contexto ao aprendiz? Ou como fazer com que o estudante perceba o uso da língua estrangeira em seu cotidiano?

As respostas para as indagações acima ainda estão sendo construídas. Esta pesquisa colabora na tentativa de respondê-las de acordo com um contexto específico. Sabemos que o letramento concebe a escrita como prática social e que ao nosso redor nos deparamos o tempo todo com a língua estrangeira, novamente nos reportamos ao que Leite (2014) nos sugere:

> [...] As teorias dos novos letramentos, com foco no letramento crítico explicita esta importância de que o estudante deve participar da realidade que o envolve de maneira crítica e reflexiva buscando agir socialmente. Na contemporaneidade é importante que se pense em posturas que contribuam para a produção de sentido (LEITE, 2014, p. 68)

Como visto na citação acima, o letramento crítico propõe a participação e o posicionamento crítico e reflexivo na sociedade, o entorno do aluno é repleto de termos e palavras escritas em língua estrangeira. Caberá então ao professor/agente direcionar o reconhecimento desses termos e seus empregos, estimulando a observação atenciosa do discente em relação à quantidade de vocábulos que compõem o espaço em que estamos inseridos como a identificação de palavras escritas em língua estrangeira nas fachadas dos comércios e *posts* veiculados nas redes sociais.

A compreensão dos termos que aparecem nos aparelhos eletrônicos e digitais são importantes para o manuseio das máquinas, as músicas

internacionais que trazem a cultura do outro e o próprio espaço virtual, jogos eletrônicos e redes sociais trazem uma gama de informações em inglês, apenas com esses exemplos já temos inúmeras possibilidades que podem ser empregadas em metodologias nas aulas de línguas estrangeira.

Outro ponto a ser observado e discutido aqui é o papel das novas tecnologias, muito utilizadas pelo público jovem que participa hoje de sociedades distintas, a sociedade do mundo real e a sociedade virtual. As redes sociais também podem ser materiais riquíssimos para a promoção do letramento crítico em língua estrangeira, uma vez que nelas estão veiculados inúmeros conteúdos, termos e expressões em língua estrangeira.

O uso da tecnologia oferece ressignificação às aulas de língua inglesa, já que o recurso tecnológico em si é atraente ao aprendiz e quando atrelado ao uso da língua contextualiza e promove o letramento conforme expõe Leite (2014) no excerto abaixo.

> Logo, a tecnologia se apresenta como meio do professor ressignificar as aulas de LI, se apropriando de redes sociais, tal como o F a c e b o o k para ampliar as discussões e integrar o aprendiz de Língua Inglesa com o mundo por meio de práticas discursivas que o faça se engajar criticamente na sociedade por meio de estratégias que não são tão tradicionais no âmbito escolar, todavia precisam ser pensadas para serem agenciadas pela escola. (LEITE, 2014, p. 68)

O letramento crítico é, portanto, uma faceta do letramento que valoriza a capacidade crítica do leitor e parte da significação do mundo em que o indivíduo está inserido, e pode ser aplicado ao ensino de línguas estrangeiras dentre as quais destaca-se a língua inglesa, o que exige uma nova postura dos profissionais.

Como principais agentes de letramento, os professores devem partir do contexto para o texto e vice-versa. Muitas vezes buscamos sentidos nas gramáticas ou simplesmente naquilo que já está pronto, o letramento crítico nos coloca o desafio de trazer para a aula o mundo do aluno e significá-lo por meio da língua.

3.2. Letramento crítico: em prática

Este relato parte de uma situação real de prática do letramento crítico em sala de aula a fim de desenvolver habilidades, e estimular uma turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola estadual da periferia de Campo Grande MS.

Ao final do segundo bimestre letivo de 2021, o professor de língua inglesa da turma nono ano A e a coordenação pedagógica observaram que os estudantes demonstraram menor participação interesse pelas aulas de língua inglesa e o índice de entrega de atividades e rendimento da turma havia sofrido queda gradativa.

Preocupados com a situação, inicialmente refletiram sobre o período pandêmico, as condições socioemocionais dos discentes, o ensino remoto, questões de acesso e demais atenuantes que poderiam estar prejudicando a aprendizagem, porém, ao observarem os resultados positivos dos alunos em outras disciplinas, descartaram fatores de acesso, pois apesar de estarem em ensino remoto a totalidade da turma estava realizando as atividades e participando favoravelmente das aulas síncronas em componentes curriculares como: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e educação física.

Dessa maneira realizaram um estudo do material utilizado nas aulas de língua inglesa, conteúdos, textos, mídias e também da metodologia empregada nas aulas. Constataram que o enfoque estava sendo maior nos conteúdos e exercícios de gramática privilegiando tempos, modos e formas verbais com atividades do tipo: complete a lacuna, passe para o passado ou passe para o futuro, encontraram então um ponto de atenção que estivesse desestimulando os estudantes

A coordenação e o professor realizaram leituras e pesquisas sobre os letramentos e observaram que as aulas de língua inglesa necessitavam de uma nova abordagem que fizesse sentido ao contexto dos discentes. Assim valeram-se dos conceitos do letramento crítico e planejaram uma metodologia com duração de quatro aulas, distribuídas em um total de duas semanas letivas. Ao final desse período, observaram a maior participação e o interesse dos estudantes e avaliariam todo o processo.

Iniciada a prática, por meio da plataforma digital *Google meet*, o professor começou a primeira aula contando a origem, a história e a importância da língua inglesa, noventa por cento da turma acompanhou a aula síncrona, pois tinham sido avisados que durante a aula receberiam orientações importantes sobre a disciplina e seriam passados trabalhos avaliativos. Depois disso o docente pediu que os estudantes falassem quais eram as suas impressões sobre a língua inglesa. Os alunos demonstraram que não entendiam muito bem o porquê da disciplina e que sempre achavam muito difícil as regras gramaticais; ao final da aula o docente direcionou a atividade para casa isto é, observar as palavras escritas

em língua inglesa que compunham o seu cotidiano, anotar e trazer para a próxima aula.

Na segunda aula, realizada pela plataforma digital *Google Meet*, o professor realizou a chamada e organizou com os alunos um roteiro de fala, para que todos pudessem compartilhar as palavras anotadas e o resultado foi uma participação significativa. Alguns tinham registrado mais de trinta palavras, outros apenas cinco, foi um momento de interação proveitosa em que a turma demonstrou grande interesse, professor exibiu slides explicativos sobre as palavras que fazem parte de seu cotidiano e a etimologia da palavra show; o docente percebeu que os estudantes estavam animados durante a aula, a maioria deixou a câmera ligada, fato que nunca antes tinha acontecido, e os elogiou quanto a participação.

O professor iniciou a terceira aula refletindo com os estudantes sobre a moeda americana, o Dólar, e sua importância no mercado financeiro, prosseguiu exibindo de slides sobre o tema e realizou outra mostra de slides, desta vez com vários *posts* de vacinação que exibiam termos escritos em língua inglesa e vocábulos da internet com tradução para o inglês para que os estudantes percebessem a presença da língua inglesa nos seus cotidianos e ao término, direcionou como tarefa de casa, a leitura de um texto sobre algumas curiosidades da língua inglesa e a reflexão sobre o seu domínio no mundo e seus usos, sobre o porquê de muitas fachadas do comércio contemplarem a língua inglesa e a valorização das produções e produtos estrangeiros.

Na quarta e última aula prevista para a metodologia, os discentes já estavam aguardando o professor na sala de aula virtual. Animados e cheios de argumentos realizaram um debate com falas sobre o domínio da língua inglesa no mundo explicitando toda a sua criticidade acerca do tema. Finalizando a prática, o docente disponibilizou um questionário aos estudantes por meio da plataforma *Google Forms*, informou que analisaria as respostas e que o conceito da turma havia melhorado muito.

Após o término da quarta aula, o docente e a coordenação reuniram-se para analisar os resultados da participação, interação, rendimento e resultados do questionário. Feitas as análises, concluíram que ao ressignificar as aulas e contextualizar a disciplina, os discentes tiveram um aprendizado maior e as habilidades relativas ao posicionamento crítico foram melhor desenvolvidas. A metodologia que privilegiou o letramento crítico trouxe de volta o interesse e o engajamento dos estudantes, que juntos refletiram sobre a língua e externaram posicionamentos, partici-

pando ativamente das aulas.

O planejamento das aulas seguintes foi reformulado e o letramento crítico continuou embasando as aulas do terceiro bimestre, após o conselho de classe a equipe pedagógica e o docente observaram excelentes resultados da turma em língua inglesa e compartilharam a experiência com os colegas de outras áreas.

Observamos que a metodologia convidou o estudante a reconhecer a língua em seu espaço, a buscar informações, direcionando os olhares para a reflexão crítica sobre a língua e as relações de poder. A compreensão do público alvo foi expandida e a disciplina, que antes parecia ser difícil e pouco entendida, ganhou adeptos que protagonizaram debates acerca do papel da língua.

A prática descrita acima nos permite constatar que a metodologia por meio dos letramentos críticos agregou significados à aula de língua inglesa, retirou os estudantes da situação de alienação, pois oportunizou a reflexão sobre os textos e o mundo que os rodeia, promoveu a mudança de atitudes dos discentes, que cativados, entraram no mundo da leitura e da escrita, passando a reconhecer a presença e importância da língua estrangeira.

4. Considerações finais

Ao compreender o papel e a importância do letramento para o homem moderno, pudemos entender a escrita como uma prática social e refletir sobre suas implicações no mundo real, o papel dos agentes de letramento, que convivem diretamente com o desafio de letrar cidadãos. Constatamos que o letramento inclui o homem na sociedade moderna e consiste em um grande desafio para todos, pois para fazê-lo precisamos de formação contínua e constante atualização.

O letramento crítico nos lança ao mesmo tempo, à tarefa de formar cidadão críticos capazes de se expressarem sobre o conteúdo que está escrito, significar o mundo, contextualizar as abordagens, dar sentido real as nossas aulas principalmente as de língua estrangeira, que muitas vezes são abominadas pelos discentes.

A pesquisa atingiu o seu objetivo, pois além de tecer considerações acerca do letramento clarificando conceitos, nos mostrou que o letramento crítico pode ser aplicado e promovido no ensino de língua in-

glesa e configura-se como um mecanismo de inclusão, capaz de promover o reconhecimento da utilidade da língua e instigar a criticidade do estudante em relação aos idiomas de outras nações que estão presentes em nossa utilização cotidiana.

O letramento crítico liberta o leitor da alienação, mostra a ele um novo mundo e permite que a escrita ganhe materialidade porque seu ponto de partida passa a ser o mundo em que vive e o contexto de produção do texto. Ler passa a ser uma missão e não apenas uma obrigação de fazer orientada por regras. A língua passa a ser entendida em seu sentido global de ser que compõe a essência de todos nós, sujeitos de linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Unicamp, 2020.

LEITE, Moreira Rodrigues Joana. Letramento crítico: uma proposta de uso do facebook nas aulas de Língua Inglesa, *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 5, n. 1 (10 ed) número especial, p. 58-71, janeiro / maio 2014.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Novos Letramentos, atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 17/1, p. 102-29, jun. 2014.

SANTOS, Alana Driziê Gonzatti dos. *Estudos de letramento*: Agência. UFRN 2011, disponível em: https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/ acesso em: setembro de 2021.

LETRAMENTO CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE TEXTOS E ATIVIDADES

Kamilly Sabino de Britto (IFES)
kamillysbritto@gmail.com
Poliana da Silva Carvalho (IFF)
polianasilva.carvalho@gmail.com

RESUMO

O ensino de língua portuguesa nas escolas públicas brasileiras tem apontado uma realidade que desfavorece a formação crítica do discente, visto que é recorrente a manifestação do ensino tradicional, desvinculado da realidade do educando, com foco na gramática em detrimento a outros fatores mais significativos, sem contar o desinteresse e insatisfação dos alunos durante essas aulas. O Letramento Crítico, nessa perspectiva, mostra-se como uma abordagem promissora e eficaz no que tange à ressignificação e à reorientação desse ensino para o alcance da formação crítica do estudante. É sabido que os documentos oficiais salientam a importância das práticas de letramento nas aulas de linguagens, códigos e suas tecnologias com o objetivo de incitar a criticidade e promover a autonomia dos discentes como sujeitos e cidadãos perante a sociedade. Para tanto, foi proposta a seguinte questão-problema: os livros didáticos de Língua Portuguesa contemplam o Letramento Crítico nas atividades propostas? Assim, para delimitar a investigação, o livro da terceira série do Ensino Médio *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, foi escolhido como objeto de análise da pesquisa.

Palavras-chave:
Letramento crítico. Língua portuguesa. Livro didático.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese in Brazilian public schools has pointed out a reality that disfavors the critical formation of the student, since it is recurrent the manifestation of traditional teaching, detached from the reality of the student, with a focus on grammar to the detriment of other more significant factors, without counting the disinterest and dissatisfaction of students during these classes. It is well known that official documents stress the importance of literacy practices in language classes, codes and their technologies with the objective of inciting criticism and promoting the autonomy of students as subjects and citizens before society. For this purpose, the following problem-question was proposed: do the Portuguese Language textbooks contemplate Critical Literature in the proposed activities? Thus, to delimit the research, the collection of Contemporary Portuguese High School: dialogue, reflection and use, by authors William Cereja, Carolina Dias Vianna and Christiane Damien, was chosen as the object of analysis of the research.

Keywords:
Textbook. Critical literacy. Portuguese language.

1. Introdução

A língua é o ponto pelo qual transcorre todas as manifestações culturais e históricas de uma sociedade. É também o lugar em que a comunicação é estabelecida entre os indivíduos e os nossos posicionamentos político e ideológico se reproduzem. A compreensão da língua e da linguagem, em sua completude, contribui para a autonomia do sujeito nos âmbitos sociais em que está inserido, fazendo com que constantemente, em muitas salas de aulas, o ensino da Língua Portuguesa (LP) seja caracterizado como desinteressante e enfadonho.

Para diminuir essas objeções que percorrem o ensino e aprendizagem da LP, foi instaurada a utilização dos Livros Didáticos (LD). Os LDs foram inseridos no meio escolástico no ano de 1938, a partir da elaboração da lei nº 1.006 (BRASIL, 1938). Porém, em 1985 os LDs foram reformulados com base no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mediante o Decreto-Lei nº 91.542 (BRASIL, 1985). Para unificar os conteúdos a serem ensinados, os LDs seguem o padrão curricular apresentado nos documentos oficiais do governo, tendo como os principais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DNC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Entretanto, para os discentes obterem a percepção crítica da língua, é fundamental a aplicação de práticas letradas em sala de aula que fomentem essa criticidade, de maneira a conciliá-las com a vivência dos estudantes, descobrindo por meio delas a leitura de mundo dos alunos e seus questionamentos sobre a vida e a sociedade. É nesse cenário que emerge, então, a seguinte questão-problema: os livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa contemplam o Letramento Crítico (LC) nas atividades propostas?

Sendo assim, umas das motivações para essa pesquisa foi a inquietação quanto ao desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto sujeito pensante, ao levar em consideração sua inserção nos âmbitos sociais de forma a compreender o dinamismo da sociedade em que aquele está inserido, ademais, a pesquisa se justifica na medida em que proporá uma reflexão acerca das contribuições do LC no ensino de LP, especificamente no que diz respeito ao suporte didático-pedagógico utilizado pela grande maioria dos professores: o livro didático.

Dessa forma, sob o viés das práticas letradas na escola, são utilizados como parte do aporte teórico Soares (2009), Janks (2016), Possenti (2000), Freire (1989), Coracini (1999), Kleiman (2005; 2007), Rojo

(2006; 2009) e Ota (2009) que embasam as reflexões que serão expostas no decorrer desta pesquisa.

A finalidade do trabalho é mostrar para o leitor a relevância do LC, além de evidenciar uma perspectiva avaliativa do LC nos LDs de LP. Dessa forma, tende-se auxiliar os leitores e profissionais da área a olharem criticamente para os LDs usados em sala de aula, avaliando se eles demonstram ou se aproximam da abordagem que respalda o LC.

2. Do Letramento ao Letramento Crítico

O termo alfabetização, segundo Soares, apresentado em sua obra "Letramento: um tema em gêneros", no capítulo "Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização" (2009), expressa que "a alfabetização é a ação de alfabetizar, de se tornar alfabeto" (SOARES, 2009, p. 31). Ou seja, quando uma criança é alfabetizada, progressivamente ela adquire o conhecimento a respeito dos signos e códigos que permeiam a língua, tornando-se um sujeito capaz de ler e escrever. Essa habilidade é de extrema importância para o sujeito, uma vez que por meio da ação de ler e escrever é que o indivíduo começará a buscar a sua autonomia na sociedade.

Desse modo, pensando melhor na busca pela imersão do sujeito na sociedade, por meio da leitura e da escrita e dos textos que circulam na escola, é que foi elaborado o *letramento.* Segundo a pesquisadora Soares, a primeira vez que a palavra *letramento* esteve presente na literatura brasileira foi por meio da referenciação da autora Mary Kato, em 1968, e, posteriormente, por meio das autoras Leda Verdiani e Ângela Kleiman as quais também se debruçaram sobre o tema (Cf. SOARES, 2009). Em continuidade, Soares (2009) declara que a palavra *letramento* advém de uma palavra inglesa, *literacy,* que significa condição de ser letrado, porém, ao traduzir para o português, *letramento* tem um significado bem mais amplo.

A concepção de *literacy* começou a ganhar força depois dos anos 70, visto que o termo sinalizava a metodologia que era empregada no ensino de jovens e adultos alfabetizados nos Estados Unidos. A vista disso, o *letramento* começou a abrir caminhos para o seu desenvolvimento e discussões, fazendo com que o termo *letramento* se transformasse em referência para várias práticas da empregabilidade da escrita e leitura na sociedade (Cf. BAPTISTA, 2010).

Com esse mesmo pensamento, concomitantemente os Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Médio (PCNEM), ratifica-se o Letramento, ressaltando que "(...) o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na sociedade" (PCNEM, 2000, p. 16). Em conciliação com o PCN-EM a BNCC (2017) declara que os alunos "devem desenvolver uma compreensão e análises mais aprofundadas do funcionamento das diferentes linguagens" (BNCC, 2017, p. 48). Levando em consideração as características pautadas acima, pode-se afirmar que o Letramento cumpre com os posicionamentos requeridos pelos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira.

Em outros termos, o processo de *letramento* aplica-se na forma em que o sujeito encara o texto na sociedade. Desse modo, é importante afirmar que a língua está totalmente ligada ao sujeito, refletindo a concepção ideológica que o indivíduo possui a respeito da construção histórica que fomenta a realidade social atual. Kleiman (2007) comenta que o *letramento* possui o foco nas características sociais da língua escrita, separando-se das práticas tradicionais que acreditam que leitura e a escrita são competências a serem desenvolvidas individualmente. Contudo, o *letramento* atribui as habilidades de ler e escrever ao conceito de práticas discursivas, tendo em vista seu desenvolvimento sempre entrelaçado aos contextos sociais.

2.1. Letramento Crítico

É sabido que o Letramento se movimenta dentro dos conteúdos ideológicos que perpassam a linguagem, uma vez que sua abstração é fundamentada na adequação e funcionalidade da língua. Dessa forma, sabendo da não parcialidade da língua e de como é importante compreender as ideologias transmitidas durante o uso da língua e da linguagem para a melhor compreensão do mundo, é que o LC foi desenvolvido.

Devido a isso, a pesquisadora Janks ainda declara: "Assim a língua pode ser usada por diferentes propósitos. Saber que textos não são neutros nos conclamam a desenvolver caminhos onde eles vêm e reconhecem como são designados por nós os leitores." (JANKS, 2016, p. 21). O Letramento Crítico tem como objetivo delinear caminhos para gerar tal compreensão nos estudantes da Língua Portuguesa para então poder ser capaz de identificar que "(...) textos têm efeitos sociais, construídos para dar uma versão "da verdade" (JANKS, 2016, p.21).

Da mesma forma, Rojo (2009) afirma que ao trabalhar textos de maneira crítica nas escolas, tendo como foco a capacidade de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias tende a expandir a consciência social, uma vez que "(...) uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico, ideológico e desvelando seus efeitos de sentido replicando a ele e com ele dialogando", inclina-se em reconhecer "(...) a relevância de se formar um aluno ético democrático, crítico isento de preconceitos e disposto a ser "multicultural em sua cultura" e a lidar com as diferenças socioculturais (ROJO, 2009, p.120).

De igual modo, conforme Janks (2016) ajudar o aluno a enxergar os mecanismos opressivos que fundamentaram o mundo e, principalmente, mostrar que a forma de intitular os objetos e os saberes também porta um caráter opressor é uma forma de se alcançar a equidade e a transformação social por meio da criticidade. A autora também diz que "Algo que tenha sido construído pode igualmente ser desconstruído. Esse processo de desfazer e desconstruir o texto aumenta a nossa consciência a respeito das escolhas que o enunciador faz" (JANKS, 2016, p. 24).

Assim sendo, para ratificar a importância do LC nas aulas de língua, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n° 9.394 (LDB) constata a relevância dos conteúdos curriculares fornecerem "a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática" (BRASIL, 1996), tendo como complemento no EM "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (BRASIL, 1996).

Por fim, constata-se que o texto é o fundamento para a compreensão não somente da linguagem e da língua, mas do homem como pessoa no mundo. Sendo assim, o Letramento Crítico constituiu-se uma abordagem de ensino e aprendizagem que converge com as práticas sociais, em que o estudante, como integrante das esferas sociais, com diversos mecanismos separatistas e exclusivistas, obtém criticidade para discernir o modo como é o processo de conceber e interpretar o texto, adquirindo assim sua autonomia.

3. Livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio

O Brasil é um país que abrange grande parte da América do Sul, apresentando inúmeras diferenças demográficas, populacionais, culturais, linguísticas e educacionais. Por sua gigante extensão e variedades culturais, são apresentadas consideráveis dificuldades sociais, sendo uma delas a educação. Para melhorar o ensino e fornecer educação de forma democrática, além de tentar a unificação dos conteúdos que são ministrados em sala de aula, foram elaborados os Livros Didáticos (LDs).

Os LDs foram inseridos no meio educacional em 30 de dezembro de 1938, pelo decreto de nº 1.006, que aprovou a produção, a venda e a integração do LDs nas salas de aula. Outro fator importante a ressaltar é que os LDs são constituídos a partir dos documentos oficiais que norteiam a educação do país, como as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tendo tais documentos como guia, os LDs ganham maior credibilidade para o sistema educacional do país.

Porém, para manter um controle de qualidade dos LDs foi elaborado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Criado em 1937, o PNLD é o programa mais antigo da área educacional destinado à distribuição de LDs, recebendo durante esses anos até os dias de hoje, várias remodelagens (BRASIL, 2020). Uma dessas modificações foi desenvolvida pelo Decreto de nº 9.099, sancionado em 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017) e por meio dele foram redefinidos os padrões para o PNLD, além de unificar todos os programas destinados aos LDs para um único nome *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD).

Ademais, também pode-se afirmar que o PNLD é realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), concomitantemente com o Ministério da Educação (MEC). Apesar disso, o PNLD só conseguiu estabilidade por meio do Decreto- Lei n° 91.542 promulgado em 1985 no qual ratificou tais atributos: "(...) adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha o livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita nas escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal (...)" (BATISTA, 2003).

Todavia, por mais que os LDs sejam constantemente avaliados, as críticas sobre a elaboração didática e metodológica deles não demonstram uma evolução na qualidade do produto. Batista (2003) denuncia que os LDs não correspondem ao "(...) caráter ideológico e discriminatório

(...)" além da sua "(...) desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas" (BATISTA, 2003, p. 28). Dessa maneira, pode-se afirmar que os LDs não substituem as outras diversas práticas metodológicas que potencializam o LC nas aulas de Língua Portuguesa. O conteúdo limitado e polido fornecido nos LDs de LP, na maioria das vezes, não carrega o ideário do LC, que, como demonstrado acima, contém uma grande importância para a elaboração da autonomia social dos indivíduos.

Sendo assim, a coleção *Português Contemporâneo: diálogos, reflexão e uso foi* avaliada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem como objetivo avaliar e viabilizar os LDs de forma a sistematizar, regular e oferecer de maneira gratuita para toda a rede pública de educação. Ademais, esse programa oferece uma análise dos LDS, a fim de que toda equipe pedagógica possa escolher com mais clareza o material a ser aplicado nas escolas (BRASIL, 2020). O PNLD é ligado ao Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e também é ancorado pelo decreto nº 9.099, pelo qual uns dos propósitos consiste na elaboração de caminhos mais acessíveis para a escolha do material didático, garantindo um padrão de qualidade da prática educativa por meio do auxílio dos LDs, a sustentar a autonomia e o desenvolvimento do professor, além disso apoiar a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017).

4. Análise do *corpus*

O objeto de análise presente nesta pesquisa se constituirá apenas do LD da terceira série do Ensino Médio, que faz parte da coleção *Português Contemporâneo: diálogos, reflexão e uso* (Cf. figura 1), publicado no ano de 2016 pela editora Saraiva. O LD escolhido para a observação é dividido em quatro unidades que representam a divisão macro da obra. Dentro dessas unidades, há outros segmentos, como os capítulos, sendo que as proporções de cada capítulo dentro das unidades não são padronizadas, ou seja, em cada unidade existe uma variável que oscila entre onze a oito capítulos. Todavia, dentro de todos os capítulos ocorre uma sistematização das sessões dos assuntos propostos. Logo após, essas subdivisões são destinadas à Literatura, à Língua (gramática) com sessões denominadas "Literatura", "Língua: uso e reflexão", "Produção de Texto" e por último "Interpretação de Texto". Também é importante dizer que no fechamento de cada capítulo, o LD apresenta a divisão "Em dia com o

ENEM e o Vestibular: Vivências"' (Cf. figura 2).

Figura 1: capa do LD analisado.

Figura 2: sumário do LD.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016).

4.1. Categorias empregadas para a análise do Letramento Crítico no livro didático

Para uma análise mais direta e delimitada, foi utilizada uma adaptação da tabela da tese de mestrado do pesquisador Ronei Paniago Lima (2019). Esta tabela apresenta as categorias delineadas para análise dos LD (primeira coluna) com os respectivos objetivos dentro da perspectiva do LC (segunda coluna).

Tabela 1: Categorias selecionadas para análise do LC.

Categorias	**Letramento Crítico**
Permissão à crítica.	Permite ao aluno expressar sua visão pessoal de forma crítica, a partir das atividades e dos textos do LD.
Questionamento de ideologias.	Ajuda o aluno a questionar as ideias dominantes.
Favorecimento ao Letramento Crítico.	Favorece o desenvolvimento do LC no que diz respeito à autonomia.

Separação de elementos linguísticos.	Articula a abordagem dos elementos linguísticos à formação de um leitor crítico, ultrapassando a mera decodificação de sinais explícitos.
Presença de adjetivos crítico (a) (s) nas atividades.	Verifica se as atividades apresentam termos que evidenciam o pensamento crítico.

Fonte: Adaptação da proposta de LIMA (2019, p. 76)

A primeira linha da horizontal traz observações a serem aplicadas na análise das atividades dos LDs, com ênfase na permissão à crítica para com o texto e seu contexto. Segundo a BNCC, é necessário que os discentes desenvolvam a habilidade de "Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação". (BRASIL, 2017, p. 487). Visto isso, salienta-se que quando o aluno manifesta sua visão específica a respeito da temática proposta, o seu pensamento crítico se ampliará, sobretudo em concordância com sua realidade.

Por outro lado, para analisar a possível estimulação do pensamento crítico que os LDs possuem a capacidade de desenvolver, é que a segunda categoria (segunda linha na horizontal) foi fomentada. O questionamento das ideologias dominantes é essencial para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo e, segundo Rojo, é de extrema importância incrementar o LC nas escolas, já que por meio dele é que somos "capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido" (ROJO, 2009, p. 122).

Já a terceira categoria (terceira linha na horizontal) propõe o favorecimento do desenvolvimento para o LC. Para Freire (2002), a construção da autonomia surge junto com capacidade de interligar o ensino pragmático com a ética e cidadania, de forma a desenvolver a autonomia. Assim sendo, para criar a perspectiva crítica, foram observados os mecanismos que poderiam originar possibilidades para o desenvolvimento da criticidade, concomitante com a autonomia de pensamento e interpretação dos textos, uma vez que, para isso acontecer, discentes precisam saber identificar o conteúdo político que está presente no que se lê e interpreta.

Em continuidade, na quarta categoria (quarta linha na horizontal), nota-se o enfoque da percepção da decodificação ideológica que está, de

maneira intrínseca, vinculado aos signos que formam a língua e a linguagem. Rojo em seu livro *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* salienta que

> Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar a situacionalidade social ou seu contextode produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. (ROJO, 2009, p. 108)

Desse modo, constata-se que todos os recursos utilizados para formar os textos que compõem a sociedade, principalmente os que estão implícitos, são políticos. Porém, para os alunos adquirirem tais percepções, é preciso que abordagens e metodologias conduzam e oportunizem a criticidade, levando os discentes a cruzarem a linha do notório que está na superfície dos discursos.

Por fim, na quinta categoria (quinta linha na horizontal), encontra-se a apuração da palavra "crítico (a) (s)" nas atividades oferecidas, de modo a motivar os usuários dos LDs a externar suas opiniões e pontos de vista. Sabendo que a utilização do adjetivo "crítico" de forma explícita colabora para "(...) o comprometimento com valores como justiça e luta contra as desigualdades sociais (...)" (SARTORI, 2015, p. 929). Do mesmo modo, pode-se afirmar que:

> O adjetivo crítico, nessa área, reforça as diferenciações que o distanciam de estudos tradicionais de letramento, marcando a opção por uma educação que leve a uma sociedade mais igualitária, através da conscientização de que toda leitura e escrita é situada, dependente das relações de poder que ali são constituídas. (SARTORI, 2015, p. 930)

Desta maneira, é pertinente reforçar que o principal pilar do LC é o desenvolvimento da criticidade, mas ao destacar o adjetivo "crítico" nas atividades, tem-se com exatidão o direcionamento requerido pelo LC, salientando que a aula de Português está além da superficialidade dos códigos e signos da língua, e o estudo da língua materna possuirá uma concepção crítica e ideológica.

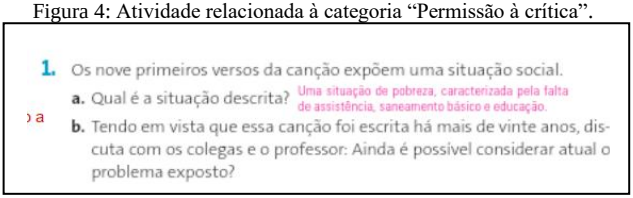
4.2. Exercícios encontrados no LD que contemplam o LC

Ao analisar o LD notou-se um pequeno percentual de atividades que contemplam o LC, ao total apenas 12 exercícios se enquadraram em

alguma categoria da tabela que norteia a observação desta pesquisa. Abaixo apresentar-se-á exemplos das tarefas encontradas.

A primeira categoria demonstrada é a "Permissão à Crítica", conforme se observa abaixo a atividade correspondente a tal categoria.

Figura 4: Atividade relacionada à categoria "Permissão à crítica".


1. Os nove primeiros versos da canção expõem uma situação social.
a. Qual é a situação descrita? Uma situação de pobreza, caracterizada pela falta de assistência, saneamento básico e educação.
b. Tendo em vista que essa canção foi escrita há mais de vinte anos, discuta com os colegas e o professor: Ainda é possível considerar atual o problema exposto?

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016).

A atividade exposta está presente na página 120 do LD. Nota-se que é um exercício de interpretação textual, mas que também permite que o discente demostre o seu ponto de vista a respeito da temática que está sendo estudada. O texto pelo qual está sendo utilizado como suporte é uma música do compositor Herbert Vianna, intitulada O Rio Severino, que faz uma crítica a respeito da seca do nordeste brasileiro juntamente com a condição de saúde e educação do povo nordestino. Tal música gera intertextualidade com a obra Vidas Secas, de Graciliano Ramos, que está presente no mesmo capítulo.

Destarte, após a leitura dos textos, seguindo as instruções da atividade, os alunos obtêm a habilidade de apontar o que é pedido. Em razão disso, estudar assuntos que oferecem permissão à crítica é significativo e essencial para a autonomia da classe. Segundo a BNCC, lições que contêm essa estrutura auxiliam a ampliação dos

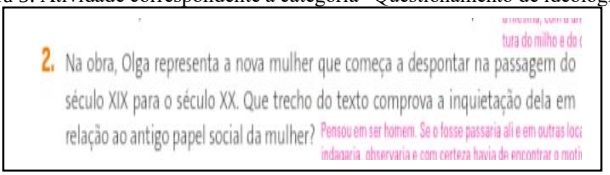
> [...] estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos alcançando o maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício de contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. (BRASIL, 2017, p. 477)

Ante o exposto, as atividades que envolvem o consentimento para a crítica corroboram não somente para a fomentação da autonomia, mas auxiliam a elaboração da melhor percepção de observação crítica e pesquisa dos fatos, além de constituir o sujeito dentro da sociedade, não como um indivíduo trivial, passivo aos acontecimentos da comunidade em que vive, pelo contrário, introduzindo de maneira participativa com habilidade de opinar e questionar.

Já para a segunda categoria é encontrada uma atividade na página

144.

Figura 5: Atividade correspondente à categoria “Questionamento de ideologias”.



Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016).

Segundo o recorte do livro “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, Olga era uma mulher que argumentava e questionava os assuntos dos seus interesses, da mesma forma que possuía sentimentos revolucionários, porém, como a maioria das mulheres do século XIX, casou sem estar apaixonada, apenas para seguir o protocolo social que era cobrado pelas mulheres do século em que pertencia. Dessa forma, o exercício demonstrado perpassa a mera interpretação textual.

Por mais que haja um recorte do texto, os discentes necessitam entender a ideologia dominante da época, pelo qual os direitos e deveres das mulheres se resumiam em ser esposa, cuidar da casa e dos filhos, principalmente, para achar o trecho do texto que demonstra a inquietação da personagem ao antigo papel social da mulher.

Visto isso, é essencial que a sensibilidade dos estudantes seja destinada à indagação da ideologia dominante e se perguntarem, “Por que Olga deseja ser homem para fazer o que tinha vontade?”; “O que limitava Olga em suas perguntas e na forma de se expressar?”. Tais questionamentos podem ser respondidos de acordo com a capacidade dos discentes de destinarem a observância dos contextos sociais, tanto da narrativa ficcional quanto a de que se vive, fazendo com que ocorra uma expansão da criticidade, obtendo o resultado do questionamento das ideias dominantes.

Desta maneira, em continuidade com a investigação, já na terceira (Favorecimento ao Letramento Crítico) e quarta (Separação de elementos linguísticos.) categorias não foram observados indícios de mecanismos que favorecem o “desenvolvimento do LC”, como, por exemplo, recursos que contribuem para o para o desenvolvimento do LC. Com tudo isso, pode-se afirmar que a concepção da autonomia é defasada. Esse fato é o oposto que se espera de uma ferramenta didática, principalmente, em razão das diretrizes básicas e dos documentos educacionais que respal-

dam e cobram a concepção ideológica, crítica e autônoma, em especial, no ensino de língua materna. Porém, segundo a observação, a grande maioria dos assuntos propostos possuem o caráter normativo, exercendo uma concepção singular da língua. Tal posicionamento dos LDs são errôneos, já que os conteúdos não são ligados ao contexto social dos sujeitos que o utilizam.

Figura 6: Atividade correspondente à categoria "Presença do vocábulo crítico (a)".

1. Em "O retrato do sertão", Patativa do Assaré mostra duas faces antagônicas do sertão.
e adj.

a. Explique quais são essas faces, utilizando trechos do texto para comprovar sua resposta.

b. Quais são as críticas que o autor faz ao retratar o sertão? A quem ele dirige essas críticas? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016).

As questões referem-se à música intitulada "Segue o Seco", do compositor Carlinhos Brown, dialogando com o poema "Retrato do Sertão", do autor Patativa do Assaré. Ambas as obras dizem respeito às dificuldades hídricas que o nordeste brasileiro vivência, e, ao lerem os textos, os estudantes necessitam fazer a intertextualidade dos poemas e destacarem as críticas sociais que permeiam as duas criações artísticas. Nota-se que a primeira atividade também segue com o mesmo assunto da seca que atinge o nordeste brasileiro, de igual forma, utiliza a dinâmica que a questão analisada anteriormente; também se identifica que o vocábulo "crítico (a)" exerce a mesma função nas duas atividades.

Portanto, pode-se afirmar que, em síntese, a presença do termo "crítico (a)", até no momento, delimita-se em apenas apontar as críticas socais do texto, delimitando os discentes a expressarem seu ponto de vista a respeito do tema. Ademais, os alunos não possuem a liberdade de justificarem as respostas com base nas suas opiniões, pelo contrário, as questões requerem que sejam transcritos os elementos textuais que fundamentam a resposta. Dessa forma, as atividades que possuem capacidade para fornecer a autonomia de pensamento, tornam-se mecânicas e engessadas. A respeito disso, Freire identifica essa metodologia como bancária, declarando que

> [...] não significa que dever do estudante leitor memorizar textualmente o lido e repetir o discurso do autor mecanicamente. Esta seria uma "lei-

> tura bancária" em que o leitor "comeria" o conteúdo do texto do autor com a ajuda do "professor nutricionista". (FREIRE, 1993, p. 31)

Seguindo o pensamento de Paulo Freire, atividades que se definem como mecânicas não se constituem como emancipadoras de consciência. Posto isso, ao examinar as atividades da categoria que preveem a presença do vocábulo "crítico (a)", verifica-se que as atividades não portam características de reprodução, mas sim permitem aos discentes a pensarem e a exporem suas opiniões.

5. Considerações finais

A análise realizada com o Livro Didático, juntamente com toda fundamentação teórica, apontou um caminho de inferências e reflexões a respeito da ínfima contemplação do Letramento Crítico no LD, especificamente o da terceira série do Ensino Médio Português Contemporâneo: diálogos, reflexão e uso (2016) examinado aqui. Já se sabe da importância do LC na educação, sobretudo, no ensino de Língua Portuguesa, principalmente, para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico acerca das ideologias dominantes, que, em sua maioria, sustentam a sociedade.

Dito isso, acredita-se que a educação de um estudante que está se inserindo na sociedade de forma integral será debilitada e/ou incompleta, uma vez que o LC não foi abordado, exercitado ou simplesmente apresentado durante as aulas, retardando, por conseguinte, o processo de desenvolvimento da criticidade dos educandos. Essa falta de percepção ocasionará, sem sombra de dúvidas, consequências e levará o sujeito a não identificar as ideologias que compõem os discursos que permeiam a sociedade, exercendo uma maior influência nos indivíduos que não possuem a aptidão de reconhecer e filtrar o que é incutido nos textos que se movimentam em um mundo globalizado e tecnológico.

Semelhantemente, nota-se uma defasagem nos estudos literários. Os recortes das obras apresentados no LD não apresentam o contexto social da obra, são fragmentos sem contextualização histórica e cultural, contribuindo para o não entendimento profundo e analítico como um todo. Essa forma de apresentar os textos literários faz com que a interpretação seja suprimida e que a percepção social, cultural, histórica, humanitária seja anulada, indo de encontro aos temas transversais presentes no currículo. Além disso, perdem-se leitores em formação, dado que a leitu-

ra de criação literária auxilia o desenvolvimento da criticidade e torna os alunos proficientes para decifrar os discursos que irão se deparar.

Portanto, do que adianta adotar um material didático que serve de apoio ao professor se ele, embora atenda aos critérios exigidos no PNLD, não coopera para a incorporação do LC nas aulas de Língua Portuguesa? É sabido que os textos e as atividades apresentadas fornecem majoritariamente uma abordagem rasa no que diz respeito ao ensino da língua materna, de forma a ratificar sistemas consolidados tradicionalmente no aprendizado da Língua Portuguesa. Todavia, urge que os professores também se capacitem, ultrapassem as barreiras das formalidades e tradicionalismo e busquem outras alternativas capazes de promover o LC em suas aulas, já que o LD não contempla de maneira desejada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático. In: ROJO, R. *et al*. Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003. Cap. 1. p. 25-64.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 1996. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embixa_site_110518.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006. 1938. Disponível em: https://www2. camara.leg.br/legin/fed. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 91.542. 1985. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 91.542. 1985. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_ volume_01_internet.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld. Acesso em: 14 nov. 2020.

CEREJA, William; VIANA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. Português Compentorâneo: diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, 2016. 337p.

CORACINI, Maria José R. F. Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D.M. de; CARBONIERI, D. *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico*: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39

KLEIMAN, Ângela B. Linguagem e letramento em foco Linguagem nas séries iniciais: preciso "ensinar" o letramento? não basta ensinar a ler e a escrever. Campinas: Brasil, 2005. 60p.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez. 2007.

LIMA, Ronei Paniago. Letramento Crítico no Livro Diático de Inglês nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Temas Transversais – Ética e Pluraridade Cultural. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019. 169f.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola, 2009. 126p.

SOARES, Magda. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. In: SOARES, M. Letramento Um tema de três gêneros. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Cap. 2. p. 29-59

LETRAMENTO EMERGENTE: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Marroso Siqueira Marcílio (UENF)
simone.marcilio@yahoo.com
Dhienes Charla Ferreira Tinoco (UENF)
dhienesch@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma sequência didática para ampliação do letramento emergente na educação infantil, enquanto ferramenta pedagógica eficaz à aprendizagem gradativa. O intuito é fomentar um espaço em que a criança possa significar e ressignificar seus conhecimentos, contribuindo na ampliação das suas práticas sociais. Aborda-se a construção do ambiente alfabetizador junto ao aluno utilizando o lúdico, de forma que contribua para inserção da leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento. Este trabalho consiste num recorte de proposta de monografia de conclusão de curso de graduação em Pedagogia. A partir da sequência didática, o professor poderá sistematizar um aprendizado mais flexível de acordo com a capacidade dos alunos da educação infantil, dando significado e sem a antecipação da escolarização

Palavras-chave:
Educação infantil. Letramento emergente. Sequência didática.

ABSTRACT

The goal of this article is to present a didactic sequence for expanding the emerging literacy in early childhood education, as an effective pedagogical tool for gradual learning. The aim is to foster a space in which children can give meaning to and re-signify their knowledge, contributing to the expansion of their social practices. It addresses the construction of the literacy environment with the studentusing play, in a way that it contributes to the insertion of reading and writing in the literacy process. This work consists of an excerpt of a proposal for a final monograph for the completion of an undergraduate course in Pedagogy. From the didactic sequence, the teacher will be able to systematize a more flexible learning according to the capacity of early childhood education students, giving meaning and without anticipating schooling.

Keywords:
Didactic sequence. Emerging literacy. Early childhood education.

1. Introdução

Acredita-se que o trabalho com a leitura e escrita na educação infantil não deve promover a escolarização precoce. Assim, todo processo de desenvolvimento das aprendizagens nessa fase deve acontecer de ma-

neira lúdica, contextualizada nas práticas sociais da criança. E para que isso ocorra de maneira efetiva é preciso desenvolver um trabalho planejado, sempre norteado e amparado aos documentos oficiais que servirão para direcionar um aprendizado eficaz e prazeroso para as crianças dessa faixa etária.

A imersão da criança no letramento emergente requer um olhar diferenciado do professor que atua nessa etapa, o qual necessita estimular práticas de leitura e escrita de forma lúdica e prazerosa. A criança vai desenvolver habilidades necessárias para o seu processo de alfabetização e letramento, que acontece de forma gradativa e continuada nos anos seguintes. As habilidades, que são desenvolvidas nessa etapa, contribuem para ampliação das práticas sociais.

Vale ressaltar que fazer parte integrante das práticas sociais se tornou cada vez precoce, visto que a criança desde o momento do seu nascimento já encontra- se inserida nesse contexto social grafocêntrico junto ao adulto. Ela vai crescendo nesse espaço de imersão da cultura escrita e quando chega à escola, de certa forma ela já está vivendo num mundo letrado.

2. Documentos oficiais para a educação infantil no brasil

A educação infantil, anteriormente marcada pelo assistencialismo, passou por diversas mudanças sociais, e vem sendo transformada nos últimos anos. Muitos documentos e leis surgiram com o objetivo de assegurar vários direitos essenciais às crianças, que passam a ser respeitadas e protegidas, além de nortearem e dar significado ao trabalho escolar nessa faixa etária.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, reconheceu a educação infantil como um direito da criança. De extrema importância, o Estatuto da criança e do adolescente veio pra garantir seus direitos e deveres, assegurando a proteção necessária. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), a educação infantil passa a fazer parte da educação básica obrigatória e gratuita. A partir desse momento, a educação infantil torna-se um espaço educacional onde a criança começa a ser valorizada e desenvolvida integralmente, sendo reconhecida sujeito de direitos.

O RCNEI (1998) trouxe um norte no que diz respeito aos currículos usados na etapa de educação infantil, onde se teve início um olhar

mais pedagógico associado ao de cuidados, assim, ajudando às práticas do professor em sala de aula.

> O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos (BRASIL, 1998)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) definem as diretrizes a serem seguidas nas propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil.

A partir desse momento, a educação infantil passou a ser discutida e motivo de estudos em vários contextos, onde até os dias atuais as pesquisas por mudanças na melhoria do atendimento às crianças ainda é muito relevante. Hoje, se reconhece que a educação infantil é uma das etapas de maior importância, visto que é nessa fase em que se há o desenvolvimento integral da criança, sendo adquiridas as capacidades que permanecerão por toda sua vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o que se tem de mais atual em documentos oficiais, sendo então um documento normativo, que fundamenta os currículos atuais, define competências gerais a serem seguidas na educação básica, visto que definem os direitos de aprendizagem ao qual o aluno deve ter acesso. Dessa forma propõe uma educação integral do aluno, onde ele é visto como o principal agente de seu aprendizado, sendo oportunizado a conquista de suas competências e habilidades, contextualizadas às suas realidades, dando sentido ao que vai aprendendo e assim, aplicando às suas práticas sociais e à sua própria vida.

A BNCC é mais uma grande transformação na educação infantil, haja vista sua inclusão como um grande avanço na integração na educação básica. Nesse documento, as aprendizagens e desenvolvimento da criança na educação infantil tem como eixos as interações e brincadeiras, o qual asseguram seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O currículo é descrito em cinco campos de experiências, onde leitura é mencionada no campo Escuta, fala, pensamento e imaginação.

A Base Nacional Comum Curricular (Cf. BRASIL, 2017) direciona que a imersão da criança na cultura escrita seja realizada através de diversos textos, sempre tendo o professor como mediador e de maneira que esteja contextualizado à sua vida social. Dessa forma poderá ser es-

timulada à curiosidade, ao aprendizado e o gosto pela leitura, onde se tornará um futuro leitor, ampliando seu conhecimento de mundo e a participação nas práticas sociais.

O trabalho com a leitura e escrita na educação infantil não pode acontecer de maneira a ser uma escolarização precoce. Sendo assim, todo processo de desenvolvimento das aprendizagens nessa fase deve acontecer de maneira lúdica, contextualizada no social da criança. E para que isso ocorra de maneira efetiva é preciso desenvolver um trabalho planejado, sempre norteado e amparado aos documentos oficiais que servirão para direcionar um aprendizado eficaz e prazeroso.

3. Imersão da criança nas práticas sociais de leitura e escrita

A educação infantil é uma fase ideal para oportunizar a criança às práticas de leitura e escrita, visto que, através de brincadeiras, jogos, manuseio de diversos portadores de texto e muita diversão, ela se sentirá estimulada a desenvolver seu processo de inserção na alfabetização e letramento, contextualizada nas práticas sociais, ao qual se ampliará ao longo da vida.

A sociedade contemporânea trouxe mudanças de comportamentos, pensamentos, objetivos a todos os indivíduos. Tantas transformações, tecnologias avançando em velocidade inimaginável, faz com que as crianças de hoje em dia estejam cada vez mais inseridas no contexto social, participando ativamente das rotinas dos pais, estando presentes na Igreja, supermercados, shoppings, e de todas as outras formas que envolvam seu dia a dia. Tudo isso as aproxima do mundo letrado, e quando chegam à escola, na educação infantil, elas já tiveram contato com diversas situações de aprendizados.

A criança quando entra na educação infantil, vai ter acesso ao letramento emergente, que é a aquisição de diversas habilidades que serão necessárias e facilitadoras pra seu desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita. Não tem por objetivo a antecipação da escolarização formal e sim um despertar e estimular as crianças a serem futuros leitores e contínuos aprendizes das práticas sociais.

O letramento emergente são todas essas habilidades e competências desenvolvidas com as crianças de educação infantil, com objetivo de facilitar sua inserção ao processo de leitura e escrita, antes de sua formalidade. Sendo assim, as crianças deverão ser estimuladas, motivadas, de-

safiadas em suas habilidades e competências, sempre através do lúdico e de maneira prazerosa.

A alfabetização vem apresentando diferentes conceitos e valores no decorrer de todos os momentos históricos e sociais e de muita relevância foi a inclusão do conceito de letramento, o qual deu significado ao aprendizado, contextualizando o conhecimento de leitura e escrita às vivências sociais.

O processo de aquisição da escrita, se junta ao de letramento, que são as habilidades necessárias para o uso desse conhecimento dentro da prática social. É preciso considerar as especificidades e importância de cada um, reconhecendo que são realizados ao mesmo tempo e que não pode um dominar o outro. Desse modo, Soares (2003) complementa:

> Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14)

Mediante a essas teorias, a inserção dessas práticas com crianças da educação infantil passa a ser discutida, por serem eles, sujeitos que já fazem parte do mundo letrado, e com desejo de interagirem.

Dessa forma, a inserção de práticas de leitura e escrita, sendo realizada através do lúdico, com leveza, mediação do professor e de forma sistematizada, fará com que as crianças dessa faixa etária desenvolvam o entusiasmo pelo aprendizado. Fazendo com que esse processo, o qual é contínuo, vá se ampliando por toda vida e assim, se tornando indivíduos letrados e cada vez mais imersos em todo contexto das práticas sociais.

De acordo com Soares (2009, [n.p.])

> Como comprovam inúmeras pesquisas e observações em instituições de educação infantil, a criança de 4 e 5 anos, com raras exceções, evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético se são orientadas e incentivadas por meio de atividades adequadas e sempre de natureza lúdica, característica necessária na educação de crianças pequenas: escrita espontânea, observação da escrita de palavras conhecidas, sempre em um ambiente no qual estejam rodeadas de escrita com diferentes funções: calendário, listas de chamada, rotina do dia, rótulos de caixas de material didático, etc. (SOARES, 2009, [n.p.])

De acordo com a autora, o processo de alfabetização e letramento pode ser iniciado na educação infantil, mas precisa ser bem orientado, di-

recionado com um ambiente lúdico. Dessa forma, esses alunos estarão em contato com a escrita de diversas maneiras, com diversos portadores de texto e contextualizados com seu dia a dia em sociedade, produzindo cultura. Esse ambiente lúdico e alfabetizador não pode ser apenas expositivo, mas sim, dinâmico, construído junto à criança, onde ela possa estar interagindo, questionando, opinando e ressignificando os conhecimentos já adquiridos.

O ambiente alfabetizador é esse espaço de imersão de elementos da cultura escrita o qual se dá início em casa e vai ampliando e sistematizando no momento em que se dá início dentro da escola, não podendo separar o contexto social com a rotina da escola. Acredita-se que esse espaço, construído de forma lúdica, criativa e dialógica, contribua para o processo de letramento na educação infantil, promovendo o contínuo desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Sendo assim, na escola, a criança vai ampliar seus conhecimentos, desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, sendo motivadas e estimuladas através de atividades sistematizadas, onde possam ser desafiadas para novos aprendizados. Soares (2020) relata que

> [...] a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala. A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar [...] (SOARES, 2020, p. 51)

Nesse sentido, o processo de construção da escrita é iniciado desde os primeiros anos de vida da criança, no seu ambiente de convívio familiar e se desenvolve naturalmente através de atividades contextualizadas e sistematizadas através da sua entrada na escola, onde ocorrerá de maneira progressiva e contínua sua compreensão da escrita, assim como seu processo de alfabetização e letramento.

4. estratégia para o trabalho com a leitura na educação infantil

A sequência didática é uma ferramenta de ensino e aprendizagem, onde através de um gênero textual selecionado e com atividades sistematizadas e contextualizadas, tem o objetivo de ampliar a inserção do aluno da etapa de educação infantil às práticas de leitura e escrita, desenvolvendo as habilidades necessárias no processo de alfabetização e letra-

mento. A sequência didática é planejada de maneira a dar significado ao aprendizado do aluno, sendo um instrumento eficaz para o professor atual, que está constantemente à procura de novas opções de metodologias que possam envolver e contextualizar esse aprendizado à vida do aluno.

O modelo de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é um planejamento o qual inicia-se através da apresentação da situação, sendo o momento de apresentar detalhadamente a proposta de tudo que será realizado através do gênero textual escolhido. Logo depois, o professor começa o trabalho com a produção inicial, onde estará analisando o nível de aprendizado do aluno e o que ele já traz de conhecimento sobre o tema. Sendo relevante para preparação dos módulos de atividades que serão planejados sistematicamente, de maneira que propicie atividades diversificadas, oportunizando o aprendizado de acordo com as singularidades de cada aluno.

Sobre os módulos, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) consideram que

> Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104)

Nessa perspectiva, essa diversidade de atividades dos módulos é uma maneira eficaz de abranger o maior número de alunos, pois cada um vai apresentar um nível de aprendizado diferente, assim como a singularidade na maneira de aprender. Em cada módulo de atividades é ampliado e acrescentado novos conhecimentos e aprendizados aos alunos, que tem no produto final a demonstração do aprendizado obtido. Cabe ao professor elaborar essas atividades, fazendo as mudanças e as adequando de acordo com o progresso da turma, de maneira que vá acontecendo um aprendizado progressivo e significativo para o aluno.

A maior contribuição da sequência didática é a progressão do aprendizado do aluno através das atividades moduladas e sistematizadas. O que Vygotsky (*Apud* REGO, 1995) chamou de zona de desenvolvimento proximal, que é a capacidade da criança de evoluir no aprendizado, assim ela vai ser capaz de avançar nas suas futuras conquistas. O professor vai adaptar as atividades dos módulos de acordo com o progresso do aluno, sendo possível avaliar onde já houve um aprendizado real e onde pode incentivar, oportunizar novos aprendizados, de acordo com as capacidades de cada criança. O mais importante é a criança ir adquirindo

novos conhecimentos, que se tornem concretos e contextualizados na sua v social.

Para tanto foi selecionado nesta proposta, o livro “Maju não vai à festa”, da autora Mônica Pimentel, com ilustrações de Rafael Pizano. O livro traz a história de uma princesa branca, a Clarissa, que fará uma festa e que em seu convite expõe a condição que todas as princesas presentes deveriam alisar seus cabelos. Então, Maju, a princesa negra e de cabelos cacheados resolve não ir à festa para que não deixe de ser ela mesma.

A escolha do texto se deu no sentido de oportunizar momentos de leitura para os alunos. Como nessa faixa etária eles ainda não conseguem ler, a contação de história de uma literatura infantil é um momento muito válido no sentido de despertar a imaginação, o gosto e o interesse pelos livros e pela leitura, ajudando na formação de futuros leitores. É pertinente o professor propor atividades com a literatura infantil, pois são momentos o qual os alunos serão estimulados a desenvolver a imaginação, o gosto pelos livros, conhecimento de variados gêneros textuais, reconhecem também a diferença entre imagem e escrita, dessa maneira vão desenvolvendo a construção progressiva da escrita (Cf. BRASIL, 2017).

A temática que a história traz é muito relevante e contemporâneo, visto que retrata o contexto social e a problemática vivida no dia a dia das crianças, e especificamente no livro, dos preconceitos e discriminações sofridas pelas meninas negras. Sendo a educação infantil uma fase ideal para iniciar a introdução em relação ao respeito às diferenças, à auto valorização, empoderamento das meninas, principalmente as negras, o tema desse livro trará dessa forma, benefícios futuros em relação ao respeito às diferenças raciais e a superação de discriminações. Com isso, um futuro com seres humanos mais conscientes, respeitosos e confiantes. Na BNCC, o campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, trata da necessidade de oportunizar as crianças da educação infantil à momentos e situações de convívio com outras culturas, grupos diferentes que tenham modos de vida diversificado, dessa forma ampliando seu próprio conhecimento e também o outro, despertando assim uma atitude de respeito às diferenças existentes entre todos (Cf. BRASIL, 2017).

O conto, que será de ficção e fantasia da literatura infantil, foi escolhido por contribuir para a criatividade, o lado lúdico que são tão presentes nessa fase da infância, além de trazer temas necessários para o desenvolvimento de valores que permanecerão em suas vidas. O contato com a literatura infantil vai proporcionar à criança o incentivo ao gosto

pela leitura, à imaginação, além de ampliar seu conhecimento de mundo (Cf. BRASIL, 2017).

O livro traz uma situação de uma festa entre princesas, oportunizando o trabalho com o gênero convite. Podendo fazer a conexão com a vida das crianças, já que é muito utilizado dentro das práticas sociais e dessa forma terão a oportunidade de contato com variados formatos de acordo com diferentes eventos como casamento, aniversário, formatura, batizado. Vai proporcionar o contato com a escrita, confeccionando o próprio convite através da reescrita após a professora ser a escriba no momento da construção oral o qual todos participem.

A diversidade cultural é um Tema Contemporâneo Transversal na BNCC e oportuniza uma reflexão sobre a diversidade, as discriminações sofridas pelos negros na sociedade. Nesse livro, especificamente as meninas, que passam por diversas situações de preconceitos fazendo com que sintam inferiores às demais de seu convívio social. Sendo assim,

> [...] os TCTs permitem a efetiva educação para a vida em sociedade, tendo em vista que uma das oportunidades decorrentes de sua abordagem é a aprendizagem da gestão de conflitos, que contribui para eliminar, progressivamente, as desigualdades econômicas, acompanhadas da discriminação individual e social. (BRASIL, 2019, p. 19)

A proposta da sequência didática foi elaborada com uma apresentação da situação, uma produção inicial e contará com 6 módulos de atividades, estando todas elas baseadas nas habilidades e competências de acordo com a faixa etária trazida na BNCC e contendo uma culminância no último módulo, sendo 2 horas por aula e contabilizando um total de 16 horas de trabalho.

A sequência didática se inicia com a apresentação da situação, o momento de apresentação de todo trabalho que será desenvolvido. Também a apresentação do livro, do gênero textual, da autora, ilustrador, editora. Esse é o momento de estabelecer um diálogo com a turma, estimulando a curiosidade e o desejo de realizar os módulos de atividades.

Na produção inicial, a professora faz a leitura do livro, usando uma boa entonação para que haja envolvimento com os alunos, depois será a hora de manusear o livro para se familiarizarem, observar as letras, as ilustrações. Será realizado um momento de diálogo, com objetivo de ouvir o que o aluno traz de conhecimento sobre o tema e ao seu contexto social. Um espelho será usado para que possam se olhar e observar suas características. Em seguida, farão uma pesquisa de fotos de pessoas com

variados estilos de cabelo, roupas, assim como pessoas importantes e famosas com diversas características.

O módulo 1 constará de uma nova contação da história, usando fantoches, dessa forma usando o lúdico para mais envolvimento do aluno. Um momento de descontração será realizado através da música: "Tudo bem ser diferente" de Raul Cabral França, oportunizando gestos de carinho, empatia e respeito entre todos. A turma realizará um jogo de quebra-cabeça confeccionado com caixas grandes de papelão e constando as figuras de três momentos da história, onde deverão organizá-lo de acordo com a sequência da história. A aula se encerrará com a ilustração dos alunos, através de desenhos, sobre o jogo realizado.

O módulo 2 terá uma atividade envolvendo dois momentos, onde o aluno receberá uma folha contendo os nomes do livro, autora, ilustrador e personagens e então vai recortar e colar essas palavras nos espaços indicados na folha de atividades, de acordo com figuras apresentadas e então farão a reescrita desses nomes. Após essa atividade, desenvolverá uma nova capa para o livro e dará então um novo final para a história, podendo assim desenvolver o pensamento, a criticidade, e opinião própria, de maneira a ampliar a autonomia.

No módulo 3, a professora vai falar sobre a princesa Maju, de como ela se sentiu com a condição imposta no convite, da aceitação ou não das suas diferenças, se ela quis mudar para agradar e ser aceita pelas pessoas. Terá um momento de arte em grupo, onde juntos, irão confeccionar uma boneca grande, estimulando a interação, o respeito, o trabalho em equipe, sendo um momento de muito aprendizado e construção de suas identidades. A boneca será exposta, onde oportunizará mais momentos de aprendizado, além da importância que tem para as crianças em exporem seus trabalhos.

No módulo 4 será apresentado diversos modelos de convites (aniversário, casamento, batizado, formatura). Nesse dia, previamente avisados, cada um trará de casa, se encontrar, um convite para que possa interagir com a turma. Realizarão um texto coletivo, construindo um convite diferente para que todas as princesas tenham o direito de irem como são. Todos os alunos deverão ditar e a professora será a escriba, usando um cartaz em forma de convite bem grande fixado na parede, para que possam ter uma boa visualização. Com o texto escrito, a professora fará uma leitura do mesmo e cada aluno por sua vez irá perto do texto e fará a "leitura," acompanhando com o dedo. Os alunos então farão a reescrita, con-

feccionando assim seu próprio convite e fazendo a escrita espontânea.

No módulo 5 o aluno produzirá um painel de moda em cabelos, será usado como sugestão de escolha individual dos penteados para a festa.

O módulo 6 será desenvolvido a culminância, com o baile - "SOMOS DIFERENTES!", onde cada criança irá com a roupa e com o cabelo que escolherem! E os príncipes (os meninos) também participarão. Será o momento de analisar os aprendizados e os progressos das habilidades dos alunos, adquiridos através da sequência de atividades desenvolvidas. De acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) esse é o momento de observar o que o aluno de fato aprendeu e de que maneira está pondo em prática esses aprendizados.

O uso da sequência didática como instrumento de ensino e aprendizagem na educação infantil tem grande relevância, haja vista a ampla possibilidade de aprendizados e descobertas pelas crianças, o qual são constantemente estimuladas no desenvolvimento da criatividade, imaginação, experiências, observações, de forma que estejam aprendendo ludicamente, contextualizando com suas experiências já adquiridas podendo dessa forma significar e ressignificar seus conhecimentos e aprendizados.

5. Considerações finais

A educação infantil é o momento ideal para se desenvolver a criatividade, a imaginação, o lúdico, a experimentação e observação. Assim, a sequência didática vem contribuir para construção do ambiente alfabetizador à medida que possibilita o desenvolvimento progressivo dessas habilidades. Promove o avanço de acordo com aprendizado adquirido, além de permitir alterações necessárias de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, oportunizando variados caminhos para se alcançar o aprendizado proposto.

Nesta sequência didática em questão oportunizou-se um trabalho bem diversificado, podendo percorrer diversas áreas de conhecimentos necessários para o aluno da educação infantil, assim como o desenvolvimento das habilidades e competências trazidas na BNCC. Nesse contexto, foi oportunizado o conhecimento de dois gêneros textuais, ampliando a imaginação, criatividade e fantasia das crianças. Favorecendo o manuseio com o objeto livro, a linguagem oral nos momentos de rodinha de conversa, a troca de experiências, o aprender ouvir.

Também trouxe uma reflexão, levando ao pensamento crítico diante de um acontecimento social, identidade própria e do outro, valores como o respeito, a autovalorização, empoderamento das meninas e meninos podendo serem como são sem precisarem seguir estereótipos sociais. Além de muito relevante para introdução da escrita espontânea, estrutura de texto, criatividade, pesquisa, interação social, reconhecimento de palavras. Sendo então um trabalho diversificado e perpassando por diversos aprendizados necessários para essa fase escolar.

Este artigo traz uma contribuição para o ensino por proporcionar um novo olhar em relação às crianças da etapa de educação infantil, sendo sujeitos de direito, produtoras de cultura, inseridas nas práticas sociais e atualmente ansiosas por maiores participações nas práticas sociais. Esse novo olhar requer que o professor esteja atento, questionador, que oportunize situações de autonomia, experiências, imaginação, contextualização com a vida social do aluno. Para que os aprendizados sejam significativos, que desenvolvam as habilidades necessárias para inserção da leitura e escrita, sem escolarização precoce. Dessa maneira vai estimulando e ampliando suas práticas sociais, e assim dando continuidade ao processo de letramento emergente, facilitando a escolarização formal futura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília-DF, 05 out 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 Jun 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). 6 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008, p.13. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 Jun 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 Jun 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Brasília: MEC, SEB,

2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília, 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

FRANÇA, Raul Cabral. *Tudo bem ser diferente*. Disponível em: https://youtu.be/kxgobkrU4Sg. Acesso em: 16/10/2021.

PIMENTEL, Mônica. *Maju não vai à festa*. 1. ed. 2016.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky – Uma perspectiva histórico. Cultural da educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, Oralidade, Alfabetização e Letramento Ano VII, n. 20, Jul/Out 2009. Disponível em: http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html Acesso em: 20/03/21

_____. *Alfaletrar*: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: contexto, 2020.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. 2003. http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01. Acesso em: 22/03/21.

LETRAMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Orleane Evangelista de Santana (UNITINS e UEMASUL)
orleanesantana@bol.com.br
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFNT)
luizpeel@mail.uft.edu.br

RESUMO

Neste estudo bibliográfico descritivo-explicativo, faremos uma reflexão sobre as contribuições da Pedagogia para a alfabetização de crianças à luz dos estudos de Paulo Freire: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), *Pedagogia do oprimido* (2005), *A importância do ato de ler* (2009) entre outros; e das discussões promovidas por Magda Soares em seu artigo: *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas* (2004), enfatizando aspectos teóricos, práticos e discutindo as dificuldades inerentes ao processo de aquisição da língua portuguesa, as quais refletem diretamente na leitura e na escrita das crianças, e justificam por qual razão as crianças brasileiras leem e escrevem mal. Para tanto, refletiremos à luz de Freire sobre as relações educadores e educandos e as condições inerentes à tarefa de educar com autonomia, sobre a linguagem e o poder de conhecimento que o domínio da palavra proporciona, considerando que a leitura de mundo vem antes da leitura da palavra, sendo condição para a prática de uma leitura crítica desde a alfabetização. E à luz de Soares refletiremos sobre os conceitos de Alfabetização e Letramento, as verdadeiras causas do fracasso do processo de alfabetização no Brasil e por que nossas estatísticas sobre o analfabetismo e sobre o baixo desempenho escolar, nos primeiros ciclos do ensino fundamental, são tão preocupantes. A apresentação e discussão dos aspectos pedagógicos, teóricos e práticos, serão os fundamentos para a alfabetização com foco no letramento de crianças. Tais aspectos também servirão de fundamento para defendermos que somente profissionais devidamente qualificados devem trabalhar nos anos iniciais com a alfabetização, isto é, somente licenciados em língua portuguesa com sólida formação pedagógica devem ensinar linguagem às crianças, ou licenciados em Pedagogia oriundos de cursos que contenham disciplinas linguísticas em sua grande curricular, a fim de promoverem de forma correta e efetiva o primeiro contato da criança com a mundo das letras, o que vai impactar positivamente em toda a sua vida estudantil.

Palavras-chave:
Alfabetização. Letramento. Pedagogia.

ABSTRACT

In this descriptive-explanatory bibliographic study, we will reflect on the contributions of Pedagogy to children's literacy in the light of Paulo Freire's studies: Pedagogy of autonomy: necessary knowledge for educational practice (1996), Pedagogy of the oppressed (2005), and The importance of the act of reading (2009) among others; and the discussions promoted by Magda Soares in her article: Literacy and Literacy (2004), emphasizing theoretical and practical aspects and discussing the difficulties

inherent in the process of Portuguese language acquisition, which directly reflects in children's reading and writing, and justify why Brazilian children read and write poorly. Therefore, we will reflect in the light of Freire on the relationships between educators and students and the conditions inherent in the task of educating with autonomy, on the language and the power of knowledge that mastery of the word provides, considering that reading the world comes before the reading of the word, being a condition for the practice of a critical reading from the literacy stage. And in the light of Soares, we will reflect on the concepts of Literacy and Literacy, the true causes of the failure of the literacy process in Brazil and why our statistics on illiteracy and low school performance in the first cycles of elementary school are so worrisome. The presentation and discussion of pedagogical, theoretical, and practical aspects will be the foundations for literacy with a focus on children's literacy. Such aspects will also serve as a basis for defending that only properly qualified professionals should work in the early years with literacy, that is, only graduates in Portuguese with solid pedagogical training should teach language to children, or graduates in Pedagogy from courses that contain subjects language in its large curriculum, in order to correctly and effectively promote the child's first contact with the world of letters, which will have a positive impact on their entire student life.

Keywords:
Alfabethization. Literacy. Pedagogy.

1. Introdução

Neste artigo, faremos uma reflexão sobre as contribuições da Pedagogia para a alfabetização de crianças à luz dos estudos de Paulo Freire(1996; 2005; 2009), entre outros, e das discussões promovidas por Magda Soares (2004), enfatizando aspectos teóricos e práticos. O objetivo é discutir os aspectos pedagógicos inerentes ao processo de aquisição da língua portuguesa, as quais refletem diretamente na leitura e na escrita das crianças com a finalidade de encontrar uma resposta para a questão norteadora deste trabalho: Por qual razão as crianças brasileiras leem e escrevem mal? Para tanto, escolhemos como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica descritiva e explicativa.

Assim, na ótica de Paulo Freire discutiremos as relações educadores e educandos e as condições inerentes à tarefa de educar com autonomia, com diálogo, sobre a linguagem e o poder que o conhecimento proporciona ao sujeito, libertando-o, emancipando-o das trevas da ignorância, assegurando-lhe uma compreensão crítica do ato de ler desde o momento que inicia o processo de leitura na escola.

Refletiremos e discutiremos na ótica de Magda Soares sobre os conceitos de Alfabetização e Letramento, suas diferenças e implicações, sobre as verdadeiras causas do fracasso do processo de alfabetização no

Brasil e sobre as estatísticas que indicam altos índices de analfabetismo e baixo desempenho escolar, nos primeiros ciclos do ensino fundamental. Entretanto, tentaremos mostrar o caminho para uma Alfabetização com foco no Letramento de crianças nos anos iniciais da escolarização básica.

Ao longo da exposição, defenderemos a necessidade imperiosa de professores alfabetizadores devidamente formados e qualificados para assumirem tão grandioso compromisso que é alfabetizar crianças. Insistiremos que somente profissionais devidamente qualificados devem trabalhar nos anos iniciais com a alfabetização, isto é, somente licenciados em língua portuguesa com sólida formação pedagógica devem ensinar linguagem às crianças, ou licenciados em Pedagogia oriundos de cursos que contenham disciplinas linguísticas em sua grande curricular, a fim de promoverem de forma correta e efetiva o primeiro contato da criança com a mundo das letras.

Com este estudo pretende-se entrar na discussão de tão relevante tema, que é ao mesmo tempo negligenciado por professores, gestores educacionais e também por aqueles responsáveis pelas políticas públicas voltadas para a educação, o que faz emergir daí a sua relevância social e científica.

2. *Contribuições da Pedagogia para a Alfabetização e Letramento de crianças nos anos iniciais*

Neste tópico discutiremos a possibilidade do processo de alfabetização de crianças ocorrer de forma significativa e concomitante ao processo de letramento. Reconhecemos aqui que esses dois processos são diferentes, cada um possui suas especificidades, todavia são interdependentes. Para fundamentar essa discussão primeiramente apresentaremos as contribuições de Paulo Freire, considerando sua extensa obra; em seguida, apresentaremos as contribuições de Magda Soares, destacando sua forma de conceber Alfabetização e Letramento.

2.1. As contribuições de Paulo Freire

Sabemos que Paulo Freire deixou um grandioso legado para aqueles que trabalham na perspectiva de uma pedagogia crítica, alcançando também a Alfabetização e o Letramento. Na ótica de Paulo Freire, faremos algumas reflexões sobre pontos importantes para a alfabetização.

2.1.1. Compreensão crítica do ato de ler

Para uma compreensão crítica do ato de ler, Freire (1981) defende a inseparabilidade do aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e da leitura do mundo (relações sociais) para que se consiga alcançar uma alfabetização que conduza ao domínio da língua em sua modalidade escrita. Ele afirma:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1981, p. 9)

Assim, para melhor explicar este movimento dinâmico do mundo à palavra e da palavra ao mundo, que é constante, Freire (1981, p. 13) acrescenta: "A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente". Em razão disso, em seu método de alfabetização de adultos, ele definiu que as palavras a serem trabalhadas viessem do próprio repertório oral dos alunos, as quais representavam os contextos por eles frequentados e suas experiências de vida, "deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador" (*Idibidem*)

Suas experiências de infância que construíram seu conhecimento de mundo e que lhe possibilitaram a primeira leitura de mundo, antes mesmo de entrar na escola, suas experiências de adolescência, de mocidade, de professor de língua portuguesa subsidiaram seu tão famoso e conhecido método de alfabetização de adultos, que pode e deve, com as devidas adequações, também ser aplicado para alfabetizar crianças:

> Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse "enchendo" com suas palavras as cabeças supostamente "vazias" dos alfabetizandos. (FREIRE, 1981, p. 13)

Da mesma forma que não se pode conceber a alfabetização de adultos a partir de um ato mecânico, isto é, um trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu, também não se pode

conceber esse mesmo ato mecânico sendo aplicado às crianças na alfabetização. O processo de alfabetização de crianças pode ir muito além do ensino de letras, sílabas e palavras, tornando-se eficaz, se a leitura de mundo que o estudante possui fosse considerada pelo professor alfabetizador, que logo perceberia que as cabeças dos alfabetizandos não estão vazias. Segundo Freire (1981, p. 13), "enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito". E esses "sujeitinhos" quando bem orientados pelo alfabetizador, valer-se-ão de "sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem" (*Idibidem*)

2.1.2. Educação libertadora versus educação bancária

Paulo Freire entende o processo de alfabetização não como um momento da escolarização que serve somente para ensinar letras, sílabas e palavras ao estudante, mas a partir da concepção de educação libertadora, emancipadora, que se opõe à concepção de educação bancária e tecnicista. Essa concepção libertadora e emancipadora de educação atribui à escola a responsabilidade de formar sujeitos conscientes, isto é, cidadãos críticos e pensantes, os quais possibilitarão a percepção da sua existência no mundo, do seu papel na sociedade, e como cidadão de conhecimentos, ativo e capaz de criar, agir e modificar sua realidade:

> [...] pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização a qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura. (FREIRE, 1980, p. 41)

Numa concepção de educação bancária, ao contrário, o professor considera o aluno um ser passivo, completamente dependente dele, uma "caixa" onde o conhecimento será transferido ou depositado. Já numa concepção libertária de educação, o aluno é tratado como ser crítico e pensante pelo professor, que lhe dará autonomia e as condições necessárias para que construa sua aprendizagem de modo consciente, e adquira conhecimentos mediados e não depositados, pois "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47).

Ainda na perspectiva da autonomia, a relação entre e professor e aluno deve ser de autoridade e não autoritária. Freire (2003) diz que são necessários ao professor em sala de aula segurança, conhecimento e ge-

nerosidade para que possa adquirir competência, autoridade e liberdade. Destaca que a segurança oriunda da competência profissional associada à generosidade é o caminho para se tornar uma autoridade docente tendo como consequência todo o respeito dos alunos.

Deve-se dar autonomia ao aluno desde a educação infantil e ciclo alfabetizador, cujo primeiro ano corresponde à alfabetização. Não podemos subestimar a capacidade cognitiva dos pequenos estudantes. Eles são pequenos, porém, dotados de inteligência e se estimulados adequadamente certamente conseguirão conduzir a sua aprendizagem de forma autônoma e consciente.

2.1.3. O método de alfabetização freireano

O método de alfabetização freireano está estruturado e organizado em 3 etapas ou momentos (investigação, tematização e problematização), mais 2 complementares, os quais apresentamos a seguir:

1º momento (investigação): faz-se um levantamento do universo vocabular, dialogando com os alfabetizandos e com outras pessoas da comunidade, objetivando mapear o repertório linguístico usado naquela localidade. É nesta fase que são selecionadas as palavras geradoras que serão usadas para a alfabetização dos alunos. A seleção de palavras geradoras é importante porque são do contexto do educando e não escolhidas por uma equipe de educadores.

2º momento (tematização): a equipe organiza as palavras selecionadas no universo vocabular à luz de rigorosos critérios, os quais estão relacionados mais à frente neste texto.

3º momento (problematização): criação de situações existenciais nas quais o grupo esteja envolvido. Nesta etapa também é possível lançar desafios ao grupo e debates através dos quais se desencadeia a conscientização.

4º momento: elaboram-se as fichas de roteiro que auxiliam o trabalho dos coordenadores de debates.

5º momento: elaboração das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas.

2.1.4. O diálogo como instrumento pedagógico

A seguir apresentaremos e refletiremos sobre alguns aspectos que integram o método de alfabetização freireano, já adaptado para a alfabetização de crianças.

O método de alfabetização de Paulo Freire foi criado para alfabetizar adultos, porém se adéqua muito bem também para alfabetizar crianças. Em vez de partir da realidade do professor, o planejamento da aula deverá partir da realidade das crianças: Será necessário dialogar com as crianças para conhecer seus gostos, suas preferências, suas brincadeiras preferidas, sua família e a comunidade onde mora a partir da sua visão de mundo etc. Será necessário também dialogar com as famílias de cada criança para conhecê-las e levantar informações sobre a comunidade e cultura local e sobre tudo que diz respeito a elas, para a partir desses diálogos levantar as palavras geradoras que constituirão o primeiro vocabulário que as crianças aprenderão a escrever:

> [...] a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias [...], minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE, 2008a, p. 131)

Vê-se a importância do diálogo para levantar os dados necessários para o planejamento das aulas. O diálogo, na metodologia de alfabetização de Paulo Freire, passa a ser um instrumento fundamental, pois vai além do simples ato de conversar, "(...) não existe num vácuo político. Não é um espaço livre onde se possa fazer o que se quiser" (FREIRE, 2008a, p. 127), possibilitando uma escuta atenta que permitirá o levantamento de palavras geradoras que fazem parte da realidade das crianças.

> O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 123)

Freire (1979) esclarece que a partir das palavras geradoras é que será realizada a alfabetização; e associada à palavra geradora vem uma imagem que traz o seu significado social para a comunidade. A seleção de palavras geradoras do universo de palavras do alfabetizando não é aleatória. Há que se seguir os critérios a seguir:

> a) o da riqueza silábica; b) o das dificuldades fonéticas. As palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua e coloca-se

> na ordem de dificuldade crescente e c) o conteúdo prático da palavra, o que implica procura o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural, política. (FREIRE, 1979, p. 23)

2.1.5. A brincadeira como instrumento pedagógico

Neste processo de adaptação do método de alfabetização freireano para a alfabetização de crianças nos anos iniciais, tão importante quanto considerar a leitura de mundo das crianças para conhecimento do "mundinho" por meio do diálogo é também considerar aquilo que elas mais gostam de fazer: brincar, brincar e brincar: "Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da Criança" (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998).

Na educação infantil e na alfabetização, o brincar deve fazer parte da aprendizagem da criança e pode estar em todos os espaços de aprendizagem da escola e fora dela, devendo ser o principal eixo dos currículos infantis e se concretizar por meio de contação de histórias, dramatização, cantigas de roda, dança etc. Quando o alfabetizador, nessas situações de brincadeiras, consegue associar o diálogo e a brincadeira, conseguirá construir conhecimentos cada vez mais complexos, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

É necessário esclarecer que o fato do professor alfabetizador, ao utilizar o método de alfabetização freireano, faça levantamento de palavras geradoras a partir da própria realidade das crianças para introduzir a escrita, não significa que o educador vai ficar preso exclusivamente a ela:

> Quando se tira da criança a possibilidade este ou aquele espaço da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seus conhecimentos. Porque o ato de conhecer é tão vital quanto comer ou dormir; e eu não posso comer por alguém. (FREIRE, 1983, p. 36)

À medida que as crianças forem aprendendo a escrever o repertório de palavras geradoras levantadas, o educador pode paulatinamente ampliar esse levantamento inicial, apresentando-lhes outras e diversas palavras que representam outras e diversas realidades para que, cada vez mais, possam fortalecer sua leitura de mundo, tendo a palavra como suporte.

A partir do exposto sobre Paulo Freire, pudemos observar que, embora o termo letramento não fosse usado por ele para designar a necessidade da alfabetização ir além da aprendizagem do sistema da escrita,

ou seja, da aprendizagem do código e das relações grafofônicas, percebe-se claramente que ele não separava a leitura da palavra da leitura do mundo, ou seja, a aprendizagem sobre a linguagem das relações sociais, uma vez que texto e contexto, linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Assim, a alfabetização para Paulo Freire, para alcançar sua finalidade, deveria partir do conhecimento de mundo do alfabetizando, conhecimento este que uma vez ampliado o libertaria, tornando-o ativo no meio social onde vive.

Essa concepção de alfabetização de Paulo Freire, que prepara o alfabetizando para ser um sujeito ativo na sociedade através das práticas sociais de leitura e escrita, concomitantemente, era alvo de estudos de pesquisadores em outros países como França e Estados Unidos, e também aqui no Brasil, na década de 1980. Estudiosos do tema, considerando características e finalidades específicas e diferenciadas, passaram a considerar as práticas de leitura e escrita resultantes da aprendizagem inicial do sistema da escrita como *Alfabetização*, e a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas como *Letramento* (Cf. SOARES, 2004). Desse modo, o conceito de Letramento aos poucos foi se firmando nas produções científicas e atualmente é perfeitamente possível conceituar e estabelecer diferenças entre os dois processos.

2.2. As contribuições de Magda Soares

A partir de agora, traremos para a discussão as concepções de Soares (2004). A renomada pesquisadora defende a especificidade e a indissociabilidade dos processos de Alfabetização e Letramento tanto na perspectiva teórica quanto na prática. Segundo Magda Soares (2004), na produção acadêmica do Brasil, os conceitos de Alfabetização e Letramento se mesclam e frequentemente se confundem, porém é equivocado pensar que Alfabetização e Letramento se confundem e até se fundem.

A relação entre alfabetização e letramento é inegável e necessária, porém, cada um dos processos possui suas especificidades. Apesar das diferenças propostas pela produção acadêmica, é comum a inadequada fusão dos dois processos com apagamento da alfabetização e prevalência do letramento. Isso tem levado à perda da especificidade do processo de alfabetização, o qual passou a subestimar os aspectos fonéticos e fonológicos em detrimento dos aspectos psicológicos. Essa perda de especificidade pode ser apontada como uma das causas do fracasso na aprendiza-

gem e no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2004)

Para Soares (2004), defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento. "Se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele" (SOARES, 2004, p. 11). Assim, recupera-se uma dimensão fundamental do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Contrariando o Construtivismo, os resultados das avaliações externas em larga escala como o SAEB (nacional) e o PISA (internacional) evidenciam que as crianças não estão aprendendo. A crítica incide na ausência de instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico, ou seja, as crianças não estão conseguindo aprender, de forma natural, a partir da interação com a língua escrita, as relações fonema-grafema (SOARES, 2004).

Nos Estados Unidos, em 2000, realizou-se um estudo intitulado *National Reading Panel: teaching children to read*, o qual avalia e integra as pesquisas sobre alfabetização de crianças. Os resultados indicaram baixos níveis de competência em leitura. O estudo objetiva identificar procedimentos eficientes para que a alfabetização de crianças ocorra de forma satisfatória e, além disso, considera como componentes essenciais do processo de alfabetização:(i) a consciência fonêmica;(ii) relações fonema-grafema;(ii) fluência em leitura em voz alta e silenciosa;(iv) vocabulário e compreensão (SOARES, 2004).

Sobre esse estudo, Soares (2004) acrescenta: "As *evidências* a que as pesquisas conduziam mostravam que têm *implicações* altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema-grafema". Vê-se claramente a necessidade da aprendizagem do código e das relações grafofônicas, no momento inicial da alfabetização, por isso é fundamental recuperar sua importância, pois não é possível ter acesso à cultura escrita sem a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico e o sistema alfabético:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvi-

> mento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de* e *por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto* dae *por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Soares (2004) acha conveniente, metodológica e politicamente, no momento atual, conservar os dois termos porque mesmo sendo processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, "são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino". (SOARES, 2004, p. 15)

No quadro abaixo, à luz de Soares (2004, p. 15), apresentamos distinções entre alfabetização e letramento:

ALFABETIZAÇÃO	**LETRAMENTO**
Consciência fonológica e fonêmica	Imersão da criançana cultura escrita
Identificação das relações fonema-grafema	Participação em experiências variadas com a leitura e a escrita
Habilidades de codificação de decodificação da língua escrita	Conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros textuais
Conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora para a forma gráfica da escrita	

Diante do exposto, acreditamos que os problemas de aprendizagem inicial da escrita, isto é, as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema escrito, se não sanados ainda na fase inicial, perdurarão por toda a educação básica, chegando até o ensino superior. Os resultados das avaliações externas em larga escala demonstram inúmeras falhas, tanto na fase inicial quanto nas mais avançadas da escolarização.

O quadro acima ajuda a compreender melhor os conceitos de alfabetização e letramento. Ajuda a compreender também suas diferenças e interdependência e que são indissociáveis e simultâneos. Assim, é urgente aos professores que trabalham nas séries iniciais que se apropriem desses conhecimentos e promovam, em sala de aula, a conciliação desses dois processos responsáveis pela aprendizagem da leitura e da escrita das crianças nas séries iniciais, a fim de promoverema alfabetização e o le-

tramento das crianças sem falhas metodológicas ou de conteúdos.

3. Considerações finais

No presente estudo, propusemo-nos a refletir sobre as contribuições da Pedagogia para a alfabetização de crianças à luz dos estudos de Paulo Freire e Magda Soares, a fim de compreender o motivo pelo qual as crianças brasileiras leem e escrevem mal. As reflexões realizadas, ao longo do trabalho, à luz das obras de Paulo Freire, possibilitaram-nos chegar às seguintes considerações:

Para uma compreensão crítica do ato de ler, não se pode separar a leitura de mundo da leitura da palavra, pois a leitura da palavra, mesmo ocorrendo depois da leitura de mundo, é condição indispensável para a compreensão crítica dele. Em razão disso, o método de alfabetização freireano está estruturado e organizado em etapas (investigação, tematização e problematização), que aproveitam as experiências prévias dos alfabetizandos antes deles entrarem na escola. Através do diálogo, poderoso instrumento pedagógico, conhece-se a criança com suas experiências, sua família e sua comunidade, sendo fundamental para a aplicação do método freireano de alfabetização.

Se o professor alfabetizador considerar o conhecimento de mundo que a criança traz ao entrar na escola, o processo de alfabetização de crianças poderá ir muito além do ensino de letras, sílabas e palavras, tornando-se muito mais eficaz, uma vez que o conhecimento a libertará, tornando-a um sujeito consciente e um cidadão crítico.

A relação entre e professor e aluno deve ser de autoridade e não autoritária, para tanto são necessários ao professor em sala de aula segurança, conhecimento e generosidade para que possa adquirir competência, autoridade e liberdade. Também se faz necessário na bagagem do professor alfabetizador, a capacidade de criar e brincar com as crianças, pois o brincar deve fazer parte do processo de aprendizagem da criança e pode estar em todos os espaços de aprendizagem da escola e fora dela.

Já as reflexões realizadas, ao longo do trabalho, à luz das contribuições de Soares, permitiram-nos chegar às seguintes considerações:

Sendo a negação da especificidade da alfabetização, isto é, a não instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico a partir das relações fonemas-grafemas, uma das causas dos

alfabetizandos não aprenderem a ler e a escrever no momento inicial da escolarização, há a necessidade urgente de seu reconhecimento, pois o conhecimento grafofônico é fundamental e indispensável à aprendizagem da língua escrita.

Sendo a Alfabetização a etapa inicial da escolarização das crianças, deve desenvolver-se num contexto de Letramento. Para tanto, os alfabetizandos devem ser inseridos, pelo professor alfabetizador, em eventos diversificados de leitura e escrita, a fim de que possam desenvolver habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais das quais participam em sua comunidade.

Tanto a Alfabetização quanto o Letramento existem em diferentes dimensões, as quais vão exigir metodologias diferentes para serem trabalhadas em sala de aula com os alfabetizandos, devendo o professor alfabetizador respeitar cada uma das fases, bem como as dificuldades e as motivações de cada criança, a fim de que avance para a etapa seguinte somente no momento apropriado.

É necessária a formação adequada para os professores alfabetizadores, aqueles que vão conduzir o processo de aprendizagem das crianças. Se o professor alfabetizador não detiver os conhecimentos linguísticos sobre fonética e fonologia e, além disso, não souber conduzir os alfabetizandos nas práticas sociais de leitura e escrita, tudo que se discutiu ao longo deste trabalho não poderá ser implementado, por isso somente poderão trabalhar com crianças nos anos iniciais da escolarização Pedagogos com ampla bagagem linguística ou licenciados em Letras com habilitação em língua portuguesa e com ampla bagagem pedagógica, condição imprescindível para que os alfabetizandos aprendam a ler e a escrever efetivamente e deixem de ser as vítimas de um ensino falho.

Por fim, acreditamos que a compreensão pelos professores alfabetizadores dos princípios freireanos que fundamentam o trabalho com a língua nos momentos iniciais da alfabetização em língua portuguesa, associado ao conhecimento efetivo das noções de Alfabetização e Letramento de Magda Soares, configuram-se como uma resposta assertiva e como solução eficaz para minimizar e até mesmo erradicar o problema das crianças brasileiras lerem e escreverem mal e assegurar a alfabetização com foco no letramento de crianças.

Portanto, acreditamos firmemente que as reflexões que o estudo traz muito contribuirão para as discussões neste campo e para que novos caminhos alternativos, que livrem nossas crianças da condição de vítimas

de um ensino falho, sejam encontrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo; SHOR, Irã. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *A educação como prática de liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. *Conscientização: teoria e pratica da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

SOARES, Magda Becker. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, n. 16, p. 9-17, jul., 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan., fev., mar., abr., 2004. https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002.

_____; MACIEL, Francisca, *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. (série Estado do Conhecimento).

Outra fonte:

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. Report of the National Reading Panel: teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and itsimplications for reading instruction. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 2, 1998.

LIMA BARRETO: ESCRITURA E DEVIR EM TEMPOS DE ROMANCE POLIFÔNICO

Elizabete Barros (UFNT)
elizabete.bs001@gmail.com

RESUMO

O artigo discorre acerca do projeto estético do escritor Lima Barreto, versando sobre as formas de representação social narradas pelo autor em suas obras. Assim, apresenta a percepção crítica de arte do escritor, articulando o estético e o político. Para exemplificar o pressuposto de pesquisa, parte-se da análise do romance "Triste fim de Policarpo Quaresma", que demonstra como o narrador narra as cenas das personagens de forma irônica e crítica, evidenciando sua ideologia social. Como principais aportes teóricos, utiliza-se os textos de Antônio Arnoni Prado e de Beth Brait, posto que Prado discorre acerca da literatura de Lima Barreto e sua luta por uma sociedade mais igualitária; e Brait discute as formas de desconstrução discursivas operadas pela ironia.

Palavras-chave:
Devir. Ironia. Lima Barreto.

ABSTRACT

The article discusses the aesthetic project of the writer Lima Barreto, focusing on the forms of social representation narrated by the author in his works. Thus, it presents the writer's critical perception of art, articulating the aesthetic and the political. To exemplify the research assumption, the novel "Triste fim de Policarpo Quaresma" is analyzed, demonstrating how the narrator narrates the characters' scenes in an ironic and critical way, showing his social ideology. As main theoretical contributions, the texts by Antônio Arnoni Prado and Beth Brait are used, since Prado discusses Lima Barreto's literature and his fight for a more egalitarian society; and Brait discusses the forms of discursive deconstruction operated by irony.

Keywords:
Become. Irony. Lima Barreto.

1. Literatura enquanto devir

Silviano Santiago (1978) salienta que o escritor latino-americano aceita a transgressão como forma de expressão. Talvez aqui não estejamos tão distantes desse ato discursivo polifônico. Lima Barreto era o homem que saía do subúrbio todos os dias, contracenava com as diferenças, se via estrangeiro em um mundo epistêmico ao perceber que a voz do poder não dialogava com os cidadãos pobres instalados nas periferias.

Esses apagamentos historiográficos parecem ir compondo a percepção do autor, tornando-se materiais de suas obras literárias.

Em um texto intitulado "O destino da literatura", o escritor tece considerações do que ele acreditava que seria o devir da literatura. Para ele, a arte deveria agir em sentido ético perante a vida; reconhecendo as mazelas que a cidade do Rio de Janeiro do limiar do século XX vivia, era a representação crítica desse mundo que deveria preencher as páginas literárias, de acordo com o escritor. Tais críticas, que tiveram como grande alvo o escritor Coelho Neto, devem-se ao descompromisso da arte à sua época: os escritores, nas palavras de Barreto, eram produtores literários de escritório, alienados dos problemas do Brasil, e escrevendo obras em uma linguagem muito distante do leitor médio. Esse tipo de escrita não alcançava os leitores, não levava à reflexão, exatamente porque não era compreensível aos cidadãos comuns; e nesse enlace, a atitude responsiva da arte perante a vida se perdia. Prado sinaliza que: "Em Lima Barreto, a necessidade de uma literatura posta em situação conduz à urgência de recuperar a autonomia e a especificidade da "verdade" literária e, desse modo, torna implícita a exploração de sua força revolucionária latente enquanto veículo capaz de atuar em relação ao meio (PRADO, 1976, p. 34).

O autor nasceu no ano que marca o Realismo no Brasil, 1881, com a publicação de "Memórias Póstumas de Brás Cubas", vivenciou a queda do Império, o fim da Escravidão, a Proclamação da República. Os marcos históricos, para um homem negro e pobre, que viveu grandes dificuldades para estudar, são inerentes ao projeto estético do romancista. A clara separação entre as classes só reafirmava sua visão crítica acerca da realidade de sua sociedade, que observava cotidianamente as desgraças do país, aplaudidas por uma sociedade que, como diria José Murilo de Carvalho, alçava palmas a acontecimentos políticos, bestializada. Esse retrato crítico aparece no primeiro romance do escritor, "Recordações do Escrivão Isaías Caminha":

> O Teixeira Mendes ataca a lei dos sapatos obrigatórios. Diz que isso de andar calçado, de correção de traje, em última análise, entra no campo da estética, assim no espiritual em que não pode o poder temporal intervir absolutamente. (BARRETO, 2012, p. 173)

Perante o trecho em destaque está patente a frágil posição do intelectual da época, o que coloca o autor da escritura na posição de confronto ao supérfluo jornalismo de sua época. O grande problema para Barreto, perante esses fatos, era observar uma literatura que buscava fugir dos

traços realistas e se afogar no simbolismo, atentando-se às metáforas que as desvinculavam do momento pelo qual o país passava, de um sistema de poder que afogou o Império, mas que mantinha suas doenças, seus problemas e suas visões retrógradas, e que não procurava evoluir: "Depois de lido o expediente, começou a pronunciar o seu discurso em linguagem castigada, porque, se não era no verso, na prosa ele era parnasiano e clássico." (BARRETO, 2010, p. 317). A partir da crítica levantada no romance, Barreto firmava sua visão acerca da arte literária, que deveria ser retrato das mazelas sociais, visando a crítica e a possibilidade de mudança. Prado (1976) resume o período com as seguintes palavras:

> Ao mesmo tempo, as ideias sobre a função do escritor diante da ordem social em mudança, e o sistema econômico em crise contrastam com os preconceitos sacralizantes propostos pela literatura oficial. A atitude favorável à liberação do escritor e a necessidade de aproximá-lo do destino das camadas marginalizadas, que alimentavam o exotismo estético da imaginação aristocrático-regionalista, conduz ao debate de problemas paralelos, como a renovação temática e a valorização de uma literatura autenticamente nacional, a influência do academicismo da Academia, a adesão ao esteticismo inútil e inconsequente. (PRADO, 1976, p. 12-13)

Com isso, na busca pela reformulação da estética literária, Lima Barreto também foi fruto de muitas críticas, devido ao emprego de palavras oriundas do vocabulário coloquial, pois o autor tentava escrever de uma forma que as classes menos letradas conseguissem entender, diferente às escritas com características do simbolismo realizadas no período. Terry Eagleton (2011) aponta que a mudança na forma está diretamente relacionada às mudanças ideológicas do próprio criador literário, e, por sua vez, das modificações que acompanham os movimentos artísticos de sua época. Em articulação ao pensamento do teórico, é importante assinalar que o autor de "Triste fim de Policarpo Quaresma" foi um dos intelectuais encabeçadores das modificações nas artes de seu tempo; para Barreto, a escritura de seu período não tinha compromisso com a vida, posto que se preocupava especificamente com o preciosismo linguístico. As obras de Lima Barreto, ao contrário, são uma polifonia dos olhares e dos dizeres dos brasileiros. Carregadas de humor, as narrativas do escritor se apropriam dos discursos públicos para se aproximarem do leitor, bem como para deixarem sua crítica acerca da realidade do país. Com isso, os rastros da cultura, com suas mazelas, são inseparáveis de seus textos, enformadas em uma estilística irônica e satírica.

Ademais, para o escritor, a linguagem erudita era um meio de falseamento da realidade, a qual, desconhecendo a realidade, a representava por meio de simbolismos, o que desvinculava o texto do real. Por sua

vez, essa consciência da função literária o colocou em um exílio voluntário, pois sabia que sua crítica o afastaria do conchavo que envolvia os escritores na época. Apesar disso, não foram esses fatores que desvincularam o romancista de seu ideário. Mesmo em constante conflito com o mercado editorial de seu tempo, especialmente por almejar a entrada na Academia Brasileira de letras, que era comandada especialmente por seus desafetos, suas narrativas não se furtaram à radiografia do campo literário no limiar do século XX.

2. *Ecos de uma cultura polifônica: o narrador de triste fim de policarpo quaresma*

Colocar personagens em cena talvez não seja a faceta mais fácil para um intelectual. Mesmo olhando o mundo em volta, observando tanto material para se trabalhar, reunir todos esses corpos em cena dentro de suas particularidades é uma árdua tarefa. Mas esse é o engajamento necessário para colocar frente a frente homem e mundo. Lima Barreto era um observador da vida, um intelectual das ruas, e é desse ambiente que recolhe as fotografias de suas páginas. Não se prendendo à representação de uma única característica, é possível reconhecer na prosa do cronista as cores que compunham o Rio de Janeiro do final do século XIX e início do século XX. Lilian Moritz Schwarcz (2010, p. 26) observa que os personagens do cronista "são cuidadosamente caracterizados, detalhes de sua constituição física, roupas e adereços são anotados". Na obra de Barreto, essas caracterizações vêm em prol da construção caricata dos indivíduos romanescos, com fins de visibilizar as ambivalências sociais.

Apropriando-se de um narrador em terceira pessoa, onisciente, Lima Barreto, no romance "Triste fim de Policarpo Quarema", representa a realidade do Rio de Janeiro na República Velha. Com uma linguagem satírica, o narrador romanesco constrói a ambiência de Policarpo Quaresma, major patriótico, exacerbando caricatamente suas características a fim de visibilizar as fragilidades da sociedade brasileira carioca do limiar do século XX. Vivendo em uma casa cheia de livros, a personagem ganha propriedade linguística para poder falar dos diferentes assuntos relacionados ao seu país.

Como de hábito, Policarpo Quaresma, mais conhecido por Major Quaresma, bateu em casa às quatro e quinze da tarde. Havia mais de vinte anos que isso acontecia. Saindo do Arsenal de Guerra, onde era subsecretário, bongava pelas confeitarias algumas frutas, comprava um queijo,

às vezes, e sempre o pão da padaria francesa. (BARRETO, 2008, p. 9)

Policarpo Quaresma era patriótico, se alimentava apenas de alimentos de origem nacional, fazia leituras para conhecer cada dia mais a cultura nacional. Por sua vez, a citação chama a atenção para um aspecto: Policarpo passava todos os dias na padaria francesa. Essa contradição no limiar da tessitura romanesca começa a adjetivar o protagonista: ao mesmo tempo que lutava contra as ideologias de fora, o major também realizava muitas contradições, seja no nível do discurso, ou mesmo das ações. Isso assinala a herança colonial, a alienação aos sistemas de discurso estrangeiro, que impossibilita que as pessoas vejam como são subordinados pelo de fora. Beth Brait (2008) ressalta que as ambivalências podem levar à ironia, desestabilizando os regimes de poderes sociais, bem como os discursos de opressão, recurso muito utilizado por Barreto ao longo da narrativa:

> Por esse enfoque, as formas de construção, manifestação e recepção do humor, configurado ou não pela ironia, podem auxiliar o desvendamento de momentos ou aspectos de uma dada cultura, de uma dada sociedade. O deslindamento de valores sociais, culturais, morais ou de qualquer outra espécie parece fazer parte da natureza significante do humor. Assim sendo, uma manifestação humorística tanto pode revelar a agressão a instituições vigentes, quanto aspectos encobertos por discursos oficiais, cristalizados ou tidos como sérios. Mas pode também confirmar, transmitir ou instaurar preconceitos. (BRAIT, 2008, p. 15-16)

Frente à narração do fato, o narrador convida o espectador ao riso quando ele percebe a incongruência entre ação e pensamento, ação e discurso da personagem. Assim, a posição do narrador romanesco nessa obra sugere uma posição crítica: comportando-se de maneira distanciada, que não participa do enredo, ele dissolve os atos por meio de uma narrativa irônica, a qual, mesmo antes de alcançar a criticidade, o leitor sorria perante a imagem devastada das personagens que vai se desenhando no tecido romanesco. Com isso, a comicidade, que na obra revela a contradição dos homens, compõe-se por meio da estilização paródica, recurso dialógico polissêmico que possibilita o confronto das vozes no núcleo narrativo.

Logo, Major Quaresma repetia todos os dias a mesma ação, que levava às acentuações discursivas de sua comunidade. Entretanto, com o passar do tempo, o lapso destoante ficou tão rotineiro que se transformou em uma ação comum daquele povo, que marcava seu tempo, inclusive, por meio das saídas e cheganças do vizinho, demonstrando o ridículo da situação, mas também a alienação social.

> Não gastava nesses passos nem mesmo uma hora, de forma que, às três e quarenta, por aí assim, tomava o bonde, sem erro de um minuto, ia pisar a soleira da porta de sua casa, numa rua afastada de São Januário, bem exatamente às quatro e quinze, como se fosse a aparição de um astro, um eclipse, enfim, um fenômeno matematicamente determinado, previsto e predito. (BARRETO, 2008, p. 9)

Apropriando-se da zombaria, o narrador descreve as ações de Policarpo por meio da ironia, comparando-o a um astro, um eclipse, ou seja, algo diferente à predeterminação humana, e, por isso, engraçado. Posto isso, construção estilística do limiar da narrativa prepara o cenário para o leitor, uma vez que os pequenos fatos, que já intermediavam a vida de Quaresma, passarão a exacerbar-se; certamente, a alienação da personagem aos códigos e leis já semeava um futuro em confronto com o corpo social e suas ideologias que reproduziam as ideologias do colonizador europeu.

A desvalorização do conhecimento é muito criticada no romance. Referindo-se aos estudos do protagonista, o narrador sinaliza a alienação do herói: "um dia era o petróleo que ele lera em qualquer parte" (BARRETO, 2008, p. 15). O trecho da obra evidencia o descuido na escolha das fontes de informação, transformando Policarpo em um duplo que, ao mesmo tempo que tem apreço pelo conhecimento, por outro, devido aos discursos alienatórios sobre a nação, é incapaz de construir percepção crítica sobre os objetos de conhecimento.

Essa composição híbrida do estudioso vai se alongando no decorrer do romance. Policarpo, a partir do momento que se colocou no espaço do conhecimento e resolveu não simplesmente guardar esse saber, mas transferi-lo ao outro, passou a estabelecer uma nova relação com os sujeitos que contracenava. Dessa forma, "ele ia levando a vida, metade na repartição, sem ser compreendido, e a outra metade em casa, também sem ser compreendido". O silenciamento do personagem metaforiza tanto o desleixo da população acerca do conhecimento, quanto a percepção de que suas ações estão desarticuladas com a realidade do país.

No objetivo de demonstrar a alienação popular, o narrador também constrói um painel crítico e irônico da sociedade de Policarpo, que diferente ao protagonista, que mantinha amores por sua pátria, aqueles desprezavam o local, seja culturalmente ou mesmo economicamente, vendo-o como um país atrasado e que precisaria se equiparar ao europeu colonizador. Assim, a representação se faz por meio da zombaria, em vista da percepção de que as escolhas dos indivíduos não eram feitas pelo gosto, mas pela aparência, reforçando tanto a alienação, quanto a coloni-

zação do ser.

> Dessa maneira, Ricardo Coração dos Outros gozava da estima geral da alta sociedade suburbana. É uma alta sociedade muito especial e que só é alta nos subúrbios. Compõe-se em geral de funcionários públicos, de pequenos negociantes, de médicos com alguma clínica, de tenentes de diferentes milícias, nata essa que impa pelas ruas esburacadas daquelas distantes regiões, assim como nas festas e nos bailes, com mais força que a burguesia de Petrópolis e Botafogo. Isto é só lá, nos bailes, nas festas e nas ruas, onde se algum dos seus representantes vê um tipo mais ou menos, olha-o da cabeça aos pés, demoradamente, assim como quem diz: aparece lá em casa que te dou um prato de comida. Porque o orgulho da aristocracia suburbana está em ter todo dia jantar e almoço, muito feijão, muita carne-seca, muito ensopado – aí, julga ela, é que está a pedra de toque da nobreza, da alta linha, da distinção. (BARRETO, 2008, p. 18)

O tom provocativo da linguagem, que inicia a adjetivação com o vocábulo 'especial', rapidamente ironiza a posição dos sujeitos em seu meio social. A apropriação do discurso de rebaixamento é uma resposta à sociedade do próprio autor: o Brasil tornou-se independente de Portugal, mas a mentalidade colonizadora persistiu. Com isso, vivem de forma programada para acompanhar os modos de vida da burguesia, e assim se comparar ao estilo parisiense, permanecendo na situação de colonialidade. Por sua vez, seu único luxo é ter as três refeições diárias, é poder levar as filhas às festas vestidas em um vestido que quando se coloca no meio dos grandes, desaparece; tudo isso apenas reafirma o local de origem desses sujeitos, ou seja, eles podem ser enquadrados em um entrelugar que se encontra entre a classe média e a pobreza, como fica muito bem colocado quando fala em "sociedade suburbana" o que não justifica o discurso de desprezo ao outro, por isso são minorados na narrativa.

Diante da imagem um pouco inusitada de Coração dos Outros, após o jantar composto apenas com frutos nacionais, encena-se o quadro da visualização do jardim do anti-herói brasileiro. Como para Quaresma todas as coisas do Brasil eram melhores que as de fora, não seria diferente no tocante às flores do país; e com essa imagem de beleza, o leitor é conduzido ao desenho cômico elaborado pelo narrador, rebaixando cada vez mais o herói e salientando como a história do Brasil foi composta por um grande mito, o qual não tinha relação com a realidade do país:

> Acabado o jantar foram ver o jardim. Era uma maravilha; não tinha nem uma flor... Certamente não se podia tomar por tal míseros beijos-de-frade, palmas-de-santa-rita, quaresmas lutulentas, manacás melancólicos e outros belos exemplares dos nossos campos e prados. Como em tudo o mais, o major era em jardinagem essencialmente nacional. Nada de rosas, de crisântemos, de magnólias – flores exóticas; as nossas terras tinham ou-

> tras mais belas, mais expressivas, mais olentes, como aquelas que ele tinha ali. (BARRETO, 2008, p. 20-1)

O jardim sem flores de Quaresma pode ser uma grande metáfora que acompanhará o protagonista ao longo de toda a narrativa. É um conhecimento vazio, que a imagem não alcança o pensamento. Por conseguinte, também resta uma crítica ao embelezamento das terras brasileiras, propagadas, especialmente, nas literaturas românticas. Essa figuração da nação chama a atenção para o modo de nacionalismo que começa a ser rastreado pela literatura brasileira, que não visava representar um país bonito e idealizado. Na realidade, o propósito era exatamente narrar as feiuras, na tentativa de sensibilizar o povo para os problemas sociais inerentes ao país, na busca por uma possível mudança.

Mas perante a cena de visualização do jardim, um fato se põe à prova: Policarpo falava, Coração dos Outros concordava e se mantinha calado. Aqui o poder de quem tem o discurso e se coloca como agente do conhecimento silencia o outro. Se a constituição linguística da obra ridiculariza os sujeitos que dizem possuir o conhecimento, como é possível visualizar nas fotografias elaboradas dos médicos e tenentes, essa imagem não fica alheia a Policarpo. A zombaria não é direta, como é o caso dos outros personagens, mas perfura o tecido da obra do começo ao fim por meio da ironia discursiva, e um dos momentos mais caros a essa exposição de poder da língua ocorre depois da escritura da carta em Tupi, que o próprio personagem será alvo da manipulação do discurso, reafirmando a teoria barthesiana, ao ressaltar que: "Esse objeto em que se escreve o poder, desde toda a eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua." (BARTHES, 2013, p. 12-13). Com essas imagens é importante pontuar que Quaresma, na relação com Ricardo Coração dos Outros, assume a posição de poder, do branco que possui o conhecimento e, por extensão, do descendente do colonizador, que teve a possibilidade de acessar a leitura e de construir discursos, essa é a ironia ao branco, que mesmo tentando se desvincular do processo colonizatório, das formas de opressão, os discursos de manipulação ideológica reafirmam constantemente o lugar de cada sujeito dentro da sociedade.

No romance, Barreto traça longa crítica às profissões, pois reconhece que a visão do homem sobre o outro está presa ao cargo que ocupa. Tal representação está muito patente na profissão de general. As referências a essa profissão são representadas de forma rebaixada. Com essa perspectiva, compõe a personagem Albernaz:

> O general nada tinha de marcial, nem mesmo o uniforme que talvez não possuísse. Durante toda a sua carreira militar, não viu uma única batalha, não tivera um comando, nada fizera que tivesse relação com a sua profissão e o seu curso de artilheiro. Fora sempre ajudante-de-ordens, assistente, encarregado disso ou daquilo, escriturário, almoxarife, e era secretário do Conselho Supremo Militar, quando se reformou em general. Os seus hábitos eram de um bom chefe de seção e a sua inteligência não era muito diferente dos seus hábitos. Nada entendia de guerras, de estratégia, de tática ou de história militar; a sua sabedoria a tal respeito estava reduzida às batalhas do Paraguai, para ele a maior e a mais extraordinária guerra de todos os tempos. (BARRETO, 2008, p. 26)

O tom das palavras evidencia a ironia do narrador ao general. Tal representação imagética devastada surge devido ao apreço ao título por esses profissionais, que minoravam os outros, pois se achavam em posição superior. Portanto, a narrativa denuncia que o general não fazia jus ao título que carregava, pois não exercia nem mesmo as funções do seu cargo. A crítica por meio do rebaixamento procura deslegitimar as falas de poder que a classe social procura impor aos outros cidadãos, posto a necessidade de reelaboração dos discursos para a mudança da estrutura da nação.

> O altissonante título de general, que lembrava coisas sobre-humanas dos Césares, dos Turennes e dos Gustavos Adolfos, ficava mal naquele homem plácido, medíocre, bonachão cuja única preocupação era casar as cinco filhas e arranjar “pistolões” para fazer passar o filho nos exames do Colégio Militar. (BARRETO, 2008, p. 28)

Barreto, com a citação, evidencia uma das principais características de seu projeto estético, o rebaixamento das personagens na tentativa da equalização dos discursos e da vida da sociedade. A carnavalização da vida unifica público e particular, evidenciando as ilusões que o povo mantém, cada um representando um papel na luta pela sobrevivência em uma selva movida pela aparência. Tudo que separava, unifica os homens. É assim que a paisagem do Rio de Janeiro vai se compondo sob a fresta narrativa, denunciando as miserabilidades das relações entre os homens, a reificação do outro e as ideologias que alegorizam as vozes de dominação por meio da violência:

> A Corte andava em apuros de dinheiro e o rei era relaxado. Não obstante os soldados remendados, tristemente montados em "pangarés" desanimados, o préstito devia ter a sua grandeza, não por ele mesmo, mas pelas humilhantes marcas de respeito que todos tinham que dar à sua lamentável majestade. (BARRETO, 2008, p. 27-8)

A referência à carruagem do Rei Dom João VI em direção a Santa Cruz traça uma imagem devastada dos participantes do ato. A fotografia

dos soldados tristes, bem como dos cavalos desanimados se contrasta com a grandiosidade da corte. As belezas e riquezas que se vinculam ao poder só servem a quem comanda; as personagens secundárias do ato vivem do sofrimento, da luta diária do ato de pagar préstimos a seu rei. Não obstante, adjetivado 'lamentável'. Entretanto, quando estão no espaço de socialização, os discursos narram grandiosidades, vangloriam a função que exercem, distanciando cada vez mais discurso e realidade. São essas incongruências que incomodam o intelectual Barreto, levando-o à satirização dos regimes sociais.

Essa estilística pesada contrasta com a representação do subúrbio, e vai deixando, pelas páginas rabiscadas, a visão crítica do escritor. Nada é mais rico que o desenho da velha preta: "ela falava arrastando as sílabas, com um doce sorriso e um olhar vago" (BARRETO, 2008, p. 30). O narrador parece entoar uma melodia para se referir a essa gente discriminada, apagada e desprezada do seio social. Não podemos deixar de salientar as diferentes representações das personagens do romance, que, mais uma vez, são captadas pela alma, não pelo físico. O romance de Barreto, como não era comum na época, representa a imagem dos negros como sofredores, mas não se refere a eles como pessoas com características negativas, contrário à forma de representação da população branca, que é encenada como arrogantes. Assim, perante a presença de dois brancos, a velha apenas repete a impossibilidade de ensinar dois sujeitos legitimados para o conhecimento: um general e um major grande leitor de livros, mas nenhum exercia as funções que acompanham seus nomes; e talvez essa visão da personagem feminina esteja espelhada na fala de Cesaire (1978, p. 28) quando o escritor fala que as pessoas discriminadas passaram a carregar em si "o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo". Na imagem da negra, os brancos são os colonizadores, um povo superior, pensamento reforçado tanto pelo discurso de superioridade das raças, quanto pelos títulos. Por sua vez, não se pode deixar de acentuar a ironia desses homens, considerados superiores, irem atrás de pessoas deslegitimadas no seio social: a preta velha era a antiga lavadeira da casa de Albernaz. Com isso, o romance encena a desconstrução dos discursos plenos e uma reconfiguração da arena de disputa de voz, com a delegação de fala a outros grupos constituintes da nação.

A narrativa de Barreto, portanto, é tragicômica, evidencia as desgraças sociais, mas aponta como o homem é fruto dessas tragédias, em vista de anular sua unicidade, posto a necessidade de representar um pa-

pel para se localizar em certos ambientes de convivência: os tenentes no romance nunca enfrentaram uma guerra, nunca participaram de grandes rebeliões, mas abrem o jargão para criticar os novos militares, pontuando que o Brasil se encontra perdido se for depender desses, reforçando a ironia devido à ambivalência dos discursos.

Encena-se a sociedade dos grandes discursos: por sua vez, por traz da voz que ecoa se encontra o homem, pequeno, medíocre, com medo dos acontecimentos que podem suceder, e que não alcança a coragem para realizar as ações que lhe são colocadas à prova. Todo o problema do sujeito parece se recair na tentativa de reafirmação perante o outro; com isso os espíritos são sufocados, as ideias suprimidas, e o homem vai se perdendo nas grandes ilusões, na utopia do melhor, mesmo que perante tal ato sua própria alteridade seja esfacelada. Esses desnudamentos da alma dos heróis sinalizam, na inversão de papéis, a unificação entre homens, realizada por meio do rebaixamento das consciências em cena, bem como a manutenção da colonização do ser frente a uma estrutura social que os sufoca.

Dessa forma, o leitor enfrenta nas páginas narrativas o contrate linguístico, o qual o narrador valoriza a imagem do herói, mas depois apresenta uma imagem rebaixada, salientando que todos os adjetivos empregados para descrevê-lo, na realidade, faziam parte de um olhar irônico, em vista que era uma personagem carregada dos vícios sociais, utilizando meios tragicômicos para se reafirmar no meio social. Por sua vez, mais importante que o artista a encenar estava a figura da plateia, que diante do ridículo em cena, aplaudia, colocava-o na posição de rei.

Diante disso, observamos duas tendências: primeiramente aquela relacionada ao poder da palavra, da linguagem, ela pode causar revoluções, guerras, conflitos. Por outro lado, entra em debate a questão de quem tem legitimidade para manejar essa arte das comunicações, e no caso Quaresma não era esse sujeito, pois não possuía o curso universitário, como era o caso de seus superiores. Assim Barreto reafirma as desigualdades sociais, os silenciamentos de voz, marginalizando os pensamentos de certas classes sociais.

3. Espectros de um autor-personagem

É patente que estamos em um território no qual o artista da palavra tem que lutar constantemente contra as velhas projeções de escrita.

Lima Barreto esteve sempre nesse abismo das normas gramaticais, lutando contra o arcaísmo linguístico e procurando, com esse ato ético, unir a estética da vida com a da arte. Já é fato explícito que suas obras estavam totalmente vinculadas às minorias sociais, com isso o artista não escrevia para uma elite que já tinha um vocabulário pronto, mas para os poucos escolarizados. Dessa forma, suas obras rastreavam a linguagem do cotidiano; logo conteúdo e forma engajavam-se, buscando cumprir o grande objetivo de reprodução da realidade. "Acusado de praticar erros gramaticais em suas edições baratas e sem cuidado, alegou sempre, em seu favor, afastar-se propositadamente do formalismo, dando à sua literatura uma oralidade aproximada ao espetáculo por ele observado nas ruas que percorria diariamente." (SCHWARCZ, 2010, p. 16). Perante essas considerações, *Triste Fim de Policarpo Quaresma* é apenas mais uma obra que se choca com o tempo representado, colocando o pincel da responsabilidade como norteador do enredo romanesco. Como diria Silva (1997),

> [...] o autor apresenta ao longo da narrativa vários jogos dialéticos, em que o mais evidente corresponde à trajetória de Policarpo Quaresma, a qual passa de um ufanismo exacerbado e inconsequente, à condição de equilíbrio, maturidade e consciência da realidade circundante social e politicamente, onde descobrir o Brasil significa descobrir a si mesmo, possibilitando, dessa forma, a instauração de uma visão de mundo. (SILVA, 1997, p. 16)

Barreto denuncia em "Triste fim de Policarpo Quaresma" que a colonização do ser está articulada tanto à economia, à religião, à sexualidade, à cor, à cultura, entre tantos modos de subordinação de uma gente à outra. Não por acaso, mesmo que se reconheça a nobreza da ação do herói, ele também serve enquanto motivo de especulação e composição irônica, visto suas ações serem ridículas. Tal objetivo parte do pressuposto de sua classe, que mesmo não integrando a grande elite, é parte de comunidades de certo poder aquisitivo e, frente a isso, de poder sobre o outro, especialmente pela propriedade do discurso.

Compreender o mundo como uma ambiguidade, como diria Milan Kundera (2016), é o que a arte propõe. Barreto procurou, ao longo de suas obras, mostrar o hiato entre o ideal e a realidade e, com isso, criticar as práticas ideológicas em sua sociedade. Ademais, colocou em cena tantos sujeitos silenciados pela história, o que provocou a criação de obras críticas, mas também satíricas, criando um mecanismo para chamar a atenção do leitor, que, ao mesmo tempo que ri das cenas caricatas da vida, reflete acerca dos acontecimentos que perpassam seu cotidiano. Em essência, a "literatura, impondo-nos uma consciência dramática da linguagem, reno-

va essas reações habituais, tornando os objetos mais perceptíveis" (EAGLETON, 2011, p. 5). Assim enxergamos o projeto estético de Afonso Henriques de Lima Barreto, escritor negro do início do século XX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Lima. *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. Rio de Janeiro: Media fashion, 2008.

BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Unicamp, 2008

EAGLETON, Terry. *O debate sobre Deus*: razão, fé e revolução. Trad. de Regina Lyra. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2011.

PRADO, Antonio Arnoni. *Lima Barreto*: o crítico e a crise. Rio de Janeiro/Brasília: Livraria editora Cátedra e Instituto Nacional do Livro Ministério da Educação e Cultura, 1976.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*: ensaios sobre dependência cultural. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

SCHWARZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LINGUAGEM E ACESSIBILIDADE EM MATERIAIS DIGITAIS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Solimara Ravani Sant'Anna (IFES)
solimara@ifes.edu.br
Dulcileia Marchesi Costa (IFES)
dulcileia.marchesi@ifes.edu.br
Roberta de Sousa Almeida (IFES)
roberta.almeida@ifes.edu.br
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elianafff@gmail.com

RESUMO

No contexto do isolamento social do Covid-19, alunos e professores se depararam com as aulas remotas, em que a linguagem, os recursos de tecnologia e produção de materiais digitais acessíveis têm papel primordial para a inclusão. Diante da relevância da Educação Inclusiva, o estudo buscou relatar práticas de linguagem e acessibilidade em materiais digitais para alunos com deficiência visual e validar tais práticas junto ao referencial teórico adotado. Assim, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, exploratória quanto aos objetivos e bibliográfica quanto aos procedimentos. Realizou-se estudo bibliométrico nas bases Scopus, Scielo e Scholar Google, para levantar publicações de artigos quanto às práticas de acessibilidade de materiais para alunos com deficiência visual, no contexto pandêmico do ensino remoto. As estratégias pedagógicas relatadas nessas publicações estão sustentadas na base teórica deste trabalho, entre as quais Sassaki (2009), Bakhtin (1997), Martelotta (2011), Borba (2003) e Salton, Agnol e Turcatti (2017). Concluiu-se que a inclusão da pessoa com deficiência visual perpassa pela acessibilidade dos materiais, tanto na educação presencial, a distância ou remota. As principais práticas para a produção de materiais digitais acessíveis se referem à utilização de linguagem clara, objetiva e didática; ao tipo de fonte; ao contraste das cores de fundo e de primeiro plano; à possibilidade de ampliação no tamanho das fontes, ao uso de tecnologia assistiva. Estima-se a relevância do estudo no pós-pandemia para a continuidade do desenvolvimento de perspectivas metodológicas e tecnologias educacionais para a inclusão da pessoa com deficiência visual.

Palavras-chave:
Linguagem. Acessibilidade Digital. Deficiência Visual.

ABSTRACT

In the context of the social isolation of Covid-19, students and teachers were faced with remote classes, in which language, technology resources and the production of accessible digital materials play a key role in inclusion. Given the relevance of Inclusive Education, the study sought to report language practices and accessibility in digital materials for students with visual impairments and validate such practices against the adopted theoretical framework. Thus, a qualitative research was developed, of a basic

nature, exploratory in terms of objectives and bibliographical in terms of procedures. A bibliometric study was carried out in the Scopus, Scielo and Scholar Google databases, to raise article publications on material accessibility practices for students with visual impairments, in the pandemic context of remote education. The pedagogical strategies reported in these publications are supported by the theoretical basis of this work, including Sassaki (2009), Bakhtin (1998), Martelotta (2011), Borba (2003) and Salton, Agnol and Turcatti (2017). It was concluded that the inclusion of people with visual impairments permeates the accessibility of materials, both in face-to-face, distance or remote education. The main practices for the production of accessible digital materials refer to the use of clear, objective and didactic language; the type of font; contrasting background and foreground colors; the possibility of enlarging the font size, the use of assistive technology. It is estimated the relevance of the study in the post-pandemic for the continued development of methodological perspectives and educational technologies for the inclusion of people with visual impairments.

Keywords:
Language. Digital Accessibility. Visual impairment.

1. Introdução

A pandemia de Covid-19 provocou restrições sanitárias e a necessidade de isolamento social. No suporte normativo que garantisse a continuidade do processo educacional, o Ministério da Educação (MEC) determinou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, inicialmente por intermédio da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Com o agravamento desta pandemia, foram publicados diversos instrumentos legais para respaldar a suspensão das aulas presenciais, com destaque para o artigo 3º da Portaria nº 617, 31 de agosto de 2020, que exigiu como condição da substituição que as atividades pudessem ser mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e comunicação ou não, mas, em qualquer caso, que fosse garantido ao estudante o acesso aos materiais que permitissem a continuidade dos estudos, com autonomia intelectual.

Neste contexto, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e diversas ferramentas de comunicação e tecnologias digitais foram utilizados para viabilizar a interação de alunos e professores, minimizar a perda educacional e facilitar o aprendizado. Na perspectiva de acesso e autonomia do aluno, a acessibilidade digital deve ser considerada na elaboração e no encaminhamento de materiais digitais para e por alunos com deficiência visual.

O planejamento e a elaboração de materiais didáticos digitais precisaram ser sistematizados ao novo contexto educacional. O material di-

dático é um instrumento pedagógico indispensável para apoio e orientação do aluno e consiste em qualquer recurso que esteja associado ao objeto de estudo e o apresente de forma explicativa para a aquisição do conhecimento.

Diante da importância da adoção de ações inclusivas no ambiente escolar, o presente trabalho teve como objetivo relatar práticas de linguagem e acessibilidade em materiais didáticos digitais para alunos com deficiência visual e validar tais práticas junto ao referencial teórico adotado. Buscou-se contextualizar a pessoa com deficiência visual e as aulas remotas em tempo de pandemia; realizou-se um levantamento bibliográfico acerca da linguagem e da adaptação textual para o acesso à comunicação pelos usuários com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem, bem como um levantamento de artigos das práticas adotadas para a acessibilidade de materiais, a partir da pandemia, nos anos 2020 e 2021 e verificou-se que tais práticas adotadas encontravam respaldo teórico nas referências bibliográficas.

2. Linguagem e Processo de Comunicação na Interação Social

As pessoas com deficiência têm direito a meios de comunicação acessíveis, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Trata-se do conceito de comunicação como a forma de interação que abrange línguas, linguagem, visualização de textos, caracteres ampliados, dispositivos multimídias, sistemas auditivos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Cf. BRASIL, 2015).

Para que a cognição se dê, é imprescindível que haja a capacidade de compreensão da realidade, armazenamento organizado das informações e compreensão nas situações de comunicação, o que é promovido pelo uso da linguagem. As línguas são formas de linguagem, instrumentos para que o processo de comunicação se perfaça, é o sistema de signos utilizados.

Para Borba (2003), a linguagem propicia isso, a medida em que é entendida como que qualquer meio de comunicação em que se associe a voz a um conteúdo significativo e se utilize o resultado dessa associação para a interação social. A linguagem é, então, uma atividade funcional. No mesmo sentido, a linguagem é a habilidade ou a capacidade própria dos seres humanos em comunicarem-se por meio de línguas (Cf. MAR-

TELOTTA, 2011).

Bakhtin (2006) apresenta as concepções da linguagem e as contribuições no processo da comunicação. Na obra Marxismo e Filosofia da Linguagem, Bakhtin (2006) apresenta as concepções da linguagem como "subjetivismo individualista" e "objetivismo abstrato".

O "subjetivismo individualista" é compreender a linguagem enquanto expressão do pensamento de um ser detentor de todo o conhecimento, que se dá no interior da mente e se exterioriza por decodificação. Como sua consciência é autônoma, despreza-se a presença do "outro", interlocutor. Já na concepção do "objetivismo abstrato", a linguagem refere-se ao ato de um emissor transmitir determinada mensagem a um receptor, isenta de valores ideológicos e sem que essa transmissão dependa de qualquer relação histórica ou social. A língua, por sua vez, é o código, conjunto de signos combinados às regras para a transmissão da informação entre emissor e receptor.

A partir das duas primeiras, apresenta uma terceira concepção, a de que a linguagem é um processo de interação em um movimento dialógico e relações sócio interativas, em que os interlocutores possuem liberdade para se expressar e se comunicar, fenômeno social de interação verbal. Discute, assim, o valor social da língua (Cf. BAKHTIN, 2006).

Martelotta (2011) corrobora com o pensamento da linguagem como processo de interação e apresenta o interacionismo social de Vygotsky, bem como o cognitivismo construtivista de Jean Piaget e o behaviorismo, como principais hipóteses para o processo de aquisição das línguas.

Dentre tais hipóteses, filiou-se neste estudo ao interacionismo social de Vygotsky, que está respaldado em uma das características da linguagem trazida nos estudos de Martelotta (2011), a de ser a base comunicativa que fornece dados que regulam a interação entre os falantes, um dos ingredientes fundamentais para vida em sociedade e está relacionada a maneira como interagimos com nossos semelhantes.

Para o sócio interacionismo, a linguagem pressupõe a interação entre homem e meio, e o contexto sociocultural determina o quê e a forma como ela será aprendida e utilizada na comunicação. O desenvolvimento da linguagem implica no desenvolvimento do pensamento e existência do homem (VYGOTSKY,1998).

Depreende-se, então, dos estudos de Bakhtin (1997 e 2006), Mar-

telotta (2011), Borba (2003) e Vygotsky (1998), que é a partir da linguagem que as atividades humanas se organizam e que a comunicação é construída dialogicamente no processo da interlocução. Este processo se dá a partir dos fatores constitutivos apresentados na Teoria da Comunicação, de Jakobson (2010). Tais fatores são o remetente – codificador; a mensagem; o destinatário – decodificador; o contexto, o código e o contato ou canal físico e uma conexão psicológica entre remetente e destinatário.

Segundo Jakobson (2010), o código deve ser parcial ou totalmente comum ao remetente e ao destinatário. Trata-se de um conjunto de signos e regras linguísticas, que permite a elaboração das mensagens, e podem ser escritos ou orais.

Neste estudo o interesse prevalece pelo código, entendido aqui como as ferramentas para propiciar a acessibilidade comunicacional das pessoas com deficiência visual. Por intermédio da adoção de códigos, buscar-se-á a eliminação das barreiras da comunicação escrita e virtual com a acessibilidade no ambiente virtual de aprendizagem, mormente pelo uso de textos com letras ampliadas, uso do computador com leitor de tela, uso de contraste de tela e cores, entre outros a serem discutidos na seção 3.

No caso da pessoa com deficiência visual, a maior parte da informação é recebida através da linguagem oral e pelo tato. Os códigos assumem papel fundamental na comunicação, já que informações visuais a que ela não tem acesso precisam ser verbalizadas para que se aproprie das significações de seu meio e participe das práticas sociais.

Assim, o material digital precisa ser planejado como um instrumento de interação entre professor e aluno, como uma ferramenta eficaz para a comunicação com os alunos. Ao planejá-lo, deve-se garantir que todas as pessoas possam acessar, compreender, utilizar, interagir e contribuir com o meio digital, seja em documentos digitais, páginas da web ou sistemas.

Para que os materiais digitais atendam ao propósito da comunicação acessível precisam considerar elementos fundamentais para a eficácia da linguagem. Segundo Barreto *et al*. (2007), tais elementos são a clareza da informação, rapidez na comunicação do conteúdo, consistência na transmissão das informações e caminhos para a construção do conhecimento, multiplicidade de conexões entre os conteúdos de forma a favorecer a abstração do aluno, diálogo, para propiciar diferentes pontos de vis-

ta e desdobramentos diversos.

3. Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência Visual

A inclusão contribui para a construção de um novo tipo de sociedade (Cf. SASSAKI, 2009), em que as oportunidades e direitos são garantidos a todos. Na escola, a inclusão se dá pelo acesso ao sistema de ensino, de modo igualitário.

O movimento da educação inclusiva no Brasil iniciou-se com a Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu art. 208, que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". E foi potencializado com a Declaração de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Outro marco histórico importante foi a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, que estabelece em seu art. 1 "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania".

No Brasil, a mais representativa dentre as limitações é a deficiência visual, como cegueira ou baixa visão, que atinge 3,6% da população (Cf. IBGE, 2010). Este dado tende a ser ampliado devido à inserção nesse grupo das pessoas com visão monocular a partir de 2021.

No processo de educação inclusiva, "especificamente da inclusão de alunos com baixa visão, é necessário conhecer quem é esse aluno, como e o quanto ele vê, qual é o seu olhar sobre o mundo que o rodeia, e compreender como ele enxerga" (ROMAGNOLLI, 2008, p. 5). Desta forma, recursos como a linguagem, precisam ser utilizados como mecanismos do "processo de interação, e deve-se agregar diferentes instrumentos e formas de aprendizagem para que os indivíduos, ao sentirem-se acolhidos em suas diferenças, sintam-se encorajados a interagir e aprender uns com os outros." (MANTOAN, 2003, p. 39).

As tecnologias digitais têm favorecido a comunicação entre professores e alunos e potencializado o movimento de inclusão, que para Romagnolli (2008), se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras no acesso à educação e na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las.

A comunicação clara e didática entre professor e aluno é um fator que favorece a interação e o processo de ensino e aprendizagem. Em um estudo realizado com alunos com deficiência visual, foi constatado que a comunicação representa a principal barreira à participação efetiva desses alunos e é importante a criação de canais comunicacionais adequados (Cf. CAMARGO; NARDI; VERASZTO, 2008).

No contexto da pandemia do Covid-19, os alunos com deficiência visual se depararam com uma realidade de aulas remotas e os profissionais da educação foram desafiados com a necessidade de produção de materiais digitais para facilitar a comunicação e superar, principalmente, as barreiras atitudinais, tecnológicas, nas comunicações e na informação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, artigo 28, II, prevê a necessária atuação nos sistemas educacionais, "visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena" (BRASIL, 2015).

Segundo Amiralian (1990), a pessoa com deficiência visual interage ao seu redor principalmente por meio do tato, do olfato, do paladar e da audição. E quando se comunica com os videntes, muitas vezes a pessoa com deficiência precisa ajustar a informação por conta do que percebe pelos outros sentidos, o que pode se dá como uma barreira na comunicação.

Especificamente para os alunos com baixa visão, as principais barreiras encontradas no meio digital são: pouco contraste entre cor de fundo e cor do texto; fontes com serifa, cursivas ou decoradas; textos e funções que ao serem redimensionados perdem suas funcionalidades; presença de Captcha, que é um recurso utilizado para diferenciar humanos de robôs, onde a pessoa deve identificar o conteúdo de uma imagem distorcida, sem alternativa em forma de áudio (Cf. SALTON; AGNOL; TURCATTI, 2017).

Para Salton, Agnol e Turcatti (2017, p. 37) a acessibilidade digital é "promover acesso indiscriminado ao meio digital, considerando diferenças entre usuários, tecnologias e contextos de uso". Para a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no artigo 68, § 2º, trata-se de formatos de arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

Sá, Campos e Silva (2007, p. 51) destacam que "as pessoas cegas e com baixa visão necessitam de mediadores para processar a quantidade ilimitada de estímulos visuais presentes nos ambientes real e virtual", estímulos estes, que são captados normalmente pelas pessoas que enxergam. Trata-se da tecnologia assistiva, que disponibiliza recursos e serviços para a ampliação das habilidades funcionais dos alunos com deficiência, tais como, leitores de tela, ampliadores de tela, entre outros.

Para que os materiais educacionais digitais atendam ao propósito da comunicação acessível precisam considerar elementos fundamentais para a eficácia da linguagem. Segundo Barreto *et al*. (2007), tais elementos são a clareza da informação, rapidez na comunicação do conteúdo, consistência na transmissão das informações e caminhos para a construção do conhecimento, multiplicidade de conexões entre os conteúdos de forma a favorecer a abstração do aluno, diálogo, para propiciar diferentes pontos de vista e desdobramentos diversos.

4. Percurso Metodológico

Neste estudo, a fim de relatar boas práticas de linguagem e acessibilidade digital para alunos com deficiência visual na produção de materiais para a inclusão no processo educacional, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, exploratória quanto aos objetivos e pesquisa bibliográfica quanto aos procedimentos técnicos, como método de revisão sistemática de literatura.

Realizou-se a revisão de literatura, adotando-se o levantamento bibliométrico que, para Machias-Chapula (1998, p. 134), tem por objetivo "o estudo dos aspectos quantitativos da produção, disseminação e uso da informação registrada". Daí, produções acadêmicas relacionadas ao tema de interesse do estudo foram analisadas, por intermédio da extração de artigos científicos publicados nas bases de dados *Scopus*, *Scielo* e *Google Scholar*.

Como critério de seleção dos dados utilizou-se como descritores: "acessibilidade digital" E "baixa visão" OU "deficiência visual" E "educação", bem como, nas bases *Scopus* e *Scielo*, "*digital acessibility*" AND "*visual imparment*" OR "*low vision*" AND "*education*", a fim de obter dados em suas respectivas fontes.

As etapas de seleção foram: i) recorte temporal de 2020 a 2021; ii) artigo integral disponível em formato eletrônico; iii) ser compatível

com o tema deste estudo, e como resultado inicial das buscas, foram retomadas 9 publicações da *Scopus*, 5 da *Scielo* e 345 da *Google Scholar*. A partir daí, foi realizada a leitura dos resumos das publicações com o objetivo de aprimorar a amostra e foram selecionadas 2 publicações da *Scopus*, 2 da *Scielo* e 16 da *Google Scholar*.

Dando-se continuidade ao aprimoramento da seleção realizou-se, então, a leitura integral dos 20 artigos até então selecionados. Desta forma, excluíram-se os artigos cuja publicação foi em 2020, mas os dados relativos à pesquisa originária do artigo eram do período anterior. Descartaram-se, ainda, os artigos cujas temáticas não diziam respeito ao objetivo desta pesquisa ou que não se tratavam de pesquisa primária. Foram identificadas 6 (seis) publicações referentes ao objeto deste estudo, que estão apresentadas na tabela 1.

Tabela 1: Organização dos dados dos artigos.

Código	Ano	Título	Autor
A1	2020	Desafios para as pessoas com deficiência visual no acesso à informação digital	BASTOS, Karolina Vieira da Silva; MUÑOZ, Ivette Kafure; RAPOSO, Patrícia Neves
A2	2020	Acessibilidade Digital Para a Difusão do Conhecimento	SILVA, Inaê de Andrade e; CABRAL, Leonardo Santos Amancio
A3	2020	O uso da ferramenta formulários do google para pesquisas com pessoas com deficiência visual	SILVA, Wesley Pereira da; MÓL, Gerson de Souza; SANTANA, Ramon de Oliveira
A4	2020	Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da COVID-19 - Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras.	FREIRE, André Pimenta; PAIVA, Débora Maria Barroso; FORTES, Renata Pontin de Mattos
A5	2020	A EaD como Ferramenta Inclusiva e de Acessibilidade para Deficientes Visuais no Âmbito do Instituto Benjamin Constant	CHILINGUE, Marcelo Bustamante
A6	2020	Como pensar a acessibilidade em artigos de periódicos: ten-	RODRIGUES, José Carlos; SOUZA, Salete Cecília de

		dências em design universal para pessoas com deficiência visual	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Posteriormente, partiu-se para a análise, interpretação e tabulação dos dados a partir das informações organizadas na tabela, bem como o encontro entre as publicações e o referencial teórico proposto para a pesquisa.

5. Resultados e Discussão

Os relatos das principais práticas para a produção de materiais digitais acessíveis para pessoas com deficiência visual referem-se à utilização de linguagem clara, objetiva e didática; ao tipo de fonte; ao contraste das cores de fundo e de primeiro plano; à possibilidade de ampliação no tamanho das fontes, ao uso de leitores e ampliadores de tela, entre outros (Cf. SONDERMANN; LINS; BALDO, 2017; SALTON; AGNOL; TURCATTI, 2017).

Tais adequações contribuem com a participação da pessoa com deficiência visual no ambiente educacional, já que a linguagem organiza as atividades humanas e a comunicação é construída a partir da interação entre os sujeitos, conforme estudos de Bakhtin (1998; 2006), Martelotta (2011), Borba (2003) e Vygotsky (1998).

Observou-se que quatro publicações A1, A3, A4, A5 referem-se às ferramentas, softwares e/ou plataformas virtuais de aprendizagem, enquanto duas publicações (A2 e A6) discutiram a utilização de tais recursos pelas pessoas com deficiência visual (Cf. BASTOS; MUÑOZ; RAPOSO, 2020; CHILINGUE, 2020; FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020; SILVA; CABRAL, 2020; RODRIGUES; SOUZA, 2020; SILVA; MOL; SANTANA, 2020).

Constatou-se que as publicações A2, A4, A5 e A6 sugerem investigar, não somente as ferramentas, mas as tendências de utilização pelas pessoas com deficiência visual, com o fim de compreender os aspectos de equiparação nas possibilidades de uso, flexibilidade, uso intuitivo e dimensão e espaço para uso e interação, no que diz respeito a projeção, criação e desenvolvimento de portais que se destinam à divulgação da produção científica e verificar se a realidade exposta na percepção dos mesmos é pautado nos princípios do desenho universal (Cf. CHILIN-

GUE, 2020; FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020; RODRIGUES; SOUZA, 2020; SILVA; CABRAL, 2020).

Neste estudo, entendem-se as ferramentas para propiciar a acessibilidade comunicacional das pessoas com deficiência visual como um conjunto de signos e regras linguísticas, que permite a elaboração das mensagens, e podem ser escritos ou orais (Cf. JAKOBSON, 2010). A partir da adoção de códigos, busca-se eliminar as barreiras da comunicação escrita e virtual (acessibilidade no ambiente virtual de aprendizagem).

Em relação a utilização da Tecnologia Assistiva como recurso para boas práticas de acessibilidade digital para alunos com deficiência na produção de materiais para a inclusão, verificou-se nas pesquisas A1 e A3 que o uso dos leitores de Talkback, Voice Over e o Talks ; em A1, o uso de aplicativos diversos, os quais são disponibilizados na loja virtual dos smartphones, direcionados à pessoa com deficiência visual e o uso de assistentes pessoais, como Google Assistente (Android) e Siri (iOS) favorecem as práticas pedagógicas (Cf. BASTOS; MUÑOZ; RAPOSO, 2020; SILVA; MOL; SANTANA, 2020).

O achado corrobora com Moran (2019, p. 32), já que para o autor "(...) uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais".

Na Educação a Distância (EaD), a pesquisa A5 demonstrou que no AVA não existe descrição de imagens, para que o leitor de tela possa permitir ao usuário saber do que se trata, bem como a audiodescrição em vídeos apresentados nos mais variados ambientes. Também não apresentou os requisitos mínimos para visualização das cores e formas, o que ainda dificulta o acesso das pessoas com deficiência visual (Cf. CHILINGUE, 2020).

Para Mantoan, entretanto, a EaD pode ser considerada um ambiente favorável para a audiodescrição e o aluno de baixa visão precisa encontrar todos os recursos pedagógicos possíveis disponíveis (Cf. MANTOAN, 2003).

Outros desafios relacionados nos trabalhos A1 e A6 dizem respeito às dificuldades de acessibilidade nas páginas web, incompatibilidade entre softwares, necessidade de conscientizar e encorajar os desenvolvedores a considerarem os usuários com deficiência ao implementar recur-

sos de acessibilidade. E a importância da presença de pessoas com deficiência nas discussões, devido às grandes necessidades a serem supridas (Cf. BASTOS; MUÑOZ; RAPOSO, 2020; RODRIGUES; SOUZA, 2020). A acessibilidade está intimamente ligada à linguagem, como atividade funcional (Cf. MARTELOTTA, 2011), habilidade ou capacidade de a pessoa com deficiência comunicar-se.

Os desafios elencados nos artigos de A1 e A6 demonstram que os desenvolvedores de páginas Web ainda não conscientizaram-se de que é possível que as pessoas com deficiência utilizem a Web e que "podem perceber, entender, navegar, interagir e contribuir para a Web". Além disso, a acessibilidade na "Web também beneficia outras pessoas, incluindo pessoas idosas com capacidades em mudança devido ao envelhecimento." (W3C Brasil, 2013).

Em relação às estruturas e acessibilidade de livros digitais e recursos de Tecnologia Assistiva, o A4 conclui que um grande avanço já foi realizado nas instituições de ensino para melhorar a acessibilidade (Cf. FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020). No entanto, "sabemos que podemos refazer a educação escolar segundo novos paradigmas e preceitos, novas ferramentas e tecnologias educacionais" (MANTOAN, 2003, p. 28).

No âmbito escolar, é possível, com todos os recursos disponíveis, propomos uma escola única e para todos, onde as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um sobressaiam (Cf. MANTOAN, 2003).

6. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal relatar boas práticas de linguagem e acessibilidade digital para alunos com deficiência visual na produção de materiais para a inclusão no processo educacional e validar tais práticas junto ao referencial teórico adotado, a partir de um mapeamento bibliométrico elaborado na base científica *Scopus*, *Scielo* e *Google Scholar* sobre o tema.

As análises foram elaboradas através de 7 artigos publicados nos anos de 2020 e 2021. Compreendeu-se com base na bibliometria que o tema abordado, apesar de recente, é abrangente. Os resultados apresentados colaboram para o aprimoramento das adequações metodológicas de materiais na inclusão de alunos com deficiência visual.

Os relatos das principais práticas para a produção de materiais digitais acessíveis para pessoas com baixa visão se referem à utilização de linguagem clara, objetiva e didática; ao tipo de fonte; ao contraste das cores de fundo e de primeiro plano; à possibilidade de ampliação no tamanho das fontes, ao uso de leitores e ampliadores de tela, entre outros. Verificou-se que tais práticas adotadas encontravam respaldo teórico nas referências bibliográficas.

Ressalta-se que a produção de um texto digital com as práticas inclusivas descritas neste trabalho para os estudantes com baixa visão associadas à utilização de uma linguagem clara e organizada favorece a aprendizagem de todos os estudantes.

Conclui-se que a elaboração de um texto digital acessível para usuários com baixa visão é uma atividade relativamente fácil para os profissionais de diferentes áreas de formação e que este estudo terá relevância mesmo no contexto pós-pandemia, uma vez que a inclusão da pessoa com deficiência visual perpassa pela acessibilidade dos materiais, tanto na educação presencial, a distância ou remota.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIRALIAN, Maria Lucia Toleto Moraes. A integração dos deficientes visuais: aspectos psicológicos e sociais. *Boletim de Psicologia*, 40, 1990. p. 61-64

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Hucitec, São Paulo, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Cristine Costa *et al*. (Org.). *Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2007.

BASTOS, Karolina Vieira da Silva; MUÑOZ, Ivette Kafure; RAPOSO, Patrícia Neves. Desafios para as pessoas com deficiência visual no acesso à informação digital. *Informação & Informação*, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 277-301, jul. 2020. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel /index. php/informacao/article/view/38826. Acesso em: 14 abr. 2021.

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos.* Cam-

pinas-SP: Pontes, 2003.

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.* Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/462913965/decreto-9057-17. Acessado em: 03 abr. 2021.

_____. *Portaria MEC nº 343,* de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 1 abr. 2021.

_____. *Portaria nº 617,* 31 de agosto de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus – Covid-19. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-617-de-3-de-agosto-de-2020-270223844. Acesso em: 1 abr. 2021.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto Nardi; VEROSZTO, Estéfano Vizconde. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 30 n. 3 São Paulo July/Sept. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18061117200 80 00300016. Acesso em: 31 mar. 2021.

CHILINGUE, Marcelo Bustamante. A EaD como ferramenta inclusiva e de acessibilidade para deficienttes visuais no âmbito do Instituto Benjamin Constant. *Anais do CIET: EnPED: 2020* (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. Disponível em: https://cietenped. ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1054. Acesso em: 14 abr. 2021.

FREIRE, André Pimenta; PAIVA, Débora Maria Barroso; FORTES, Renata Pontin de Mattos. Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da Covid-19 – Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. *Revista Brasileira de Informática na Educação,* [S.l.], v. 28, p. 956-84, dez. 2020. Disponível em: https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p956. Acesso em: 14 abr. 2021.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 22. ed. Trad. de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

MACHIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. 1998. *Ciência da Informação*, v. 27, n. 2, p. 134-40, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 127-40

MORAN, Jose. *Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda*. 2019. Disponível em: https://www.educasteam.com.br/wpcontent/uploads/2019/12/metodologias_moran1-1.pdf. Acesso em: 30 mai. 2021.

ROMAGNOLLI, S. E. *Inclusão de Alunos com Baixa Visão na Rede Pública de Ensino*. 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Educacional) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

RODRIGUES, José Carlos; SOUZA, Salete Cecília de. Como pensar a acessibilidade em artigos de periódicos: tendências em design universal para pessoas com deficiência visual. In: *Gestão Editorial de Periódicos Científicos*: tendências e boas práticas, June, 2020. p.105-26. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341830678_Como_pensar_a_acessibilidade_em_artigos_de_periodicos_tendencias_em_design_universal_para_pessoas_com_deficiencia_visual

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento Educacional Especializado*: Deficiência Visual. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall; TURCATTI, Alissa. *Manual de acessibilidade em documentos digitais*. Centro Tecnológico de Acessibilidade. Bento Gonçalves: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1prnE3MJfTsxARpWR2cOLbWmtK3x6aLNt/view. Acesso em: 26 abr. 2021.

SASSAKI. Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 18 out. 2020.

SILVA, Inaê de Andrade e; CABRAL, Leonardo Santos Amancio. Acessibilidade Digital para a Difusão do Conhecimento. *Anais do CIET: EnPED: 2020* (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br /submissao/index.php/ 2020/article/view/1130. Acesso em: 14 abr. 2021.

SILVA, Wesley Pereira da; MÓL, Gerson de Souza; SANTANA, Ramon de Oliveira. O uso da ferramenta formulários do google para pesquisas com pessoas com deficiência visual. *Revista Pesquisa Qualitativa.* São Paulo-SP, v. 8, n. 17, p. 221-35, ago. 2020. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/250/203. Acesso em: 14 abr. 2021.

SONDERMANN, Danieli Veiga; LINS, Aline; BALDO, Yvna. *Incluir é possível*: desmistificando barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2017. Recurso eletrônico em formato ePub. Disponível em: http://cefor.ifes.edu.br/index.php/noticias/16864-cefor-lanca-o-primeiro-ebook-acessivel. Acesso em: 26 out. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

W3C Brasil. *Cartilha de Acessibilidade na Web.* 2013. Disponível em: https://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-I.pdf. Acesso em: 30 mai. 2021.

Outras fontes:

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais* em 1994, que reconhece que os alunos com necessidades especiais devem ser incluídos e ter suas necessidades atendidas em escolas regulares. Disponível em: portal. mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acessado em: 3 abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/ visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

LINGUAGEM E EXPRESSÃO: AS DANÇAS URBANAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Priscilla Gonçalves de Azevedo (UENF)
prigoncalves78@gmail.com
João Luiz Lima Marins (UENF)
marins.joaoluiz@gmail.com
Ana Luiza Barcelos Ribeiro (UENF)
analuizabarcelos32@yahoo.com.br
Bianka Pires André (UENF)
biankapires@gmail.com

RESUMO

A linguagem na expressão da dança possibilita vivenciar corporalmente através do movimento, utilizando o corpo como instrumento de comunicação. Especificamente, nas danças urbanas, essa linguagem está caracterizada por expressões e movimentos reconhecidos pelos guetos e centros urbanos da década de 70, nos Estados Unidos, representando moradores de regiões periféricas, marginalizados socialmente. No Brasil, essa linguagem da dança aparece com influência da mídia nos anos 80, elevando o reconhecimento dessa cultura como identidade social. O presente trabalho busca compreender a linguagem e a expressão das danças urbanas como elemento de comunicação e temática da Educação Física escolar, conforme a Base Nacional Comum Curricular, inserida na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, nos 6º e 7º anos de escolaridade do ensino fundamental. Sobre essas danças, os conteúdos apresentam-se por meio da linguagem corporal e suas expressões reconhecidas socialmente, bem como possibilitam a criação e a consciência corporal, ampliando a importância da cultura como identidade, onde representa fatos do cotidiano. Para desenvolvimento deste trabalho, foi utilizada como estratégia metodológica uma pesquisa qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, buscando compreender sobre a linguagem corporal nas danças urbanas, segundo a BNCC (BRASIL, 2018). Nesse sentido, entendemos a relevância das danças urbanas enquanto elemento de identidade cultural, dando enfoque aos aspectos da realidade dos alunos através dos seus ritmos, símbolos e significados. Destarte, torna-se fundamental a disseminação de trabalhos que propiciem registros e que fomentem diferentes abordagens sobre a linguagem corporal por meio das danças urbanas no contexto da Educação Física escolar.

Palavras-chave:
Linguagem. Danças urbanas. Identidade cultural.

ABSTRACT

Language in the expression of dance makes it possible to experience bodily through movement, using the body as an instrument of communication. Specifically, in urban dances, this language is characterized by expressions and movements recognized by the ghettos and urban centers of the 70's, in the United States, representing residents of peripheral regions, socially marginalized. In Brazil, this language of dance

appeared under the influence of the media in the 1980s, raising the recognition of this culture as a social identity. The present work seeks to understand the language and expression of urban dances as a communication and theme element of school Physical Education, according to the Common National Curriculum Base (BNCC), inserted in the area of Languages, codes and their technologies, in the 6th and 7th years of elementary school education. About these dances, the content is presented through body language and its socially recognized expressions, as well as enabling the creation and body awareness, expanding the importance of culture as an identity, where it represents everyday facts. To develop this work, a qualitative research was used as a methodological strategy, through a literature review, seeking to understand body language in urban dances, according to the BNCC (BRAZIL, 2018). In this sense, we understand the relevance of urban dances as an element of cultural identity, focusing on aspects of the students' reality through their rhythms, symbols and meanings. Thus, it is essential to disseminate works that provide records and encourage different approaches to body language through urban dances in the context of Physical Education at school.

Keywords:
Language. Cultural identity. Urban dances.

1. Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a linguagem das danças urbanas como conteúdo da Educação física escolar, bem como suas formas de linguagem, corporal, verbal e social diante desse estilo. A linguagem corporal na dança possibilita vivenciar através do movimento, utilizando o corpo como instrumento de comunicação.

Os conteúdos de dança propõem, por meio da linguagem corporal, expressões e criações, bem como oportunizam a consciência corporal, ampliando a importância da cultura como identidade social.

Nesse sentido, compreende-se a linguagem e a expressão das danças urbanas como elemento de comunicação na temática da Educação Física escolar, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Cf. BRASIL, 2018), inserida na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, nos 6º e 7º anos de escolaridade do ensino fundamental.

Silva *et al.* (2010) explicitam que a dança é uma ferramenta de cultura, um veículo importante para a criatividade e cidadania, sendo a principal fonte de informações culturais, de autoconhecimento e busca pela identidade, propiciando diferentes aprendizagens através dos movimentos corporais.

Diante disso, a cultura das danças urbanas desenvolve uma linguagem própria. Através dos tempos, os dançarinos e DJs desenvolve-

ram modos de vestir, andar, passos, acrobacias, falar com gírias e termos relacionados aos grupos e tribos que dançam os diversos estilos das danças urbanas.

A estratégia metodológica, para desenvolvimento dessa pesquisa, foi de ordem qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, buscando compreender sobre a linguagem nas danças urbanas, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Cf. BRASIL, 2018).

Deste modo, a pesquisa bibliográfica, como menciona Gil (2002), é aplicada em qualquer trabalho científico, oportunizando ao pesquisador o acesso ao conhecimento já produzido em determinada temática.

De acordo com o autor supracitado,

> [...] embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44)

Como resultados, apresentamos alguns termos utilizados pelos B-boys e B-girls, ou seja, a identificação dos dançarinos urbanos, na cultura dos diversos estilos das tribos urbanas, que apropriam-se da linguagem enquanto atividade social.

2. Um breve histórico

Na década de 60, nos Estados Unidos, após a ascensão do *rhythm and blues* e do *soul*, surge o *funk*, um ritmo musical que não tinha conteúdo religioso e expressava sobre sexo, dança, festas, com estilo de vestir, andar e dançar (Cf. VIANNA, 1987).

Nos anos 70, ainda nos Estados Unidos, surge o *rhythm and poetry* (*rap*), o canto falado, denunciando problemas sociais, gangues, relações dos negros e das periferias, promovendo a conscientização popular. Assim surgem também outras danças urbanas, como o *break* e o *hip hop* (Cf. NEVES, 2004). Essa linguagem está caracterizada por expressões e movimentos reconhecidos pelos guetos e centros urbanos.

Entretanto, os jovens começaram a se distanciar das gangues de rua e começaram a frequentar as batalhas entre as *crews*, grupos de dançarinos que disputavam para ver quem fazia os movimentos mais espetaculares. Nessas batalhas, DJs como Kool Herc, Grandmaster Flash e outros organizavam festas e mixavam discos para prolongar o som das fai-

xas das músicas, como afirma Raposo (2012):

> A música e a dança são formas privilegiadas de os jovens expressarem a sua experiência geracional, constituindo-se como um meio para refletirem sobre a sociedade contemporânea, construírem projetos de vida alternativos, reclamarem direitos e sonharem que dias melhores virão. (RAPOSO, 2012, p. 2)

No Brasil, na década de 80, as turmas de dançarinos começaram a se reunir em frente à estação São Bento do Metrô de São Paulo para treinar passos de *breaking* e batalhar. Os ritmos se misturavam e a mídia os difundia com o nome de *street dance* (Cf. COLOMBERO, 2011).

A solução de enfrentamento dos problemas do dia a dia e de autoconhecimento foi a dança. As pessoas se identificavam com os filmes da época, em que os personagens eram pobres, saídos de periferias e bairros distantes, que participavam de batalhas e, com o talento corporal, venciam outros dançarinos.

No começo, não havia divisão entre as danças, os ritmos eram *break*, *popping*, *locking*, etc. A mídia então propaga o nome "street dance" para todo grupo de estilos diferentes dentro das danças urbanas (Cf. COLOMBERO, 2011).

Nos anos 90, surge o grupo "Dança de Rua do Brasil", da cidade de Santos-SP, idealizado pelo coreógrafo Marcelo Cirino, campeão em vários festivais de dança, o qual vira uma febre nacional. A partir daí, vários estilos de dança se difundiram no país e novos grupos apareceram. Exemplos de outros estilos de danças urbanas incluem: *locking*, *waacking*, *vogue*, *popping*, *waving*, *scarecrow*, *animation*, *boogaloo*, *hip hop*, *freestyle*, *house dance*, etc.

Hoje, as danças urbanas, especialmente o estilo *breaking*, se tornou um esporte olímpico e vai disputar os Jogos na França em 2024: os atletas, ou seja, dançarinos, irão improvisar passos e acrobacias de acordo com a música tocada pelo DJ ao vivo, bem como serão avaliados por árbitros selecionados.

3. A linguagem nas danças urbanas

De acordo com Castilho (2015), no estudo das línguas nas culturas, as palavras são compreendidas como atividades cerebrais, a partir de propriedades mentais. O autor afirma que Saussure, o fundador da Linguística moderna, reconhecia no começo do século XX que a língua é um

"objeto escondido", não suscetível de uma observação direta. Do ponto de vista teórico, explica que há variáveis, ou seja, pontos de vista diferentes de se tratar da linguagem, pois desenvolvem diferentes sentidos e percepções.

Nas propriedades mentais, há uma prioridade de análise do código, compreendendo as diversas utilizações e representações articuladas por meio da língua, sendo entendida de uma forma idealizada, considerando seus conceitos como competências apenas do falante. Nas palavras, ou no que encontramos nelas, as propriedades são percebidas nas essências das coisas escondidas, ou seja, nas diferenças estabelecidas entre a realidade das coisas e de outras coisas comparáveis a elas.

Nas danças urbanas, os dançarinos possuem uma linguagem artístico-corporal onde expressam uma voz por meio dos seus corpos, pois há uma luta por ideais e justiça social, questionando o sistema no qual estão inseridos. Dessa maneira, as formas de linguagem são características das questões sociais atreladas ao meio que se expressam (Cf. GRANDO; HONORATO, 2008).

Para Souza (2011), além do corpo, as danças urbanas expressam, como tantos outros estilos de dança, além dos seus movimentos, um vocabulário próprio, específico e característico de cada "povo, tribo ou estilo".

Segundo Castilho (2015) a língua também é compreendida como uma atuação social. O autor considera que o emprego da língua, atrelado ao contexto social, leva informações, externa sentimentos e atua sobre o outro. Desta forma, a língua "é o somatório de usos concretos, historicamente situados, que envolve sempre um locutor e um interlocutor localizado num espaço particular" (CASTILHO, 2015, p. 20-1).

Há, contudo, uma ligação direta da língua com as culturas populares, portanto, para compreender seu vocabulário, devemos entender seu universo e sua linguagem coloquial. Entre os termos, alguns são bem conhecidos, como abaixo:

Quadro 1: Exemplos de termos utilizados nas danças urbanas.

Termo	Significado
Atitude	"para fazer parte do grupo não só é preciso ter consciência, mas também atitude". Termo que sintetiza uma linha de conduta.
b.boy / b.girl	"b" é abreviação de break e boy significa garoto. O termo refere-se ao garoto que dança break Feminino: b. girl.

Beat	batida. Os grupos de rap cantam em cima de um fundo de forte apelo rítmico.
Freestyle	estilo de grafite que não segue regras, técnicas e lugares. Quando se refere ao rap, significa improviso nas rimas.
Funk metody	também conhecido como funk-brega. Rap romântico de grande sucesso na indústria fonográfica.
Grafite	pintar ou desenhar (com spray ou tinta) muros, painéis, túneis etc. Utiliza letras tortas ou engarrafadas que apenas os grafiteiros entendem o que está escrito.
Looping	repetição de um ciclo rítmico (groove) indefinitivamente ao longo da música.
Mixer	aparelho que une os taca-discos e ajusta a sincronicidade dos vinis; criam-se efeitos musicais.
Style	atitude dos b.boys, se reflete no jeito de vestir, falar e dançar. É preciso "andar no style".
Truta	o termo inicialmente tinha apenas o sentido pejorativo e significa protegido, submisso. Atualmente, "truta de verdade" tem também sentido positivo. Refere-se a lealdade, companheirismo e amizade.

Fonte: Mundo da Dança (SOUZA, 2011).

Para que a dança tenha seu efeito transformador, é necessário quebrar o paradigma de que a dança é feita de passos estéticos, já que a dança também pode surgir das ruas e das comunidades. Nesse sentido, ela deve ser entendida com seus significados sociais, culturais e históricos, com a importância que tem para quem pratica, e os valores que devem ser passados adiante. Isso se reflete nos modos de vestir, agir e falar dos seus praticantes. Por esse motivo, há esse estilo também na linguagem.

4. As danças urbanas na Educação Física escolar

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. O objetivo é fazer com que os alunos compartilhem de atividades de linguagens diversificadas, por meio de "manifestações artísticas, corporais e linguísticas" (BRASIL, 2018, p. 63).

Nesse sentido, devemos reconhecer que a Educação Física, associada às demais disciplinas, possui o engajamento com a produção das vivências, podendo contribuir com os processos de letramento e alfabeti-

zação dos alunos, através de atividades lúdicas, oportunizando produções textuais e leituras que foquem em diferentes práticas corporais.

O movimento humano não está limitado aos movimentos e deslocamentos mecânicos corporais. Ele se move totalmente inserido no âmbito cultural, pois a educação física, em suas práticas e formas de manifestações, entende seus significados como de diferentes grupos sociais.

De acordo com a BNCC, as práticas corporais devem possibilitar a reconstrução de conhecimentos que permitam aos estudantes ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos corporais e dos recursos para o cuidado de si mesmo e dos outros, desenvolvendo autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento.

Dessa forma, sendo a dança uma unidade temática inserida na educação física escolar, caracterizada por diversos movimentos rítmicos com passos e evoluções improvisados ou integrados a coreografias, estará explorando as habilidades incluídas no conjunto das práticas corporais, como cita a BNCC (Cf. BRASIL, 2018):

> Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns.
>
> [...] (EF67EF11): experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos); (EF67EF12): planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas; (EF67EF13): diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais. (BRASIL, 2018, p. 218)

Silva *et al*. (2010, p. 3) justifica que é preciso trabalhar com a dança na escola no intuito de informar e mostrar as marcas culturais presentes, e desenvolver a consciência e o senso crítico do indivíduo. Assim, "estará se posicionando historicamente e compreenderá que pode intervir no caminho da sociedade".

Para tanto, podemos entender que essa cultura das danças urbanas poderá ser um caminho para a compreensão desses alunos, como inclusão social e cultural, por meio da apropriação do estilo de roupas, dança, arte e música (OLIVEIRA; BATISTA; MEDEIROS, 2014).

5. *Considerações finais*

Os conteúdos das danças urbanas na educação física escolar propõem, por meio do movimento corporal, expressões e criações, bem como possibilitam a linguagem e expressões com vocabulário próprio, específico e característico de cada tribo. Nesse sentido, existe uma ligação direta com as culturas populares, influenciadas através das gerações.

Entende-se que a relevância das danças urbanas, como elemento de identidade cultural, concede enfoque aos aspectos da realidade dos alunos através dos seus ritmos, símbolos e significados, utilizando linguagens corporais características, por meio dos seus aspectos sociais. No estudo das línguas, por meio da expressão da dança, diferenciamos os pontos de vista ao tratar das linguagens e os sentidos que elas podem trazer aos objetos.

Por conseguinte, torna-se fundamental a disseminação de trabalhos que propiciem registros e que fomentem diferentes abordagens sobre a linguagem corporal e sua contribuição no vocabulário dos dançarinos e DJs por meio das danças urbanas no contexto da Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, 2018.

CASTILHO, Ataliba T. de. *O que se entende por língua e linguagem?* Museu da Língua Portuguesa. USP, São Paulo. 2015. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/tipo-biblioteca/lingua-e-linguagem/ Acesso em: 28 de novembro de 2021.

COLOMBERO, Rose M. M. P. *Danças urbanas:* Uma história a ser narrada. Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – FEUSP. Julho/2011. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_09.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GRANDO, Daiane; HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. O Ensino do Conteúdo Dança na 5ª e 6ª Série do Ensino Fundamental a partir da Dança Folclórica e da Dança de Rua. *Motrivivência*. Ano XX, n. 31, dez. 2008.

Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/ article/view/2175-8042.2008n31p99/12958. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

NEVES, Bárbara B. *A Cultura Hip Hop em Portugal*: Abordagem Sociológica dos processos de Integração e Contestação Social do Rap. Dissertação de Mestrado – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal, 2004. Disponível em: https://bbneves.com/wp-content/uploads/2010/08/A-cultura-Hip-Hop-em-Portugal-Rap.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa de; BATISTA, Alison Pereira; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. Educação física e a linguagem do Hip Hop: um diálogo possível na escola. *Conexões:* Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, v. 12, n. 2, Campinas, abr. jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2175/pdf. Acesso em: 16 de novembro de 2021.

RAPOSO, Otávio. Coreografias de evasão: segregação e sociabilidade entre os jovens do break dance das favelas da Maré. *Revista Digital Etnográfica*, v. 16, n. 2, Lisboa, jun. 2012. Disponível em: https://journals.openedition.org/etnografica/1518 Acesso em: 01 de novembro de 2021.

SOUZA, Roger de. Dança de Rua: Vocabulário do Hip Hop. *Mundo da Dança*, 2011. Disponível em: https://www.mundodadanca.art.br/2011/09/danca-de-rua-vocabulario-do-hip-hop.html Acesso em: 30 de outubro de 2021.

VIANNA, Hermano. *O baile funk carioca*: festas e estilos de vida metropolitanos. Dissertação (Mestrado – Universidade federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1987.

LINGUAGEM JURÍDICA: ENTRE A TÉCNICA E O EXAGERO

Carlos José de Castro Costa (UNIG)
carlosjcastrocosta@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com
Moyana Mariano Robles-Lessa (UENF)
moyanarobles@hotmail.com
Alinne Arquette Leite Novais (UENF)
alinnearquette@gmail.com
Karla de Mello Silva (UNIG)
Karlamello97@gmail.com

RESUMO

Há a alegação de um exagero de expressões técnicas no bojo de decisões judiciais. Ainda que as pessoas não se deem conta, a vida em sociedade perpassa pelo Direito: a regulamentação de direitos e deveres desde a concepção até após a morte da pessoa, a disciplina das relações de consumo, a responsabilidade em um acidente de trânsito, entre outros;cada um dos exemplos se enquadra em um ramo do Direito. A regulamentação da conduta humana se encontra intrinsecamente ligada à linguagem, destarte infere-se a importância de um vocabulário jurídico adequado para que as decisões judiciais sejam compreendidas e acessíveis a toda sociedade, não apenas a alguns privilegiados. O objetivo é analisar se a utilização da linguagem técnica se consubstancia em instrumento para compreensão da decisão ou se caracteriza em exagero. O problema consiste em verificar até que ponto o uso demasiado de uma linguagem técnica em uma decisão judicial cumpre o objetivo de informar e esclarecer o recebedor dessa decisão, observando se a linguagem aplicada oscila entre a técnica e o exagero, e entre o formalismo e a compreensão. Justifica-se pelo fato de que, como qualquer profissão, o Direito possui linguagem específica, mas suas decisões devem ser compreendidas pela coletividade. Assim, há de se estabelecer um liame entre aquilo que a linguagem popular denomina "juridiquês" e as expressões inerentes aos institutos jurídicos, cujas diferenças semânticas interferem no conteúdo da decisão. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica, bem como, pesquisa em artigos.

Palavras-chave:
Juridiquês. Linguagem jurídica. Linguagem popular.

ABSTRACT

There is the claim of an exaggeration of technical expressions in the bulge of judicial decisions. Although people do not realize themselves, life in society permeates the law: the regulation of rights and duties from conception to after the death of the person, the discipline of consumer relations, responsibility in a traffic accident, among others; each of the examples falls into a branch of law. The regulation of human conduct is intrinsically linked to language, thus infering the importance of an appropriate legal vocabulary so that judicial decisions are understood and accessible to all society, not

only to privileged ones. The objective is to analyze whether the use of technical language is a tool to understand the decision or is characterized by exaggeration. The problem is to verify the extent to which the use of too much technical language in a judicial decision fulfills the objective of informing and clarifying the recipient of this decision, observing whether the applied language oscillates between technique and exaggeration, and between formalism and understanding. It is justified by the fact that, like any profession, law has specific language, but its decisions must be understood by the collectivity. Thus, a link must be established between what popular language calls "juridiques" and the expressions inherent to legal institutes, whose semantic differences interfere in the content of the decision. The methodology consists of bibliographic research, as well as research in articles.

Keywords:

Juridiques. Legal language. Popular language.

1. Introdução

A linguagem presente na ciência jurídica é na maioria das vezes identificada e referenciada pela forma rebuscada e até mesmo complexa aos olhos e ao entendimento de quem não pertence ao ramo do Direito. Diante dessa realidade que acaba por afastar sociedade e operadores do Direito, busca-se, neste artigo, identificar um parâmetro que atenda às necessidades dos juristas, bem como a capacidade de compreensão da sociedade.

É fático que os operadores do Direito são preparados desde o início de sua formação profissional para utilizarem uma linguagem técnica, própria da profissão, mas quando utilizada de forma desmedida, tal vocábulo ultrapassa a linha do conhecimento prático e característico, indo ao encontro de uma linguagem classificada como exagerada e, até mesmo da incompreensão.

Desta forma, cria-se uma adversidade entre a linguagem jurídica que deve ser utilizada e a linguagem jurídica incognoscível, dificultando o acesso à justiça que é um direito assegurado a todos os cidadãos.

O denominado "juridiquês" – linguagem popular para classificar a linguagem jurídica não discernida, acaba afastando até mesmo o interesse social pelos ramos do Direito, o que interfere diretamente em outras esferas da vida privada e da pública, uma vez que, a ciência do Direito faz parte da construção social, da mesma forma que a linguagem e a comunicação são colaboradoras de um convívio harmônico social.

Sendo a linguagem o principal instrumento do exercício da profissão do advogado, torna-se imperativo que a comunicação entre operador

do direito e a coletividade figure na linguagem técnica compreensível, ou melhor dizendo, acessível a toda população, independentemente de fatores socioeconômicos e culturais, cumprindo assim uma importante aproximação entre o direito e o social.

2. A linguagem e a regulamentação da conduta humana

A vida em sociedade perpassa pela regulamentação da conduta humana, destarte, infere-se uma intrínseca ligação entre a linguagem e o Direito, pois este ao regulamentar direitos e deveres se vale daquela para que possa haver compreensão daquilo que se pretende estabelecer na sociedade para que se garanta a convivência harmônica entre os indivíduos.

Ademais, o Direito é uma ciência social presente no cotidiano do cidadão, ainda que as pessoas não se deem conta, a vida em sociedade perpassa pelo Direito: a regulamentação de direitos e deveres desde a concepção até após a morte da pessoa, a disciplina das relações de consumo, a responsabilidade em um acidente de trânsito, entre outros.

O Código Civil, por exemplo, dispõe que a personalidade civil começa com o nascimento com vida, mas a lei põe a salvo, desde a concepção, o direito do nascituro. Antes mesmo de vir ao mundo, o nascituro tem garantido o direito à percepção dos alimentos, por meio dos denominados alimentos gravídicos.

Ao nascer, adquire-se a personalidade, isto é, aptidão para adquirir direitos e contrair obrigações. Assim, durante a vida do indivíduo, a regulamentação das relações jurídicas está presente, como, por exemplo, na disciplina das relações de consumo. Na sociedade capitalista, a todo momento o indivíduo celebra contratos regidos pelo Código de Defesa do Consumidor.

As relações jurídicas laborais também são regulamentadas pelo Direito com fincas à garantia da proteção e segurança do trabalhador. Da mesma forma, a responsabilidade civil decorrente de um acidente de trânsito, cujas consequências para aquele que causa prejuízo a outrem estão previstas no ordenamento jurídico.

No que concerne à morte, diante da inevitável finitude, também cumpre ao Direito regulamentar as consequências patrimoniais e morais do fim da personalidade do indivíduo. Aliás, com o advento das redes sociais digitais, muito se tem discutido acerca da denominada herança

digital, em que se reflete a respeito das consequências patrimoniais de uma conta em rede social digital de uma pessoa falecida que continua a gerar efeitos patrimoniais para os herdeiros.

Os exemplos supracitados demonstram o quão a vida em sociedade perpassa pelo Direito. Mas, não se pode olvidar de que a regulamentação da conduta humana se encontra intrinsecamente ligada à linguagem, pois a comunicação constitui o canal para que a coletividade possa compreender as determinações legais que tem por escopo regulamentar a ação dos indivíduos na busca de uma convivência harmônica na sociedade.

A Emenda Constitucional nº 45/2004, denominada Reforma do Poder Judiciário, incluiu na Constituição da República de 1988 a garantia do acesso à Justiça, tornando o Poder Judiciário mais acessível e ágil, possibilitando que conflitos que se protraíam no tempo fossem solucionados de forma mais célere. Quanto ao acesso à Justiça, o denominado Juizado Especial possibilitou que as pessoas se aproximassem do Poder Judiciário para que pudessem solucionar conflitos de interesses sem ter de passar por longos e demasiadamente caros processos judiciais.

O acesso à Justiça e o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) possibilitaram que o cidadão se tornasse um *expert* de assuntos relacionados ao Direito, sobretudo nas redes sociais digitais em que todos têm suas opiniões acerca de acontecimentos, julgamentos e leis que regulamentam a conduta humana.

O acesso à justiça e à informação tornam demasiadamente complexa a atuação do Poder Judiciário ao proferir decisões, bem como a atuação do advogado no trato com seu cliente e ainda os operadores do Direito, como os membros do Ministério Público, da Defensoria Pública, Oficiais de Justiça, Oficiais de Cartório, entre outros, pois a necessidade de interação com um público heterogêneo faz com que haja uma variação no aspecto social, cultural, econômico e político dos destinatários da atuação judicial. A atuação do operador do Direito, destarte, desde o início de sua formação, deve dar atenção especial ao estudo da Língua Portuguesa.

Insta salientar que, como qualquer profissão, o Direito possui linguagem específica, por outro lado as decisões devem ser compreendidas pela coletividade. Assim, há de se verificar até que ponto o uso demasiado de uma linguagem técnica em uma decisão judicial cumpre o objetivo de informar e esclarecer o destinatário da decisão e à coletividade em ge-

ral. A linguagem aplicada oscila entre a técnica e o exagero, entre o formalismo e a compreensão.

Daí se espraia um ponto instigante: o uso de termos técnicos, inerentes à ciência jurídica inviabilizam a compreensão de uma decisão judicial ou são expressões necessárias para que possa produzir efeitos? Há de estabelecer um liame entre aquilo que a linguagem popular denomina "juridiquês" e as expressões ínsitas aos institutos jurídicos, cujas diferenças semânticas interferem no conteúdo da decisão.

3. Linguagem jurídica e "juridiquês" são expressões sinônimas?

Antes de adentrar na resposta à pergunta supracitada, necessário perpassar por uma breve análise da linguagem, a qual se refere a um sistema de signos utilizados para estabelecer uma comunicação. A linguagem é uma característica humana universal. O desenvolvimento da linguagem humana é fruto da aprendizagem social e reflexo da cultura de uma comunidade (Cf. REOLON, 2010).

Diante do fato de a linguagem ser fruto da aprendizagem social e reflexo da cultura de uma comunidade as formas linguísticas podem sofrer variações, denominadas de variantes, que decorrem de fatores:

a) sociológicos, que são variações originadas por idade, sexo, profissão, nível de estudo, classe social; por exemplo, as expressões utilizadas por um jovem não se coadunam com aquelas utilizadas por uma pessoa de meia-idade.

b) geográficos, indivíduos de diferentes regiões tendem a apresentar diversidade no uso da língua, na forma de falar, bem como em relação ao vocabulário e expressões idiomáticas; por exemplo, os termos semáforo, farol ou sinaleira são usados no Brasil para significar o mesmo objeto. O Código de Trânsito Brasileiro (Lei nº 9.503/97) utiliza a expressão semáforo, mas há variações conforme a região do país. Sinaleira é utilizado nos Estados do Sul, sinal de trânsito no Rio de Janeiro e o termo farol é mais comum em São Paulo.

c) contextuais, envolve assunto, tipo de interlocutor, lugar em que a comunicação ocorre, entre outros: por exemplo, a forma de se comunicar com os amigos do futebol não é a mesma com a qual a pessoa exterioriza suas manifestações em uma repartição pública.

A atuação em qualquer profissão demanda a utilização de lingua-

gem própria, que é adotada naturalmente pelo profissional de determinada categoria para normatizar o texto. Visa possibilitar que as pessoas da respectiva área compreendam seu conteúdo. Na medicina, por exemplo, utiliza-se a expressão medicação endovenosa para significar que se trata de uma injeção a ser aplicada na veia do paciente.

O profissional do Direito deve dominar o vocabulário especializado para que possa se comunicar com os demais profissionais da área, porém para essa categoria profissional a linguagem possui significado mais incisivo, pois a linguagem configura seu instrumento de trabalho.

O Direito é, por excelência, a ciência da palavra, mais precisamente do uso dinâmico da palavra (Cf. XAVIER, 2002). O principal instrumento do qual o profissional do Direito se utiliza é a linguagem. Mas a linguagem jurídica, por ser muito técnica, pode dificultar a comunicação, por exemplo, entre o advogado e o cliente.

Ao realizar a orientação jurídica de seu cliente o advogado há de atentar para o fato de que sua linguagem não pode ser técnica, sob pena de não ser compreendido. Ainda que os termos domicílio, residência e habitação tenham conceitos diferentes sob o prisma técnico, tal distinção não é relevante para a pessoa que procura o advogado para que este possa solucionar o conflito de forma satisfatória.

Situação interessante que vale destacar é a do magistrado que, ao proferir uma sentença não pode se descurar dos aspectos técnicos necessários à solução da demanda, mas também há de se preocupar para que a decisão proclamada seja compreendida pelos envolvidos na demanda e também pela coletividade, uma vez que as decisões, em regra, são públicas.

Conforme salientado, com o acesso à justiça e às redes sociais digitais a repercussão das decisões judiciais ganha proporções inimagináveis. Daí a importância da utilização de uma linguagem que seja compreensível pela sociedade. Por outro lado, o Direito possui linguagem específica.

Há inúmeros exemplos de utilização de expressões em que as diferenças semânticas são extremamente relevantes para o profissional do direito e o emprego comum desses termos, por serem acessíveis a todos, não demandam a diferenciação.

Os conceitos de posse e de domínio ou propriedade, por exemplo, são essenciais para definir até o mesmo o tipo de ação que será proposta

por aquele indivíduo que pretende defender o seu exercício, porém, o emprego de qualquer dessas expressões na linguagem coloquial não demanda a diferenciação.

O termo competência, por exemplo, na seara jurídica significa atribuição, alçada, jurisdição, enquanto na linguagem do cotidiano a expressão tem o significado de ausência de capacidade para exercer determinada função ou tarefa. Certa ocasião, durante a audiência de instrução e julgamento, o advogado arguiu a incompetência territorial do magistrado para o julgamento daquela demanda. Ao encerrar a audiência, o cliente deste advogado o questionou acerca do fato de ter chamado o juiz de incompetente, se tal afirmação não traria prejuízo àquela parte no julgamento da causa.

Neste aspecto, destaca-se a relevância da utilização da linguagem profissional/técnica, na qual o profissional se vale de expressões específicas de determinada área do conhecimento, que não são consideradas como uso excessivo de linguagem jurídica, ao revés, devem ser utilizadas no momento adequado.

O denominado "juridiquês" constitui a utilização exacerbada e desnecessária de expressões técnicas, uma vez que a atuação do operador do Direito deve ser voltada a ser compreendida pelo destinatário. Assim, um advogado ao peticionar, contestar, apelar, inquirir, ou provar, deve se valer de todo arcabouço de linguagem técnica voltada a atender o seu objetivo consistente no êxito daquela demanda, mas evitar o uso exacerbado de expressões técnicas.

Da mesma forma, um magistrado ao proferir uma decisão, não pode simplesmente aprofundar em termos técnicos e, ao final, os destinatários da decisão e a coletividade em geral sequer conseguem compreender quais os comandos contidos naquele provimento jurisdicional.

4. A linguagem jurídica como instrumento para compreensão pela coletividade

O acesso à justiça garantia constitucional ao cidadão, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), por meio do acesso ao ciberespaço, notadamente com a utilização das redes sociais digitais, além de outros fatores sociais possibilitaram que Poder Judiciário outrora equidistante da coletividade passasse a fazer parte do cotidiano das pessoas.

Ademais, as manifestações do Poder Judiciário, além de solucionar conflito de interesses submetido pelas partes à apreciação do Estado/Juiz, têm por fito a garantia de uma convivência ordenada, uma vez que a produção de efeitos se espraia para a toda a coletividade, que, conforme salientado, tem acesso a tais decisões de forma instantânea por meio das tecnologias de informação e comunicação acessíveis no ciberespaço.

Infere-se, destarte a importância de um vocabulário jurídico adequado para que as decisões judiciais sejam compreendidas e acessíveis a toda sociedade, não apenas a alguns privilegiados.

Por isso, uma linguagem extremamente técnica, evasiva, com uso recorrente e desnecessário de adjetivos ou advérbios, uso de expressões ambíguas, termos rebuscados, excesso de latinismo, frases redundantes e parágrafos longos é denominada de "juridiquês" (Cf. JESUS; EMIDIO, 2021), e compromete a compreensão da manifestação do operador do Direito, bem como constitui um obstáculo para o acesso à justiça.

No que concerne ao exercício da advocacia, por exemplo, o Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB (Cf. BRASIL, 1995), notadamente no art. 46, dispõe que o advogado deve primar para que sua relação com o cliente seja clara, pragmática e objetiva.

Deste modo, o uso de termos jurídicos extremamente herméticos não se coaduna com a clareza, objetividade e pragmatismo pelos quais o advogado deve pautar sua conduta no exercício da profissão.

Como o instrumento e trabalho do advogado é a linguagem, escrita ou falada, o uso excessivo de expressões técnicas de forma desnecessária viola o dispositivo supracitado. A clareza ao se expressar, portanto, evita dúvidas e possibilita a compreensão do destinatário da manifestação jurisdicional e no caso do advogado, o seu cliente.

Sob outro prisma, conforme apontado no decorrer do presente artigo, faz-se necessário que o operador do Direito se utilize de termos próprios dessa ciência e, nem por isso, tal linguagem deve ser demasiadamente incognoscível, pois, como mencionado, as evoluções tecnológicas digitas presentes na contemporaneidade propiciam o fácil acesso a informações que antes eram específicas de determinada classe, por exemplo, as ciências jurídicas.

E, se está regulamentado que o cidadão tem direito ao acesso à

justiça, torna-se relevante ao operador do Direito que ele use com moderação e prudência o vocabulário próprio dessa ciência, pois a justiça tem como fundamento informar e esclarecer aos cidadãos seus direitos e obrigações, e o uso excessivo de termos próprios do Direito não contribui para a compreensão da sociedade de um modo geral. Afastando-se, portanto, do alcance à igualdade perante a lei.

Dentro da formação do profissional do Direito, faz-se imprescindível a presença de um estudo mais dedicado à Língua Portuguesa, justamente para iniciar o entendimento de que uma linguagem acessível tornará o exercício do direito efetivo e equânime. Conclui-se, portanto que "expressar-se no Direito é de suma importância. (...) Saber utilizar a palavra de acordo com o contexto é uma arte. E o advogado, mais que qualquer um deve aprender a dominá-la" (REOLON, 2010, p. 182).

A facilidade e a velocidade de comunicação que caracteriza a contemporaneidade, intensificam a relevância de uma adequação da linguagem jurídica como recurso efetivo para o entendimento coletivo. Urge para o operador do Direito, que ele reconheça a "importância que têm o uso da linguagem adequada no seu trabalho, tendo em vista que seria interessante que desenvolvesse um estilo próprio de expressão. Não precisa ser – não deveria ser – rebuscado, nem prolixo" (REOLON, 2010, p. 187). Devendo, portanto, "refletir o seu conhecimento, que deve ser bem aplicado a cada caso concreto, para garantir o sucesso de sua pretensão" (REOLON, 2010, p. 187). Desta forma, conhecer e praticar um vernáculo acessível reflete diretamente na manutenção da justiça e do direito.

De acordo com todos os apontamentos presentes neste artigo, contata-se que o efetivo entendimento da linguagem jurídica pela coletividade se inter-relaciona com a moderação, ou até mesmo com a ausência do "juridiquês". Tornando-se imprescindível que os operadores do vocabulário jurídico, reconheçam a diferença entre a técnica e o exagero, visto que, "a utilização por parte dos operadores do direito de uma linguagem jurídica livre do 'juridiquês' pode trazer benefícios para toda a sociedade" (REOLON, 2010, p.190). Objetivando uma proximidade da sociedade à compreensão do entendimento jurídico, contribuindo então "para a tão sonhada celeridade nos processos judiciais, ampliando a visibilidade do judiciário frente à sociedade" (REOLON, 2010, p. 190).

Destarte, somente o entendimento de que é necessário o reconhecimento de uma aplicação pertinente da linguagem jurídica, que respeite a técnica, mas que não recaia no exagero, proporcionará à coletividade

uma efetiva prestação jurisdicional e, com isso, um acesso pleno à justiça.

5. Conclusão

O interesse por esta pesquisa surgiu com o intuito de diferenciar a linguagem jurídica técnica do "juridiquês", ao mesmo tempo que buscou-se comprovar que é plenamente cabível ao jurista exercer sua profissão de forma eficaz e acessível a toda sociedade, não cabendo, portanto, assemelhar o "juridiquês à linguagem jurídica.

Sendo a ciência jurídica um sistema de comunicação e tendo como dispositivo fundamental a linguagem, torna-se relevante que o uso dessa, alcance a coletividade em suas diversas configurações.

Cabe ao profissional do Direito utilizar a linguagem jurídica técnica, evitado os exageros que levam à incompreensão, pois, com as evoluções tecnológicas da contemporaneidade, não há espaço para uma linguagem jurídica excludente e específica de uma classe, em que um formalismo exagerado apresenta como efeito a exclusão ao invés da acessibilidade à população em geral.

Por derradeiro, insta salientar, que o acesso à justiça é direito garantido em lei e, nessa garantia, inclui-se a compreensão dos termos técnicos jurídicos, proporcionando aos leigos um entendimento que parte do todo ao específico, reconhecendo, portanto, seus direitos e obrigações enquanto cidadão e, enquanto parte integrante da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Código de Ética e Disciplina da OAB*. Diário da Justiça, Seção I, em 1° de março de 1995, p. 4000-4. Disponível em: https://oabes.org.br/arquivos/CodEticaDisciplinaOAB.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Código de Trânsito Brasileiro (CTB)*. Lei nº 9.503, de 23 de Setembro de 1997. Brasília: 1997.

JESUS, João Rodrigues; EMIDIO, Vera Lucia. O "juridiquês" em textos jurídicos. *Tribunal Regional Federal da 3ª Região*. 2021. Disponível em: https://www.trf3.jus.br/emag/emagconecta/conexaoemag-lingua-portuguesa/o-juridiques-em-textos-juridicos. Acesso em: 12 nov. 2021.

REOLON, Suzana Minuzzi. A linguagem jurídica e a comunicação entre o advogado e seu cliente na atualidade. *Direito e Justiça*, v. 36, n. 2, p. 180-91, Porto Alegre, jul./dez., 2010. Disponível em: https://revistas eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fadir/article/view/9101. Acesso em: 10 nov. 2021.

XAVIER, Ronaldo Caldeira.*Português no Direito*: Linguagem Forense: Rio de Janeiro, 2002.

LINGUAGEM, ORALIDADE E MEMÓRIA NO CARNAVAL DO INTERIOR: TRANSCRIÇÃO DO BLOCO "INDIANOS" DE SÃO JOÃO DA BARRA

Jhonatan da Silva Martins (UENF)
jhonatan_martins19@hotmail.com
Lilian Sagio Cezar (UENF)
lsagio@hotmail.com

RESUMO

O município fluminense de São João da Barra possui um expressivo carnaval de rua do interior do Rio de Janeiro, constituído por desfiles de escolas de samba, blocos de ruas entremeados por desfile do bloco "Indianos", que mantém a tradição da marcha-rancho desde sua fundação em 1930, sem sofrer transformações em sua estrutura original. O "Indianos" foi um dos primeiros blocos carnavalescos da cidade que não se alterou temporalmente, principalmente, com o envolvimento dos diferentes atores sociais tanto na apresentação do desfile na avenida do samba quanto em manter a tradição do bloco por meio da oralidade. O presente artigo pretende descrever o desfile de carnaval 2019 do bloco "Indianos", de São João da Barra, propondo traçar análise do uso da história oral como ferramenta que auxilia nesse processo de construção das histórias dos próprios sujeitos no carnaval. Tendo vista, a falta material teórico sobre o bloco "Indianos" ou até mesmo sobre o carnaval da cidade, a história oral vai possibilitar criar um acervo escrito, a partir da oralidade dos participantes. Para a metodologia, utilizaremos pesquisa qualitativa a partir da revisão bibliográfica, breve contextualização da história do carnaval no Brasil e a influência no interior do Estado do Rio de Janeiro e a transcrição do desfile 2019 do bloco "Indianos", através, da observação direta. Identificamos a necessidade de criar registros escritos sobre o bloco "Indianos", entendo a importância da relação de vivência e da oralidade dos sanjoanenses na tradição popular local.

Palavras-chave:
Linguagem. Bloco "Indianos". História oral.

ABSTRACT

The Rio de Janeiro municipality of São João da Barra has an expressive street carnival, consisting of samba school parades, street blocks interspersed with the parade of the "Indianos" block that maintains the tradition of the marcha-rancho since its foundation in 1930, without going through changes in its original structure. The "Indianos" was one of the first carnival blocks in the city that has not changed temporally, mainly, with the involvement of the different social actors both in the presentation of the parade in the samba avenue and in maintaining the tradition of the block through orality. The present article intends to describe the 2019 carnival parade of the "Indianos" block, from São João da Barra, proposing to trace an analysis of the use of oral history as a tool that assists in this process of construction of the stories of the subjects themselves in carnival. Considering the lack of theoretical material about the "Indianos" block or even about the city's carnival, oral history will make it possible

to create a written collection from the orality of the participants. For the methodology, we will use qualitative research from the literature review, brief contextualization of the history of carnival in Brazil and the influence in the interior of the State of Rio de Janeiro and the transcription of the 2019 parade of the "Indianos" block, through direct observation. We identified the need to create written records about the block "Indianos", understanding the importance of the living relationship and the orality of Sanjoanenses in the local popular tradition.

Keywords:
Language. "Indian" Block. Oral history.

1. Introdução

O município fluminense de São João da Barra[127], pequena cidade localizada na última extensão da margem direita do Rio Paraíba do Sul, até seu encontro com o mar, vem produzindo há um século seu carnaval de rua e mantém a tradição das agremiações e blocos de carnaval que se apresentam anualmente na "avenida do samba"[128]. O bloco "Indianos", desde sua fundação, em 1930, apresenta a tradição da marcha-rancho, que é performada neste município, sem perder as origens de sua fundação e a beleza dos carros alegóricos e suas fantasias.

O presente artigo pretende descrever o desfile de carnaval do ano de 2019 do bloco "Indianos", de São João da Barra, propondo traçar uma análise do uso da história oral como ferramenta que auxilia nesse processo de construção das histórias dos próprios sujeitos no carnaval. O carnaval de São João da Barra, interior do Estado do Rio de Janeiro, possui histórias, tradições e memórias de extrema relevância para a cultura local. Para compreender a importância dos blocos, agremiações nas brincadeiras de carnaval, precisamos retomar a própria história do carnaval e sua chegada às terras brasileiras, compreendendo a participação dos próprios realizadores da festa de carnaval, principalmente, a influência da cidade grande nas cidades do interior do Estado.

A festa é um campo amplo e composto por diferentes elementos estruturais como dança, sonoridade, corporeidade, rituais, entre outros. De alguma forma, possibilita a produção de conhecimento, apropriando e

---

[127] Município com população estimada em 36.102 habitantes (IBGE, 2019), localizado na região Norte Fluminense. Seus primeiros relatos de povoamento datam do início da colonização portuguesa no Brasil. Sua fundação é em 1676, quando o povoamento é elevado à Vila. Em 1850, torna-se cidade.

[128] É na Rua Joaquim Thomaz de Aquino Filho que acontece o carnaval de São João da Barra.

criando diferentes formas na festa. O indiano Homi Bhabha (2013) nomeou como "*entrelugar"* o potencial de encontros e desencontros, podendo ser relacionado a um espaço para linguagem e discursos. O autor definiu esta ideia como espaço que de produção de significados diversos e, portanto, construção de sentidos, a partir dos próprios discursos.

Os procedimentos metodológicos para a realização deste artigo envolvem métodos de pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica acerca de conceitos envolvidos com a história carnaval, bem como tradição e memória. Há também breve contextualização da história do carnaval no Brasil, sua influência no interior do Estado do Rio de Janeiro e a transcrição do desfile 2019 do bloco "Indianos", através da observação direta do carnaval. Identificamos a necessidade de criar registros escritos sobre o bloco "Indianos", entendo a importância da relação de vivência e da oralidade dos sanjoanenses na tradição popular local.

Por fim, o carnaval é o principal objeto de articulação entre linguagem, oralidade no contexto histórico de memória, linguagem e tradição dos foliões envolvidos com os festejos. O trabalho, inicialmente, apresenta três divisões, sendo o primeiro "Carnaval brasileiro: historicidades dos festejos do Momo" o segundo "O bloco "indianos" de São João da Barra: transcrição do desfile 2019" e o terceiro "Memória, tradição e oralidade: breve contextualização". Partindo de autores que possam dialogar com a temática do carnaval.

2. Carnaval brasileiro: historicidades dos festejos do momo

A tradição do carnaval brasileiro chegou ao Brasil pelos portugueses e tornou-se potência a partir da vinda da Família Real em 1808. O entrudo era constituído por brincadeiras e folguedos[129] - festas, brincadeiras – realizados na quaresma, alguns dias antes da Páscoa. O entrudo é expressão popular de origem portuguesa onde as pessoas arremessavam, nas pessoas que passam nas ruas, objetos que sujassem e molhassem, como limões de cheiro (espécie de bexigas de gesso com água perfumada ou malcheirosa em seu interior) e farinha (GOÉS, 2013; FERREIRA, 2013). Segundo Góes, a partir da década de 1840, o entrudo chama a atenção, passando a ser considerado como sujo e desordeiro pelas elites

[129] Folguedo é festa popular; festa de caráter popular e tradicional que traz os costumes ou hábitos de um povo, de uma região: folguedo do Bumba Meu Boi. Definição tirada de: dicio.com.br/folguedo/.

que passaram a ter inspiração no carnaval europeu, principalmente o veneziano, o qual altera a própria forma de se comemorar e brincar o carnaval, por meio de bailes de máscara.

Apesar de o entrudo não ser bem quisto por aqueles que recebiam os limões de cheiro quando passavam pelas ruas, a brincadeira apresentava como a diferença social acontecia por aqueles que participavam do carnaval, os brancos e negros. O entrudo é de longa data e está envolvido nos festejos brasileiros há muito tempo, mesmo passando por desafios e por não ser aceito pelo seu formato. Nas ruas, o entrudo era selvagem e anárquico, diferente do carnaval dos salões, organizados, luxuosos e frequentados pela alta sociedade. O entrudo expressava-se nas travessuras e extravasamento dos que não apreciavam a brincadeira. No período em que acontecia o carnaval, três dias antes da quarta-feira de cinzas, o estrafego, tumulto e confusão dominavam as ruas cariocas. Por seu jeito peculiar, o entrudo era constantemente atacado pela imprensa.

Enquanto o entrudo vinha em declínio com suas brincadeiras, nascia um novo personagem para o carnaval, o Zé Pereira. José Luiz de Oliveira (2012), numa abordagem da pequena história do carnaval carioca, menciona que a criação do Zé Pereira tem relação com o português José Nogueira de Azevedo Paredes, o qual tinha uma oficina de sapatos na Rua São João 22.

> A figura do Zé Pereira que iria surgir em 1846 se constituía em um personagem que saía pelas ruas batendo um bumbo descompassado e sua prática difundiu-se rapidamente entre as camadas populares. (OLIVEIRA, 2012, p. 66)

Mesmo com toda tranquilidade e por ser uma expressão popular inofensiva para brincar o carnaval, o Zé Pereira sofreu ataques assim como o entrudo.

No final do século XIX, o carnaval passa por mudanças significativas, com o aparecimento do Entrudo, de Zé Pereira, dos Cordões[130], dos Velhos Cucumbis e Ranchos, ambas as brincadeiras de origem negra, segundo Cabral (1996). Nesse período, os foliões que brincavam o carnaval de maneira desordeira e em alguns momentos violenta eram perseguidos pela imprensa e pela polícia. Enquanto o Rancho, fundado pelos negros e

[130] O Entrudo e o Zé Pereira já entravam em decadência. Os Cordões, segundo Renato Almeida, em geral, eram grupos de mascarados, velhos, palhaços, diabos, rei, rainha, sargento, baianas, índios, morcegos, mortes, etc. Vinham conduzidos por um mestre a cujo apito de comando obedeciam a todos. O conjunto instrumental era de percussão: adufos, cuícas, reco-reco etc. (*Apud* CABRAL, 1996, p. 22).

mestiços, apresentava-se de maneira organizada no carnaval, ganhando tolerância das autoridades e seu espaço por ser ordenado.

Entretanto, para a imprensa, as mudanças nas formas de participação no carnaval eram positivas.

> As transformações visíveis ano a ano em sua organização não eram vistas de forma negativa. Ao contrário, evidenciavam sua atualidade como forma carnavalesca, diferenciada dos ranchos dos Reis, pelo seu caráter profano, e do entrudo e dos blocos carnavalescos mais informais, tidos como grupos barulhentos e desorganizados. (GONÇALVES, 2003, p. 92)

O entrudo, era visto como contra o carnaval, pois apresentava especificidades de diversidade nas ruas do carnaval. A imprensa, constantemente, tentava desmoralizar e desmobilizar a brincadeira do entrudo. Mesmo transparecendo, nas diversas tentativas, que o entrudo era a festa do povo, assim, uma representação da manifestação cultural do povo, pois, uma vez do povo, dele não poderia retirar essa tradição.

No fim do século XIX, já não era permitida a participação dos negros e mulatos nas festividades das ruas centrais, pois as autoridades justificavam que tais grupos eram violentos e desordeiros, "obrigando-os a se refugiarem no fundo dos pátios de cortiços e nos quintais, ou nas vielas e becos, a fim de cantarem e dançarem durante o carnaval" (OLIVEIRA, 2012, p. 70). Já nas duas primeiras décadas do século XX a música de carnaval se fixará, manifestando-se, inicialmente, na forma de marchinha e marcha-rancho ou de samba, batucada e, com o surgimento das escolas de samba, na forma de samba-enredo[131].

Os ranchos e cordões são blocos carnavalescos com organizações e, consequentemente, com aceitações diferentes por parte da imprensa e da elite. Enquanto o entrudo, os mascarados e o cordão foram atacados pela imprensa, os ranchos deram brecha para os críticos vislumbrarem uma evolução no carnaval do povo, através de um esquema de organização previamente montado, diferente do cordão, que saía mais ao gosto do momento (Cf. CUNHA, 2001; SOIHET, 2008; GONÇALVES, 2003).

As marchinhas seriam uma "criação típica de compositores da classe média dos anos 20" (TINHORÃO, 1978, p. 121), partindo de duas principais influências. Sendo a primeira oriunda do repertório de marcha dos espetáculos teatrais portugueses.

---

[131] Vale ressaltar que, na formação dos ranchos, a música não era problema, na medida em que muitos dos participantes eram músicos das bandas militares e dos conjuntos de chorões que se estruturaram desde os finais do século XIX.

3. *O bloco "indianos" de Sãojjoão da Barra: transcrição do desfile de 2019*

Desde sua fundação até os dias atuais, os "Indianos" vêm se apresentado na avenida do samba enquanto bloco de carnaval. Joaquim, atual presidente da escola os "Indianos", relata que em 1930 o agente funerário Luiz Malvino criou o bloco os "Indianos" como bloco de salão, saindo da própria residência e fábrica de caixões, na Rua do Rosário, em frente à escola de samba "Congos" – onde hoje é sede da ENEL (Empresa Nacional de Energia Elétrica), atual fornecedora de energia elétrica do município. Os "Indianos" participavam das festas de salão na cidade vizinha, em Campos dos Goytacazes, até se tornar um bloco de rua que tem como marcação rítmica e melódica a sua tradicional marcha rancho.

O bloco os "Indianos" esbanjava animação na avenida do desfile. Todos os corpos pintados de preto, "palhões" na cabeça, na cintura, nas pernas, em todo lugar, era sempre a mesma marcha-rancho do bloco, conhecido como chefe indiano, segundo a letra cantada na avenida do samba. O primeiro carro colocado pelos "Indianos" foi em uma "carroça de burro" enfeitada de palha e uma rede atravessada com uma índia deitada, assim, o bloco permaneceu até meados de 1958. Por volta dos anos 1970, o carnavalesco Geraldo Costa, que é tio do atual presidente, Joaquim Moreira ou "Quinzinho", como é conhecido na cidade, juntamente com sua equipe reorganizaram os "Indianos". Destaca-se Luiz Malvino como fundador e autor da música do bloco.

O bloco carnavalesco traz a tradição de seu carnaval, reafirmando suas raízes na "avenida do samba". No ano de 2019, acompanhei o desfile do bloco realizando observação direta do carnaval, trazendo detalhes da apresentação que envolve o bloco "Indianos", que desfila às segundas-feiras de carnaval em São João da Barra. Na programação do carnaval de 2019[132], o bloco "Indianos" foi designado para sair às 22h na avenida do samba e a concentração do bloco aconteceu na Rua Quintino Bocaiúva, rua que fica ao lado da Praça Santo Antônio, no Centro, e vai no sentido da rua principal, em que acontece o desfile.

A concentração funciona como rito de preparação para iniciar a desfilar e apresentar o melhor na avenida para aqueles que assistem. O desfile inicia com a música do bloco "Indianos", entram na avenida dois

[132] A programação do Carnaval local de 2019, está disponível no site da Prefeitura Municipal, em: http://www.sjb.rj.gov.br/downloads/noticias/7239_270219203325_Programacao_1_.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2021.

integrantes de cada lado empurrando um painel ornamentado com esteira de palha na beirada do painel que dá para o chão, painel com fundo verde com a letra do bloco, nas laterais está forrado com palha, em cima tem várias penas azuis grandes, formando um leque compondo um triângulo de palha, mais os dois integrantes vestidos de índio, bermuda feita com tecido verde até o joelho com detalhe de tecido que faz alusão à palha que cobria parte da frente e de trás, sem camisa, com cordão de cor madeira, adereço para calcanhar e um cocar pequeno com penas azuis.

Os integrantes seguem empurrando o painel no decorrer da avenida. Em seguida vem a porta-estandarte, a índia que traz a bandeira do bloco "Indianos", vestida com uma saia média, o mesmo tecido dos integrantes que empurram o painel, que faz alusão à palha com detalhes em pequenas penas coloridas; com a parte de cima do busto aparentemente coberta de um biquíni enfeitado com o mesmo tecido da saia mais as penas coloridas, colar de bolas pequenas que assemelham a cor madeira no tamanho médio, adereço para braço com o tecido igual e pequenas penas coloridas mais o cocar médio com pequenas coloridas grandes na cabeça. A porta-estandarte vem animada pela avenida, balançando a bandeira de um lado para o outro puxando a ala das camisas do bloco, que vem atrás dela.

A ala das camisas é composta por integrantes do bloco, homens, mulheres e crianças que adquirem a camisa para participar do desfile. Além da camisa, os integrantes usam bermudas, shorts, colares, cocar e todo adereço que compor a roupa definida para a ala. A ala é volumosa, animada e com muita empolgação de todos cantando a música. Observamos a presença do presidente na ala das camisas, emocionado e cantando com efervescência a canção. Em seguida, vem um integrante, na moto, puxando um pequeno reboque que traz uma canoa colorida pintada com a imagem de um índio deitado. Na canoa há um manequim de roupa sentado, com saia de tecido em diferentes tons de verde, um enorme adorno de planta verde no pescoço mais um cocar grande da mesma planta. Acredito que seja espada-de-são-jorge, pois lembra muito a planta, porém, não tenho certeza. O manequim vai sentado na ponta da canoa, segurando uma esfera prata com branco em tamanho médio que simboliza a lua e, na outra mão, segura um cajado tamanho médio com o cabo de madeira forrado com a mesma planta. Compõe a fantasia mais uma pequena esfera branca na outra ponta.

Logo atrás da canoa vêm dois índios com a mesma vestimenta, bota marrom-claro, calças seguindo a mesma cor da bota com detalhes na

lateral da calça de tecido indiano, blusão seguindo o mesmo padrão de cor e detalhes da calça, luvas que simbolizam pintura indígena na mão, um tecido de pelo na cor laranja por cima do blusão, colar marrom com dentes brancos e na ponta um pequeno filtro dos sonhos nas cores laranja, com detalhes brancos e pretos. Um grande cocar com penas grandes seguindo as cores da fantasia, laranja, branco e preto, seguravam uma lança grande, forrada com as mesmas cores do cocar mais a ponta da lança com detalhes em penas brancas com a beirada da pena em degrade laranja e preto pendurados. Os dois, além de fantasia, usavam máscaras de índio. Notamos a diferença das fantasias do início do desfile até chegar nos dois índios mencionados acima. A vestimenta diz muito sobre a posição do integrante no bloco, assim, observamos que os dois índios possuem um *status* muito importante pelo luxo e requinte da fantasia, simbolizando seu valor no bloco.

Passando os dois índios, vem um carro, com integrantes com a blusa do bloco mais adereços de índio, puxando a oca com uma índia na frente. Uma espécie de "oca" montada com folhas de palmeira é colocada sobre um reboque médio, forrado com esteira de palha e constitui uma espécie de carro alegórico, com detalhes coloridos de penas grandes juntas em cima da oca, dos lados e na frente. Na oca tem três aves na frente e nas laterais da oca, duas caras de onça-pintada em dourado, um rosto de diferentes animais bordado com paetês de carnaval preso no entorno da oca, próximo ao rosto da onça, que está uma de cada lado da oca e mais as duas lanças marrons presas na oca, também uma de cada lado, simbolizando a entrada. Tem dois pedaços de pau presos para a índia segurar, servindo como apoio e simbolizando cajados, o formato me remete à imagem de cajado. Tal apoio está enfeitado com as mesmas penas grandes coloridas, iguais às da oca, mas com bordados nas cores laranja e dourado. A roupa da índia é composta por adereço para a cadela, penas grandes marrons com detalhes coloridos, saia média em tecido marrom, parte de cima feita com mesmo tecido da saia parecendo um biquíni, detalhe em pedra mais pena colorida para um braço e um cocar médio com penas médias coloridas.

Na sequência vem a ala dos índios, seguindo o mesmo padrão tanto na cor quanto no modelo da fantasia dos dois índios do início do desfile. Com detalhe que são muito índios nessa ala, todos os índios estão usando adereços nos dois punhos, no mesmo tom de verde da roupa e detalhes em tecido marrom. Alguns índios estão com detalhes de linhas brancas pintadas pelo corpo e outros não, alguns estão portando espin-

garda de madeira e outros não. O cocar é igual para todos, inclusive, igual aos dos dois índios do início do desfile. Os índios vêm desfilando em duas fileiras com entusiasmo e cantando a música do bloco em passos lentos no desfile do bloco.

Seguindo o desfile, vem um homem com o corpo todo pintado de preto, com sunga preta, máscara de macaco e com os trejeitos do macaco, que mexia com as pessoas que assistiam o desfile. Atrás do macaco, vinha um pequeno grupo de índios com calças de estampa de onça, tigre e um índio com calça preta. Os corpos e rostos pintados com linhas laranja e os olhos cobertos com uma faixa pintada em laranja. Usavam cocar de diferentes tamanhos e cores, porém o índio de calça preta estava com uma peruca parecendo um cabelo grande, não usava cocar. O índio de calça preta parecia ser o líder e conduzia o momento de empurrar na avenida enquanto os outros índios estavam auxiliando a empurrar a oca feita com plantas. Noto que todos os índios estavam segurando o mesmo modelo de espingarda da ala anterior.

No momento que os índios empurravam a oca, o homem que representava a figura do macaco tentava impedir o avanço dos índios. Em simultâneo, o macaco mexia com aqueles que assistiam e voltavam para a oca, os índios avistavam o macaco e impediam que o animal entrasse e atrapalhasse o avanço quando todos apontavam suas armas como se estivessem atirando no animal. Na sequência vem outro carro puxando uma jaula em folhas, aparentemente folhas de coqueiro, pois eram grandes e muito parecidas. Em cima da jaula tinha um leão preso, em tamanho médio, em forma de estátua. Tinham os índios com calças estampadas de onça, corpos e rostos pintados em linhas nas cores laranja e branco com seus cocares pequenos com penas coloridas em diferentes cores.

Chegamos ao final do desfile do bloco Indiano com o último carro, aliais o maior carro alegórico do desfile, na frente do carro trazia uma estátua de gesso, de índio em tamanho grande, com tecido verde floral cobrindo em baixo dos peitos e as costas, diversas fitas coloridas penduradas no peito do índio, colar na cor marrom pendurado no pescoço, gargantilha feita com tecido preto com detalhes dourados e um cocar grande seguindo a cor do índio, mesclado de marrom. No carro havia três ocas na vertical. Cabe mencionar que as ocas seguem o mesmo modelo da primeira oca mencionada, oca forrada com palha, mas com detalhes coloridos como penas grandes juntas em cima da oca, dos lados e na frente. Há três aves na frente e nas laterais da oca, duas caras de onça-pintada em dourado, um rosto de diferentes animais bordados com paetês de car-

naval e estampados também. Todas as imagens dos bichos estão presas no entorno da oca, próximas ao rosto da onça, que está uma de cada lado além das duas lanças marrons presas também uma de cada lado, simbolizando a entrada da oca.

Há vários pedaços de pau presos que servem como apoio para os integrantes segurarem, simbolizando cajados por conta do formato. Tais apoios estão enfeitados com as mesmas penas grandes coloridas, iguais às da oca, com a diferença de ter plantas - acredito serem artificiais - presas nos cajados que estão presos em diferentes locais no carro. A roupa das índias é composta por penas coloridas que parecem biquínis forrados com penas coloridas, adereços para os calcanhares e braços em penas coloridas iguais à fantasia das índias. Elas usam cocar colorido em tamanho médio com as mesmas penas e seguindo as cores. Todas as índias usam as mesmas fantasias.

Há os índios no carro, seguindo a fantasia dos índios do início do desfile, em tecido marrom, parte de cima feita com o mesmo tecido da saia, parecendo um biquíni, detalhe em pedra mais pena colorida para um braço e um cocar médio com penas médias coloridas. Os índios estavam vestindo bermuda feita com tecido verde até o joelho com detalhe de tecido que faz alusão à palha que cobria parte da frente e de trás, sem camisa, com cordão de cor madeira, adereço para calcanhar e braço feitos em pena e um cocar pequeno com penas azuis. Entretanto, cada índio desse carro estava com um cocar diferente, na cor azul, outros na cor verde ou amarelo, mas no mesmo tamanho.

Outro ponto interessante é que os músicos vieram nesse carro tocando seus instrumentos e fantasiados de índios, seguindo pela avenida tocando e desfilando com o bloco. Destaco que o “Indianos” desfila depois da “Vila Imperial”, escola de samba que começou a desfilar, pois a “Unidos da Chatuba” não desfila mais. A “Vila Imperial” desfila às 21h e o “Indianos” desfila às 22h, sendo 1 hora para a escola de samba e 1 hora para o bloco.

As formas populares de festejar estão ligadas não só ao lazer, como também a questões religiosas e ciclos de trabalho. A festa popular constitui-se como uma das formas mais reveladoras do modo de ser de um grupo, pois é nesse espaço que ficam suspensas algumas normas sociais e outras são invertidas, para proporcionar a participação de todos no festejar e construir a tradição.

4. *Memória, tradição e oralidade: breve contextualização*

O carnaval de São João da Barra tem hoje uma programação vasta para todos brincarem o carnaval. Além dos desfiles das escolas de samba e blocos de carnaval e da marcha-rancho, que são tidas como tradição na cidade, acontece também concurso de mascarados e dominós, Rei Momo e rainha do carnaval, marchinhas de carnaval, além de bandinhas de carnaval, trios elétricos e abadás que compõem este carnaval do interior do Rio de Janeiro. Cabe destacar que tais inovações entram em disputa com as formas tradicionais de se brincar o carnaval, ainda que compreendamos que toda tradição é inventada, como afirmam Hobsbawm e Ranger (1984) que caracterizam a tradição como:

> [...] práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam a inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM e RANGER, 1984, p. 9)

Entretanto, para Hobsbawm, um de seus interesses é o desenvolvimento das tradições e também o estudo de sua construção no contexto do Estado-nação. O autor argumenta que, muitas vezes, as tradições são inventadas por elites nacionais para justificar a existência e importância de suas respectivas nações.

Já para Japiassú e Marcondes (2001), a tradição tem origem no termo latino *traditio* e significa continuidade, permanência de uma doutrina, visão de mundo, ou conjunto de costumes e valores de uma sociedade, grupo social ou escola de pensamento que se mantém vivo pela transmissão sucessiva das memórias, através dos indivíduos que dela participam.

Martins (2019), por sua vez, traduz a memória como algo recordado do passado em pensamentos e vivências de cada indivíduo, tendo em vista,

> [...] a capacidade de armazenar dados ou informações referentes a fatos ocorridos no passado. Partindo dessas definições cotidianas para um termo que perpassa por diversas áreas que já foram estudadas, entendendo como multidisciplinar também. (MARTINS, 2019, p. 36)

Destaca-se também a visão de Pesavento (2008):

> O indivíduo que rememora amadureceu durante esse intervalo, ele relabora o que viveu a partir do tempo transcorrido, no qual absorveu as decorrências da situação outrora experimentada. Aquilo que lembra não é

> mais o que viveu. No seu relato já há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o relembrado no plano da memória pessoal mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social, partilhada, ressignificada, fruto de um sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer. (PESAVENTO, 2008, p. 95)

Assim, os sujeitos envolvidos nas festas, partilham suas vivências, colaborando na construção de sua história por meio da memória e da oralidade, pois, nessa perspectiva, a transcrição do desfile do bloco "Indianos" é uma forma imprescindível nesse processo de preservação da memória e tradição local daqueles que vivenciam, uma vez que, não há tantas referências sobre o bloco carnavalesco. Lozano (2006, p. 16), aponta que "a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais".

A autora Leda Martins (2001) apresenta o termo *oralitude*.

> A forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição linguística, mas especificamente ao que em sua performance indica a presença de um traço cultural [...]. (MARTINS, 2001, p. 84)

Há similaridade entre oralidade e corporeidade, pois a oralidade envolve também o corpo uma vez que, como define Setenta (2008, p. 143), pode ser considerada uma "fala construída no corpo e pelo corpo". Recorre-se ao termo *oralidade popular brasileira* para se referir a tradições populares ou tradições orais. Assim, o conceito de oralidade sobrepõe o conceito de corpo, já que para Zumthor (1997)

> A oralidade não se reduz a ação da voz, mas expansão do corpo, embora não o esgote. A oralidade implica em tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar. (ZUMTHOR, 1997, p. 203)

O universo da oralidade, se iguala ao corpo, de complexo sistema no qual os sujeitos se colocam em suas memórias, onde o corpo tem um significado. Tais associações serão pertinentes ao pensamento de Paul Zumthor (2007, 1997), baseado na oralidade e *performance*, pois o autor estabelece também a relação entre corpo, oralidade e performatividade. Nesse viés, ao utilizarmos a oralidade enquanto ferramenta de arguição de dados, entendemos detalhes da cultura sanjoanense, contados por quem presenciou e vivenciou esse momento importante na sua história.

6. *Considerações finais*

Ao pesquisar esta temática, há um incentivo à possibilidade por abrir um canal de análise e perspectivas quanto ao uso da história oral como ferramenta, claro, atrelado à tradição e memória dos atores sociais que realizam o carnaval, a partir da transcrição do desfile de 2019 do bloco "Indianos", sem perder a relação das vivências do carnaval de interior do Rio de Janeiro. Desta maneira, é promovida a construção e fortalecimento da marcha-rancho dos "Indianos", rememorada na tradição local. Com o tema *carnaval*, buscamos pesquisas que retratassem o envolvimento da população com a festa, considerando os aspectos culturais, entendendo a tradição e as expressões culturais que perpassam a temática, através da linguagem e oralidade no bloco na avenida.

O carnaval contextualiza o maior fenômeno cultural da cidade, e mesmo com todas as transformações ao longo do tempo mantém-se como forte atrativo de turistas durante os dias de folia. O carnaval sanjoanense movimenta a economia, assim como as atrações culturais que acontecem na festa do Momo, com programação vasta e ampla para sede – São João da Barra – e seus distritos – Atafona, Grussaí e Açu.

São João da Barra tem em sua manifestação carnavalesca inúmeras características que no decorrer do tempo, foram se reinventando às novas ordens sociais e aos processos globais. O município já teve seu carnaval de clube e, hoje, há forte expressão no carnaval de rua, com mascarados, blocos de carnaval, desfile das escolas de sambas, trios elétricos e a música baiana, que participam das atividades carnavalescas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

CABRAL, Sérgio. *As Escolas de Samba do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. *Ecos da folia*: uma história social do carnaval carioca entre 1880 e 1920. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GÓES, Fred. Brasil: O país de muitos carnavais. *Revista Observatório do Itaú Cultural*, n. 14. São Paulo: Itaú Cultural, 2013.

GONÇALVES, Renata de Sá**.** Cronistas, folcloristas e os ranchos carnavalescos: perspectivas sobre a cultura popular. *Revista Estudos Históricos*, n. 32, p. 89-105, Rio de Janeiro, 2003.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Trad. de Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LOZANO, Jorge E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (Orgs). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

MARTINS, Jhonatan da Silva. *Manifestações culturais em São João da Barra*: A festa de Nossa Senhora da Penha. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais. UENF, Campos dos Goytacazes-RJ, 2019. 126fls.

MARTINS, Leda. Oralitura da memória. In: FONSECA, M.N.S. (Org). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, José Luiz de. Pequena História do Carnaval Carioca: De suas origens aos dias atuais. *Revista Encontros*, v. 10, n. 18, p. 61-85, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SETENTA, Jussara S. *O fazer dizer do corpo*: dança e performatividade. Salvador, EDUFBA, 2008.

SOIHET, Rachel. *A subversão pelo riso:* estudos sobre o carnaval carioca, da Belle Époque ao tempo de Vargas. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2008.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular: da modinha à canção de protesto*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Trad. de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec/Educ,1997.

_____. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LINGUÍSTICA E PROFISSIONAIS DE SAÚDE: ESTRATÉGIAS PARA ATENDIMENTO DE PACIENTE ADOLESCENTES E GRÁVIDAS NA PANDEMIA DA COVID-19

Ana Paula Borges de Souza (UENF)
anapaulaborgessouza123@gmail.com
Ademir Hilário de Souza (UENF)
ademirhilariosouza123@gmail.com
Fernanda Castro Manhães (UENF)
castromanhaes@gmail.com

RESUMO

A pandemia do novo coronavírus (Covid-19) tem caráter de emergência de saúde pública de importância internacional, colocando toda a população mundial em risco e, principalmente, alguns grupos, dentre eles as gestantes. A gestação é naturalmente um risco físico, e quando acontece na adolescência, a gravidez é um evento que abala mais ainda as estruturas física e emocional das mulheres. Atrelada à pandemia do Covid-19, a gravidez na adolescência torna-se uma insegurança, pois mulheres grávidas podem ter mais risco de mortalidade em comparação com a população em geral. Devido a isto, as gestantes devem saber as recomendações contra a Covid-19, suas formas de prevenção e cuidados, para que possam enfrentar esta situação com mais segurança e tranquilidade. Para isto, a linguística pode ser uma ferramenta para facilitar o atendimento às gestantes adolescentes, proporcionando uma linguagem humanizada às pacientes. Desta forma, este trabalho buscou analisar como a linguística pode contribuir com a comunicação dos profissionais em saúde atendendo em um contexto de gravidez na adolescência e pandemia do Covid-19.

Palavras-chave:
Covid-19. Linguística. Gravidez na adolescência.

ABSTRACT

The new coronavirus pandemic (COVID-19) is a public health emergency of international importance, putting the entire world population at risk and especially some groups, including pregnant women. Pregnancy is naturally a physical risk, and when it happens in adolescence, pregnancy is an event that further undermines women's physical and emotional structures. Coupled with the COVID-19 pandemic, teenage pregnancy becomes an insecurity, as pregnant women may have a higher risk of mortality compared to the general population. Because of this, pregnant women should know the recommendations against COVID-19, its forms of prevention and care, so that they can face this situation with more security and tranquility. For this, Linguistics can be a tool to facilitate the care of pregnant teenagers, providing a humanized language for patients. Thus, this study sought to analyze how linguistics can contribute to the communication of health professionals in a context of teenage pregnancy and the COVID-19 pandemic.

Keywords:
Covid-19. Linguistics. Teenage pregnancy.

1. Introdução

Este trabalho é fruto da relação entre duas pesquisas, intituladas "Percepções dos profissionais de saúde sobre os desafios da profissão na pandemia do Covid-19 no município de Bom Jesus do Itabapoana-RJ" e "A importância da educação em saúde na adolescência: desafios, estratégias e prevenção a gravidez.", juntamente com o embasamento teórico na linguística do livro *Manual de Linguística*, de Mário Martelotta, objetivando analisar como a linguística, mais especificamente a comunicação e a linguagem, pode ajudar no aperfeiçoamento do atendimento dos profissionais em saúde diante do contexto de gravidez na adolescência e da Covid-19.

A Covid-19 é de fato a maior crise de saúde global dos últimos tempos, uma preocupação que envolve todos os setores da sociedade. Pode-se compreender que há uma emergência de saúde pública que alastrou-se pelo mundo todo, e o vírus apresenta-se de forma diferente de acordo com o estado de saúde e do organismo de cada pessoa, podendo acarretar sintomas leves ou até mesmo uma síndrome respiratória aguda. (Cf. ZHU N *et al*., 2020). O vírus, que foi detectado no final do ano de 2019 na cidade de Wuhan, na China, e inicialmente confundido com pneumonia, mostra Guan *et al*. (2020) foi posteriormente renomeado como Sar-CoV -2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus), e como Covid -19 pela OMS (Organização Mundial da Saúde). Mais tarde, em específico a partir de março de 2021, passou a ser caracterizada como uma doença principalmente vascular, como apontam Lei *et al*. (2021), uma vez que afetaria principalmente o sistema vascular.

Com o estado de pandemia declarada, as principais formas de contágio foram informadas à população, sendo através do contato direto com gotículas e bioaerossóis produzidos por espirros, tosse e fala de pessoas contaminadas, que podem entrar em contato com boca, nariz e olhos de pessoas saudáveis que estejam até 1,80m de distância, como apontado por Ortiz *et al*. (2020). Além disso, outras formas de contágio, como o indireto e a contaminação cruzada, são uma forma potente de transmissão, e acontece quando uma pessoa saudável toca ou encosta em uma superfície que esteja contaminada e em seguida coloca as mãos no olho, nariz ou boca. O Sar-CoV- 2 ainda possui uma elevada taxa de transmissão,

o que faz com que a disseminação do vírus seja rápida. Por fim, os autores mostram que o período de incubação após a infecção é de 5 dias e a transmissão do vírus ocorre em média de 7 a 14 dias desde o início dos sintomas.

Com a pandemia da Covid-19, houve uma preocupação de que a doença tivesse efeitos semelhantes aos da influenza H1N1 nas gestantes. Nos anos de 2002, 2009 e 2012, respectivamente, as gestantes tiveram sintomas como febre, tosse e dispneia, conforme alguns estudos (Cf. NOGUEIRA *et al*., 2020; RAMIRO *et al*., 2020). A revista médica International Journal of Gynecology and Obstetrics divulgou em 2020 que, dentre o grupo de risco das gestantes, 160 grávidas morreram em decorrência da Covid-19, sendo a causa principal ou em virtude de complicações secundárias, e 124 dessas eram brasileiras, ou seja, 77% das mortes de gestantes em decorrência do coronavírus ocorreram no Brasil, de acordo com dados da FIOCRUZ (2021). As formas de transmissão do vírus da Covid-19, em específico em mulheres gestantes, têm desafiado e gerado diversas preocupações para as mães, os profissionais de saúde e pesquisadores de todo o mundo, evidenciando mais pesquisas sobre a questão.

Ortiz *et al*. (2020) mostram que as principais medidas de prevenção são a lavagem das mãos com água e sabão ou a utilização de álcool em gel ou líquido para a desinfecção das mãos e de superfícies. Além disso, o isolamento social foi adotado pelas autoridades governamentais e considerado como uma forma de conter a disseminação do vírus, objetivando a diminuição do alto índice de casos confirmados e a da lotação dos serviços de saúde, principalmente das Unidades de Terapias Intensivas.

As ações estratégicas podem ser divididas em dois tipos, o da assistência em saúde, que procurou assegurar a assistência disponibilizando leitos, UTI, medicamentos e suprimentos de uso hospitalar, e a estratégia educacional, que utilizou a tecnologia como ferramenta para a interação e para repassar informações à população, que estava em casa cumprindo o isolamento social, como proposto pelo Ministério da Saúde brasileiro (2020).

Nesta perspectiva, as gestantes estão inseridas no grupo de risco da Covid-19, independentemente da idade da gravidez. Rocha *et al*. (2020) mostram como as orientações dirigidas às gestantes sobre o período de gravidez incluem a forma de agir na hora do parto, como o alei-

tamento materno e a alimentação da criança se tornaram virtuais, para diminuir a exposição das gestantes ao vírus, ao se dirigirem aos hospitais e clínicas, servindo inclusive como uma forma de conscientização e prevenção contra a doença.

Além do resultado positivo para a Covid-19, outro resultado positivo gera riscos na vida das mulheres: a gravidez na adolescência. Este tipo de gravidez ocorre devido a um comportamento sexual precoce ou a tentativas de estupro e abuso de menores. É impossível discutir a gravidez na adolescência sem refletir acerca das condições socioeconômicas que muitas vezes estão associadas a este tipo de acontecimento, que geralmente está atrelado a uma vida sexual que se inicia de forma precoce e a desinformação a respeito de métodos contraceptivos, ou até mesmo a utilização de forma incorreta destes métodos. Caputo e Bordin (2008) explicam que, além disso, fatores como a pouca escolaridade ou abandono da escola e a falta de perspectiva profissional e falta de presença dos responsáveis também contribuem para que as adolescentes engravidem precocemente, e também se exponham ao coronavírus com maior frequência.

Entretanto, Silva e Tonete informam que a gravidez na adolescência é vista de maneira positiva por alguns jovens, que acreditam que podem ascender socialmente, ou até mesmo alcançar alguma independência econômica e autonomia, sem visualizar corretamente os riscos que uma gravidez e uma doença podem acarretar à vida de uma adolescente.

A gravidez planejada, conforme Moreira *et al*. (2007) implica um preparo prévio para receber a criança, e a gravidez inesperada requer uma modificação que mudará a rotina da mulher e quando a mesma está acometida de Covid-19 também, a rotina muda para um isolamento social que não permite que a adolescente possa se distrair ou conversar com alguém para externar suas inseguranças, já que estas alterações comprometem o futuro da adolescente, que enfrenta riscos físicos e emocionais.

A gravidez na adolescência atrelada à Covid-19 ainda podem ser prejudicial para a qualidade de vida da adolescente e da criança pois além de prejudicar o desenvolvimento interpessoal da adolescente podem trazer sequelas em decorrência do coronavírus. A gravidez e a doença podem atrapalhar a vida social, que só é possível pelo modo virtual, e também podem prejudicar o desempenho escolar da jovem, devido às alterações fisiológicas da gravidez e à interrupção das aulas e depois a sua continuidade de forma remota sem planejamento para estas situações, o que

pode levar a uma baixa dedicação aos estudos e também na perspectiva de trabalho, dependendo da idade da adolescente, preocupação proposto por Michelazzo *et al*. (2009).

Nesta perspectiva, pode-se compreender que a gravidez é um momento marcante e delicado na vida das mulheres e quando ocorre na adolescência em conjunto com a Covid-19, este processo requer uma atenção maior dos responsáveis pela jovem. Quando os dois acontecimentos acometem uma adolescente, Moreira *et al*. (2007) propõem que as transformações que ocorrem em seu organismo são evidentes, mas as transformações emocionais podem levar a um quadro complexo que requer a formação de uma rede de apoio, pois a jovem passa pela adolescência, gravidez e Covid-19.

Para Sousa *et al*. (2010):

> [...] na adolescência a gravidez é sempre considerada de alto risco, porque pode propiciar o aparecimento de uma série de complicações para mãe e para o feto, pelas alterações biológicas, psicológicas, sociais e culturais que podem advir. (SOUSA *et al*., 2010, p. 44)

Sendo assim, podemos compreender que a gestação que normalmente já acarreta riscos, e quando atrelada à adolescência e ao Covid-19 precisa de uma atenção humanizada por parte da equipe de assistência médica, utilizando estratégias para que o atendimento possa ser eficaz para aumentar as chances de sobrevivência do feto e da paciente frente ao coronavírus. Nesta perspectiva, nosso estudo buscou, utilizando uma metodologia de revisão de literatura, de caráter exploratório e qualitativo, refletir sobre as contribuições que a linguística pode acarretar no atendimento de pacientes adolescentes que estão acometidas pela Covid-19.

2. A Linguística como estratégia para o atendimento de pacientes adolescentes grávidas na pandemia da Covid-19

O coronavírus traz impactos físicos e emocionais para as gestantes acometidas da doença. Os sintomas ocorrem paralelamente com as alterações fisiológicas do período da gestação, sobrecarregando os sistemas imunológico e respiratório da gestante, fazendo com que ela entre no grupo de risco juntamente com idosos e portadores de doenças crônicas. Entretanto, o isolamento social faz com que as gestantes não façam exercícios, causando um sedentarismo prejudicial para a gravidez, além de sobrepeso, aumento da pressão arterial e transtornos psicossociais, como depressão e ansiedade, uma problemática apresentada por Almeida et al.

(2020).

Nesta perspectiva, a incerteza e a insegurança se instalam na gestante, que enfrenta a gravidez na adolescência com toda a complexidade que envolve a pouca idade e a grande responsabilidade, e a Covid-19, que causa insegurança na população em geral. Sendo assim, a rede de apoio é fundamental para que o processo da gravidez possa ser levado adiante de forma saudável.

A rede de apoio deve contar com o/a companheiro/a, filhos e outros familiares, além de que os vizinhos e amigos podem auxiliar materialmente e nas tarefas domésticas, desde que tomando todos os cuidados e seguindo as orientações de distanciamento. Idealmente, em virtude das medidas de prevenção, o afastamento é a melhor forma de prevenção ao Covid-19, o que faz com que amigos e familiares passem a se relacionar com a gestante de forma virtual, através das redes sociais. Desta forma, as orientações médicas e o apoio emocional se tornam fundamentais, pois são as pessoas mais próximas e preparadas para darem assistência à gestante.

Nesta perspectiva, a linguística é de muita importância na hora de se comunicar com a paciente e passar tranquilidade e confiança em um momento muito delicado, e pode ser uma facilitadora neste momento, ajudando também na comunicação com os familiares da paciente, pois de acordo com Martelotta (2011):

> A linguística tem como objeto de estudo a linguagem humana através da observação de sua manifestação oral ou escrita (ou gestual, no caso da língua dos sinais). Seu objetivo final é depreender os princípios fundamentais que regem essa capacidade exclusivamente humana, de expressão por meio de línguas. Para atingir esse objetivo, os lingüistas analisam como as línguas naturais se estruturam e funcionam. A investigação de diferentes aspectos das diversas línguas do mundo é o procedimento seguido para detectar as características da faculdade da linguagem: o que há de universal e inato, o que há de cultural e adquirido, entre outras coisas. (MARTELOTTA, 2011, p. 87)

Além disso, a gravidez se torna um processo rodeado de medos e incertezas, evidenciados pela pandemia, assunto de alguns estudos recentes (Cf. BENSKI *et al.*, 2020; MESQUITA *et al.*, 2020). A influência da mídia, que reportou a pandemia, causou um grande impacto na forma como os cuidados hospitalares são vistos pelas gestantes, fazendo com que nem todas se sentissem confortáveis em irem até o hospital dar à luz.

Nesta perspectiva, como outros estudiosos (Cf. KARAVADRA *et*

al., 2020; MESQUITA *et al*., 2020) também mostram, o atendimento médico e a assistência oferecida desenvolvem um papel fundamental para orientar a população e para atender a paciente adolescente que está prestes a dar à luz, pois as gestantes fazem parte do grupo de risco e frequentam o hospital periodicamente para fazer acompanhamento e pré-natal.

Além disso, os profissionais da saúde devem garantir às mulheres, neste contexto pandêmico, o direito a uma atenção humanizada em relação à gravidez, ao parto e ao período pós-parto e também devem garantir à criança um nascimento de forma tranquila e segura. Para conseguir este objetivo, a linguística é fundamental, pois auxilia no bom atendimento e por consequência na confiança da paciente na equipe médica que irá atendê-la. Desta forma, a língua é socialmente regulada e a linguagem não se resume apenas a palavras, mas também a sentimentos que são transmitidos durante a conversação, como apontado por Marcondes (1992 *apud* MARTELOTTA, 2011);

> Quando a linguagem é adquirida, o que se adquire não é pura e simplesmente uma língua, com suas regras especificamente linguísticas, mas todo um sistema de práticas e valores, crenças e interesses a ele associados. É neste sentido que podemos falar da aquisição de uma pragmática. (MARCONDES, 1992, p. 41 *apud* MARTELOTTA, 2011, p. 89)

O direito a uma atenção humanizada também é garantido legalmente pela Rede de Atenção à Saúde Materna e Infantil, ou como é conhecida "Rede Cegonha", programas que foram instituídos pela Portaria nº 1459/2011 no Brasil. Alguns profissionais ainda relatam terem a sensação de incapacidade diante da força das informações oficiais e ainda dão o seu melhor na assistência à saúde das suas pacientes.

O tratamento humanizado, além da comunicação e linguagem, também busca procedimentos menos invasivos para mãe-filho na hora do parto. O impacto que as mídias causam nas decisões que as gestantes tomam é grande, e a falta de um aconselhamento profissional e de apoio social e emocional podem ser prejudiciais, bem como a falta de estudos sobre a gestação e o Covid-19, o aumento do risco de doenças psicológicas como depressão, devido ao período de isolamento, que podem ser ainda mais elevadas quando atreladas aos medos e insegurança da gravidez na adolescência revelam a importância de estratégias de comunicação dos profissionais de saúde para as gestantes, que recebem um aconselhamento e orientação, promovendo o bem estar das gestantes, algo apresentado por algumas pesquisas recentes (Cf. BENSKI *et al*.; 2020;

MESQUITA *et al.*, 2020).

Quando a gestante testa positivo para Covid-19, não há um protocolo oficial na medicina. Desta forma, os medicamentos e a conduta dos profissionais de saúde se modificam conforme a necessidade e a realidade da paciente e as orientações da Organização Mundial da Saúde, levando em conta o caráter cultural e assistencial que estão envolvidos.

Entretanto, as principais orientações existentes recomendam o isolamento da gestante, mantê-la estável e não em meio a mudanças e estresses de acordo com o risco e a necessidade da mesma e do seu quadro clínico. Além disso, os profissionais devem orientá-la sobre a importância do sono e do repouso, da nutrição adequada, não abrindo mão do oxigênio suplementar caso seja necessário, monitorando também a ingestão de líquidos e de eletrólitos da paciente.

Mascaranhas *et al*. (2020) propõem que, assim, o acompanhamento dos sinais vitais é fundamental, assim como a saturação do oxigênio. Além da gravidez, a doença deve ser acompanhada também através do monitoramento da frequência de batimentos cardíacos do feto, assim como o parto deve ser individualizado e a abordagem deve ser feita por uma equipe multiprofissional.

Com a pandemia do coronavírus desde 2019, os casos de vulnerabilidade a doenças mentais em mulheres jovens e grávidas sofreram um aumento, incluindo pensamentos de automutilação. Nesta perspectiva, Wu *et al*. (2020) mostram como a educação em saúde na pandemia tem ganhado cada vez mais visibilidade, principalmente por focar em medidas de prevenção contra a Covid-19.

Sendo assim, as práticas discursivas dos profissionais de saúde também estão no campo da sociolinguística interacional, área dos estudos da linguagem que estuda ferramentas para a análise interacional dos discursos orais produzidos durante a interação face a face primordialmente.

Práticas discursivas, para este estudo, são as ações produzidas pela linguagem durante as interações em contextos microssociais, como: explicar, informar, advertir, orientar, etc., exemplos propostos por Sarangi (2000). Nesta perspectiva, a comunicação dos profissionais e até a aprendizagem da comunicação na formação profissional médica é feita pela linguagem, pela interação entre profissional e paciente e pelos discursos produzidos durante a interação:

> [...] comunicação, por meio de linguagem verbal e não verbal, com usuários, familiares, comunidades e membros das equipes profissionais, com empatia, sensibilidade e interesse, preservando a confidencialidade, a compreensão, a autonomia e a segurança da pessoa sob cuidado. (BRASIL, 2014, p. 3)

A conversação é o acesso ao turno de fala entre os participantes da conversa, e ainda pode ser definido como "o espaço de fala ou uma elocução em uma conversa", conforme Souza e Ostermann (2012, p. 165). Em uma conversa entre duas pessoas, cada uma terá o seu turno de fala, cada um contribuindo com um turno por vez, construindo uma sequência de turnos.

No atendimento médico, a partir de uma observação da tomada de turno, pode-se perceber se o paciente se sente mais confortável para conversar com o profissional. Além disso, a sociolinguística, abordada por Susan Philips (1983), descreve as estruturas de participação, ou seja, o quanto os sujeitos da conversa participam da mesma, se alternando entre falante e ouvinte.

A autora utiliza o exemplo da sala de aula, porém o atendimento médico também produz um piso conversacional e padrões interacionais, que se constroem de forma coletiva mediante a tomada do turno conversacional. Por isso, as estratégias de atendimento são importantes para os profissionais de saúde no atendimento de adolescentes grávidas acometidas de Covid-19, podendo inclusive analisar se as estratégias estão sendo bem sucedidas a partir da sociolinguística.

Desta forma, a linguística pode ser mais uma ferramenta para o atendimento de adolescentes que enfrentam uma gravidez e a Covid 19, e apesar de ser uma ferramenta relativamente nova a se atrelar a esta questão, o uso da linguística para uso clínico não é recente, como aponta Martelotta (2011):

> As aplicações da lingüística não se restringem, porém, ao domínio do ensino de línguas ou ao campo de atuação da disciplina denominada lingüística aplicada; outras áreas utilizam, produtivamente, as descobertas teóricas da pesquisa lingüística para fins práticos [...] Em questões de natureza clínica, o tratamento e reabilitação de pacientes com problemas de fala, como afasia ou mal de Alzheimer, por exemplo, tem se beneficiado recentemente com a incorporação de conteúdos lingüísticos em cursos que formam terapeutas da fala. Psicolinguistas e neurolinguistas têm procurado entender como a linguagem é processada no cérebro e como os vários danos cerebrais afetam tanto a memória lingüística quanto a produção linguística. (MARTELOTTA, 2011, p. 28)

3. Considerações finais

Conclui-se, portanto, que a linguagem é um campo de estudos que pode auxiliar profissionais da saúde no sentido de apontar mecanismos para um bom atendimento e auxiliar na análise da situação social e emocional da paciente. A contribuição deste estudo está em lançar um olhar para a necessidade de uma interdisciplinaridade entre as áreas de estudo, promovendo uma formação mais completa e humanizada dos profissionais de saúde, atrelando à linguagem um papel de metodologia central.

Os impactos causados pela pandemia do Covid-19 e da gravidez na adolescência na vida das jovens brasileiras são muitos e diversos. Além de serem acontecimentos que interferem negativamente no bem estar físico e emocional da adolescente, deixando-a vulnerável e necessitando de um atendimento que possa compreendê-la.

Desta forma, a assistência a gestante deve promover a saúde da mesma considerando também a redução do impacto do isolamento social na saúde da adolescente e do feto, para diminuir os índices de morbidade e mortalidade. Dentre as várias estratégias assistenciais em saúde, as focadas em gestantes adolescentes acometidas de Covid-19 devem estar o aconselhamento e o apoio moral e emocional, utilizando a linguística como facilitadora entre gestante e profissionais de saúde, visando à redução de danos a saúde mental da paciente, além de realizar o procedimento padrão de realização de tomografia pulmonar, contraindicações de cesarianas, entre outros.

Além disso, a abordagem do atendimento a gestantes adolescentes com Covid-19 deve ter um caráter multiprofissional, utilizando todas as ferramentas possíveis para este momento de incertezas e inseguranças que a gestante está passando. Nesta perspectiva, mais estudos também devem ser realizados para buscar mais estratégias que possam contribuir com a saúde em contexto de pandemia, visando o bem-estar completo das gestantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA M. O.; PORTUGAL T. M.; ASSIS T. J. C. F. Gestantes e Covid-19: isolamento como fator de impacto físico e psíquico. *Revista Brasileira de Saúde Materno-Infantil*, v. 20, n. 2, 2020. doi: 10.1590/1806-93042020000200015.

BENSKI C., DIFILIPPO D.; TARASCHI G., REICH M. R. Guidelines for pregnancy management during the Covid-19 Pandemic: A Public Health Conundrum. *IntJEnviron Res. Public Health*, v. 17, n. 21, 2020. Doi: 10.3390/ijerph17218277

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de ações programáticas estratégicas. *Atenção às Gestantes no Contexto da Infecção Covid-19 causada pelo Novo Coronavírus (SARSCoV-2),* 2020. Disponível em: https://saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/mar_abr_maio/14-04_NOTA-TECNICA-N-72020_COSMU__08_04.pdf. Acesso em 19 de junho de 2021.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Portaria nº 1. 459*, de 24 de junho de 2011. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde-SUS a Rede Cegonha. Brasília, 2011.

CAPUTO, V. G.; BORDINI, I. A. Gravidez na adolescência e uso frequente de álcool e drogas no contexto familiar. 2008. *Revista Saúde Pública*, v. 42. São Paulo. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsp/a/fBDXm8XMQbgKM5xKwZpQfJP/abstract/?lang=pt. Acesso em: 19 de junho de 2021.

FERNANDES E.; SOUSA J.; SILVA R.; SERQUIZ, A. Elaboração de um POP destinado às etapas de extração e armazenamento do leite materno [Internet]. *Revista Extensão & Sociedade*, Especial Covid-19, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/20791. Acesso em: 18 de junho de 2021.

GUAN W J, NI Z Y, HU Y, LIANG W H, OU C Q, HE J X, LIU L, SHAN H. Clinical characteristics of coronavírus disease 2019 in China. *New England Journal of Medicine*, v. 382, n. 18, 2020. Doi: 10.1056/NEJMoa2002032.

KARAVADRA B., STOCKL A. PROSSER SNELLING E, SIMPSON P., MORRIS E. Women's perceptions of COVID-19 and their health care experiences: a qualitative thematic analysis of a national survey of pregnant women in the United Kingdom. *BMC Pregnancy and Childbirth*, v. 20, n. 1, 2020. Doi: 10.1186/s12884-020-03283-2.

MARTELOTTA, M. E. *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MASCARENHAS, V. H. A. *et al*. COVID-19 e a produção de conheci-

mento sobre as recomendações na gravidez: revisão de escopo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 28, 2020. Doi: 10.1590/1518-8345.4523.3348.

MELO A. T. A *et al*. Assistência nutricional materno infantil no cenário da Covid-19: relato de experiência na elaboração de materiais educativos. *Revista Extensão & Sociedade*, Especial Covid-19, v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/issue/view/1036. Acesso em: 18 de junho de 2021.

MICHELAZZO, D. *et al*. Indicadores Sociais de Grávidas Adolescentes: Estudo Caso-Controle. *Revista Brasileira de Ginecologia*, Ribeirão Preto, 2009. Disponível https://www.scielo.br/j/rbgo/a/RyDzMSP3w6SQcqcQYKXRkyK/abstract/?lang=pt#:~:text=CONCLUS%C3%95ES%3A%20observamos%20aumento%20do%20n%C3%BAmero,no%20lar%20e%20sem%20remunera%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 21 de junho de 2021.

MISQUITA M. S. *et al*. Atendimento de gestantes na atenção primária à saúde pela enfermagem durante a pandemia do SARS-COV-2. *Nursing*, v. 23, n. 269, São Paulo, 2020. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1145399. Acesso em: 20 de junho de 2021.

MOREIRA, T. M. M. *et al*. Conflitos vivenciados pelas adolescentes com a descoberta da gravidez. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, v. 2. São Paulo, 2008. Disponível em https://www.scielo.br/j/reeusp/a/ gcHQXmkrgnCP553QRjtqKKn/?lang=pt#:~:text=Durante%20o%20 estudo%2C%20percebeu%2Dse,a%20descoberta%20da%20gravidez %20na. Acesso em: 20 de junho de 2021.

NOGUEIRA C. M. C. S. *et al*. Análise nacional do perfil das gestantes acometidas pela COVID-19. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 3, n. 5, 2020. Doi: 10.34119/bjhrv3n5-228

ORTIZ E. I.; HERRERA, E.; LATORRE, A. D. L. Infección por Coronavirus (COVID-19) durante el embarazo. *Colombia Médica*, v. 51, n. 2, 2020. Doi: 10.25100/cmv51i2.4271.

PHILIPS, S. *The Invisible Culture: communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. Illinois, EUA: Waveland, 1983.

RAMIRO N. C. M. P. *et al*. Repercussões fetais e possíveis complicações da COVID-19 durante a gestação. *Saúde Coletiva*, v. 54, n. 10,

2020. Doi: 10.36489/saudecoletiva.2020v10i54p2679-2690.

ROCHA C. R. *et al.* A utilização das redes sociais como estratégia para continuidade da extensão universitária em tempos de pandemia. *Raízes e Rumos*, v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: http://seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/article/viewFile/10288/9079. Acesso em: 19 de junho de 2021.

SARANGI, S. Activity types, discourse types and interactional hybridity: the case of genetic counseling. In: ____; COULTHARD, M. (Eds). *Discourse and social life*. Londres: Pearson, 2000.

SILVA, L.; TONETE, V. L. P. El embarazo en adolescencia en la perspectiva de los familiares: compartiendo proyectos de vida y cuidado. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 14, n. 2, p. 199-206, 2006.

SOUSA, V. L. C. *et al*. O aborto entre adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. 2010. Disponível em https://www.scielo.br/j/rlae/a/VnhjBcRyyghbnr5dHKzWpRP/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 de junho de 2021.

SOUZA, J; OSTERMANN, A. Glossário Conciso de Termos de Estudos da Fala-em-Interação. In: ____. *Humanização. Gênero. Poder. Contribuições dos estudos da fala-em-interação para a atenção à saúde*. Campinas: Mercado de Letras; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

WU Y. *et al*. Perinatal depressive and anxiety symptoms of pregnant women during the coronavírus disease 2019 outbreak in China. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, v. 223, n. 2, 2020. Doi: 10.1016/j.ajog.2020.05.009.

ZHU N. *et al*. A novel coronavírus from patients with pneumonia in China, 2019. *New England Journal of Medicine*, v. 382, n 8, 2020. Doi: 10.1056/NEJMoa2001017.

Outras fontes:

FIOCRUZ. Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente. *Grávidas e puérperas brasileiras são as que mais morrem por coronavírus*. 2020. Disponível em: https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-mulher/gestantes-puerperas-morrem-por-coronavirus-no-brasil/. Acesso em: 18 de junho de 2021.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY & MEDICINE. *Coronavirus Resource Center*. Mapa Global, 2020. Disponível em: https://coronavirus.jhu.edu/map.html. Acesso em: 18 de junho de 2021.

LITERATURA DE CORDEL EM UM CONTEXTO ESCOLAR: UM RECURSO PEDAGÓGICO PARA O CENTRO EDUCATIVO MARIA DE LOURDES ASSUNÇÃO

Maria dos Remédios Andrade Ribeiro Barros (UEMS)
mhariapm@hotmail.com
Daniel Abrão (UEMS)
danielabrao@uems.br

RESUMO

Literatura de Cordel, sendo uma literatura popular, escrita através de versos em folhetos, é um gênero literário popular escrito frequentemente na forma rimada, que tem como marca histórica a oralidade. Essa pesquisa visa ressaltar a importância, para o docente da Literatura, a Cordel como um recurso pedágogico em diferentes disciplinas, mas de forma mais eficaz nos estudos da Língua Portuguesa, a ser implantado nas séries finais do Ensino Fundamental do Centro Educativo Maria de Lourdes Assunção na cidade de Piripri-PI. Apartir de uma análise blibliográfica de autores que trabalham o tema, este estudo servirá de apoio estrutural como uma proposta de ensino a ser utilizada na implatação da Literatua de Cordel na escola, afim de direcionar e instigar o uso frequente desse gênero discursivo. Nessa pesquisa, verificou-se que a Literatura de Cordel está cada dia mais sendo aceita nas escolas e expandindo o conhecimento da Língua materna, mas que precisa sofrer um processo de organização estrutural, como a organização de um material pedagógico a ser utilizado, sendo um dos pontos negativos a falta de material nas escolas para servirem de pesquisa da Literatura de Cordel.

Palavras-chave:
Cordel. Língua. Literatura.

ABSTRACT

Cordel Literature, being a popular literature, written through verses in pamphlets, is a popular literary genre often written in rhymed form, which has as its historical mark theorality. This research aims to highlight the importance, for Literature teachers, of Cordel as a pedagogical resource in different subjects, but more effectively in Portuguese Language studies, to be implemented in the final grades of Elementary School at the Maria de Lourdes Assunção Educational Center in the city of Piripri-PI. From a bibliographic analysis of authors who work on the theme, this study will serve as a structural support as a teaching proposal to be used in the implementation of Cordel Literature at school, in order to direct and instigate the frequent use of this discursive genre. In this research, it was found that Cordel Literature is increasingly being accepted in schools and expanding the knowledge of the mother tongue, but that it needs to undergo a process of structural organization, such as the organization of a teaching material to be used, being a One of the negative points is the lack of material in schools to serve as research on Cordel Literature.

Keywords:
Cordel. Language. Literature.

1. *Introdução*

A história da literatura de cordel não tem propriamente um consenso da data de início, mas muitos estudiosos da matéria acreditam que se deu no início do Renascimento, no século XVI (Idade média baixa), onde nessa época, iniciou-se a impressão de relatos tradicionalmente oralisados pelos trovadores medievais. De acordo com os estudos de Andrade (2017, p. 12), "a tradição desse tipo de publicação impressa vem da Europa, mas precisamente de Espanha e Portugal e desenvolve-se até à Idade Contemporânea, chegando ao Brasil com a vinda da realeza portuguesa em 1808, no século XVIII".

Conforme os estudos de Andrade (2017) o Cordel chegou no território brasileiro no início da colonização do Brasil, repassada tradicionalmente como sendo dos colonizadores portugueses, e, ementada também com a educação dos padres jesuítas, que gradativamente começou a se popularizar, porém de forma mais significante fixou-se melhor no Nordeste, que a incorporou com a cultura local, onde em meados de 1881 apareceu o nome Cordel no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, também chamado de "Caldas Aulete".

Para muitos estudiosos da Literatura de Cordel, seu nome está ligado à forma de comercialização desses folhetos em Portugal, onde eram pendurados em cordões, chamados de cordéis. Inicialmente, eles também continham peças de teatro, como as de autoria de Gil Vicente (1465–1536). O poeta português Gil Vicente (1465–1536) foi também dramaturgo, um dos grandes nomes da literatura renascentista de Portugal antes de Camões, criador de vários autos, sendo considerado o fundador do teatro em Portugal, deixando um vasto legado de obras no teatro de onde criticou de forma impiedosa toda a sociedade de seu tempo.

O valor do teatro vicentino reside na sátira, muitas vezes agressiva, contrabalançada pelo pensamento cristão. Sua obra é rica pela universalidade dos temas e pelo lirismo poético que soube colocar na arte, em plena atmosfera renascentista. O início do Cordel português tem sido atrelado pela crítica à escola vicentina, mas conforme os estudos de Abreu (1993) não foi bem assim, pois segundo ela já existia uma literatura semelhante por toda a Europa em pleno século XVI. Há relação do teatro com o cordel daqueles tempos, logo ambos eram comercializados juntamente e apesar de serem gêneros diferentes ambos tem muita similitude nos traços, talvez venha daí ligarem teatro a Literatura de Cordel. Conforme Abreu (1993):

> Gil Vicente jamais foi incluido pelos críticos no rol dos autores de literatura de cordel, mesmo tendo editado obras no formato de folhetos que, provavelmente, eram vendidos juntos a textos considerados como de cordel e consumidos pelo mesmo público. Entretanto, grande parte dos autores que integraram a chamada "escola vicentina" foram considerados pela crítica como autores de cordel e pode-se tomá-los como marco inicial desse tipo de literatura em Portugal. Talvez isso tenha ocorrido porque dentre eles estava Baltasar Dias, consagrado pelo público como um dos mais populares autores do que se chamou literatura de cordel, lido e apreciado ainda no século XX. (ABREU, 1993, p. 10)

A crítica nunca inclui o gênero Cordel as obras de Gil Vicente, o grande dramaturgo e poeta português, mesmo que suas peças vivenciassem as tramas cordelistas, tendo um liame muito grande ao gênero cordel, ficando a parte da origem para muitos estudiosos,

> A escola vicentina põe em questão o problema da relação entre o teatro e a literatura de cordel, uma vez que os integrantes desta escola escreviam, basicamente, peças teatrais para serem encenadas, sendo uma questão paralela – mas não de menor importância – sua publicação em folhetos e, mesmo assim, mantendo a conformação e as indicações de uma peça teatral. A publicação dos textos teatrais foi um dos mais importantes filões da literatura de cordel, havendo, inclusive, que fale em "teatro de cordel" para designar as peças divulgadas a partir das publicação de folhetos. (ABREU,1993, p. 10-11)

Para muitos estudiosos, há traços no Cordel que se implantou no Brasil de várias outras culturas que não somente a de Portugal, por esse traço que se considera o Cordel brasileiro bem diferente do Cordel Português, ganhando características próprias no decorrer dos tempos que o diferenciam dos demais. Os primeiros relatos de produção literária cordelista produzidos no Brasil tem origem em poetas que provinham do campo, trazendo para a cidade sua cultura, sua história, e foi vivenciando a nova vida nas cidades que esses poetas tiveram então seu produto artístico para compor e fazer arte.

2. *Representantes Brasileiros*

O Brasil foi praticamente um extenso berçario de autores que consagraram a Literatura de Cordel no decorrer dos tempos, levando para os versos a verdadeira autencidade do povo brasileiro, dos quais precisavam de uma arte que vislumbrasse seus anseios.

O poeta paraibano Leandro Gomes de Barros, também chamado de "Príncipe dos Poetas e Rei da Poesia do Sertão", foi um dos grandes representantes da arte de Cordel no Brasil, deixando um extenso legado

de obras como: “Juvenal e o Dragrão”, “O cachorro dos mortos”, “História da Donzela Teodora”, “Peleja de Manoel Riachão com o Diabo”, dentre várias outras. Teve ao longo de sua tragetória cerca de mil folhetos, que tinham como tema romances de cavalaria, assim também o cangaço.

Foi um dos primeiros poetas de sua época a se preocupar em catalogar suas obras e reverenciar seus direitos autorais em suas obras. Leandro Gomes de Barros sofreu grande influência dos romances de cavalaria, sendo retratados em suas obras que tinham muitas vezes como tema o “heroi mitológico, cercados de um carácter místico e simbólico, aventuras fantásticas e situações dramáticas”.

A Academia Brasileira de Cordel preocupou-se em catalogar um pequeno acervo contendo alguns dos principais poetas que marcaram esse gênero textual. Apesar de não estarem catalogados todos os poetas de cordel brasileiros, já se mostra, com muita eficácia, um ambiente organizado que contém um pouco da história dessa literatura e seus representantes, que muitas vezes ficaram, e ainda ficam no esquecimento, por não serem reconhecidos pela crítica nacional ou mesmo regional.

O catálogo de poetas é extenso, mas já dar para entender o porquê de ser tão apreciada essa arte: Aderaldo Ferreira Araújo vulgo “Cego Aderaldo” (1818–1967); Leandro Gomes de Barros (1865–1918); João Melchíades Ferreira (1869–1933); João Martins de Athayde (1880-1959); Francisco das Chagas Batista (1882–1930); José Pachêco da Rocha (1890-1954); Apolônio Alves dos Santos (1926–1998); Ariovaldo Viana Lima (1967); Elias Alves de Carvalho (1918); Expedito Sebastião da Silva (1928-1997); Firmino Teixeira do Amaral;; Francisco Sales Arêda (1915-2005); João Ferreira de Lima (1902–1972); Joaquim Batista de Sena (1912); João Camelo de Melo Rezende (1885–1964); José da Costa Leite (1927); Manoel Camilo dos Santos (1905–1987); Manoel D”Almeida Filho (1914); Manoel Monteiro da Silva (1937–2014); José João dos Santos vulgo “Mestre Azulão” (1932–2016); Antônio Gonçalves da Silva vulgo “Patativa do Assaré” (1909–2002); Raimundo Luiz do Nascimento vulgo “Raimundo Santa Helena” (1926–2018); Severino Milanês da Silva (1906–1956); Silvino Pirauá da Silva (1848–1923); Severino de Andrade Silva vulgo “Zé da Luz” (1904–1965); José Maria dos Nascimento (1940).

Tem ganhado cada vez mais destaque a nível nacional, com a arte de Cordel, os nordestinos e repentistas Antônio Gonçalves da Silva vulgo “Patativa do Assaré” (1909–2002) e o Francisco Peres de Souza, vulgo

"Chico dos Romances". Ambos tem muitas semelhanças, são nordestinos, poetas e repentistas, dos quais começaram a arte do cordel ainda criança, mas que tiveram que trabalhar muito jovens para ajudar suas famílias, usando o cordel uma forma de sustento. Suas obras servem de estudos para muitas universidades do Brasil de alguns países como o Estados Unidos, França, Japão e Holanda. Poetas que usam da arte de compor, uma forma de retratar a vida sofrida e árida do povo do sertão, cercados de uma linguagem simples, mas poética.

3. Características

A Literatura de Cordel é considerada sobremaneira um gênero textual de grande valor para literatura, pois além de trazer em sua formação a história dos povos, com temas que tratam dos aspectos sociais, religiosos, políticos, trás também elementos ricos da introspecção do leitor que vivenciam através dos elementos das narrativas com histórias contadas em rimas, marcadas por ritmo, métrica e musicalidade, escrevendo, em forma de arte, a vida, a filosofia e o misticismo do povo do sertão. Os textos de cordel, trazem também, a crítica social e temas atuais que estão fortemente ligados à vida do povo brasileiroSuas temáticas levaram ao longo de sua tragetória lazer, informação, reivindicações de cunho social, muitas vezes de caráter de denuncia das injustiças sociais que ainda hoje perduram em nosso sociedade.Para Janhn (2011).

> A Literatura de Cordel não é exatamente um gênero literário, antes, abarca em si quase todos os gêneros literários (poesia, romance, tragédia, teatro) e outros produtos como profecias, calendários, receitas de bolo, notícias locais e mais uma infinidade de supostos documentos que nem sequer pretendiam ser literara. Assim, falar em Literatura de Cordel sugere um tipo de literatura que foi rejeitada pelos estudiosos da história literária. (JANHN, 2011 p. 10)

Já se buscava uma forma de poder classificar a estrutura formativa histórica da Literatura de Cordel, como: disposiçõesdos versos, estrofes,temáticas abordadas, etc. O poeta, repentista e violeiro Teófilo Azevedo retrata na sua obra *Literatura Popular do Norte de Minas*, publicada em 1978, uma classificação da Literatura de Cordel, que segundo ele foi dividida em três grandes grupos, levando-se em conta os trabalhos do antropólogo e folclorista Manuel Diégues Jr.:

> Divide-se a Literatura de Cordel em três grandes grupos: 1 – Temas Tradicionais (romances e novelas;contos maravilhosos, estórias de animais; anti-heróis e tradição religiosa; b) Fatos Circustanciais ou Acontecimen-

> tos (Manisfestação de natureza física; fatos de repercussão social; cidade e vida urbana; crítica e sátira; o elemento humano: Getúlio Vargas, Fanatismo e Misticismo; Antonio Conselheiro e padre Cícero; cangaceirismo: Antonio Silvino e Lampião; tipos técnicos e regionais: c) Cantorias e Pelejas. (AZEVEDO, 1978, p. 13)

A poesia popular foi classificada em quadrinhas, sextilha, septilha, martelo mineiro, sétima de Quelé, quadrão mineiro, calango, trocadilho em linha de letra, aboio do norte de Minas. Segundo Azevedo (1978), a poesia de cordel se equilibra num tripé formativo, em que encontram-se juntas e inseparáveis "a métrica, a rima e a oração".

Apesar da estrofe sextilha não ser a única forma de disposição poética dos versos, a sextilha é a estrofe mais comum, composta por rimas deslocadas, com seis versos de sete sílabas. Na sextilha, rimam as linhas pares entre si, conservando as demais em versos brancos.

Outro elemento que remonta a Literatura de Cordel são as xilogravuras, sendo a técnica de gravura na qual se utiliza madeira como matriz e possibilita a reprodução da imagem gravada sobre o papel ou outro suporte adequado, processo que lembra muito os carimbos comumente utilizados. A etmologia da palavra xilogravura vem do grego xilon(madeira) e grafón (escrecer). Os primeiros relatos dessa arte de xilogravuras no cordel apareceram em meados de 1950 em Juazeiro do Norte-CE. Os folhetos traziam capas vinhetadas e muitas vezes adornos, como as de Leandro Gomes de Barros conforme Haurélio (2013).

A Literatura de Cordel, desde suas origens, ficou atrelada ao público mais popular, as classes menos prestigiadas e mais marginalizadas socialmente, talvez seja esse o ponto de partida para se refletir a ligação da Literatura de Cordel como arte popular de menos prestígio, onde muitos críticos questionam o valor literário das obras, não fazendo com issopartedocânonebrasileiro.

4. Texto literário na sala de aula e abordagens metodológicas

Há uma necessidade de se implementar a educação escolar com recursos que auxiliem o docente no ensino aprendizagem. Vislumbra-se que a Literatura de Cordel seja um recurso poderoso e eficaz, pois encontra-se num contexto que engloba a linguagem em diferentes aspectos a serem trabalhados no ambiente escolar. Na obra *O Cordel no cotidiano escolar*, os autores Marinho e Pinheiro (2012) propõem a inserção do Cordel na

sala de aula mas enfatizam a necessidade de uma organização para efetivar tal recurso, sendo muito importante para formação de leitores.

Acreditamos que a literatura de cordel ou de folhetos deve ter um espaço na escola, nos níveis fundamental e médio, levando em conta as especificidades desse tipo de produção artística. Considerá-la como apenas uma ferramenta que pode contribuir com a assimilação conteúdos disseminados nas mais variadas disciplinas (história, geografia, matemática, língua portuguesa) não nos parece uma atitude que contribua para construção de uma significativa experiência de leitura de folhetos. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 11-12)

Os autores enfocam a necessidade de se buscar novas vivências e conhecimentos com o Cordel, não se fixando a ditames traçados pela didática escolar tradicional. O leitor apreciará as diferentes temáticas que também englobam diversas disciplinas escolares, desde a matemática, história, geografia, dentre outras, mas onde a escola procurará vivenciar de forma significativa as experiências com as leituras, para não se tonar algo enfadonho. Alves (2013) reforça:

> Se a literatura de cordel traz uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, se traz questões humanas que interessam não apenas ao grupo a que esteve ligado em seu nascedouro, certamente ela poderá ter um significado para outros leitores, uma vez que apresenta uma experiência humana de pessoas simples, mas nem por isso desprovidas de vivências interiores... (ALVES, 2013, p. 38)

O autor enfatiza que toda manifestação artística, de quaisquer classe social ou grupo, materializados por formas orais ou escritos, tem que fazer parte da escola, logo, é importante porque comunica uma experiência específica do mundo. Dessa forma dentro do espaço escolar, aliteraturadecordelestará num ambiente de troca de experiências, onde todos serão valorizados, onde não se tem omenor oumenos universal,mas como diferente.

Trabalhar com a literatura já faz parte da concepção de quem busca entender melhor o mundo a seu redor. A Literatura Infantil é um gênero recente na cultura ocidental, conforme Souza e Feba (2013, p. 7) “Ela só vai se fixar em fins do século XVII, quando Charles Perrault destina seu “Contos da Mamãe Gansa” aos jovens leitores, dando atenção a um público até ali sem contornos definidos”.

As autoras mostram a diversificação literária que chega ao público nesse caso, o público infantil, que também necessita de ser inserido como

agente de experiências dentro da Literatura, buscando a escola não somente o viez pedagógico ao trabalhar com a literatura com o público infantil, mas sobretudo o vivenciar de experiências que levarão a formação de leitores e desenvolverão a criticidade literária.

Os poetas de Literatura de Cordel pelo fato de viverem buscando vivenciar através da arte de compor também, preocuparam-se com o público infantil ao produzirem suas obras literárias. Sobre o cordel para as crianças, verifica-se que é muito comum cordelistas incluírem em suas produções folhetos com características do universo infantil, adaptadas para o cordel. Exemplo disso são os contos de fadas e as fábulas, histórias e versos sobre animais (SOUZA; FEBA, 2013, p. 54).

Como a alfabetização de crianças na escola que é algo hoje em dia tão comum, vislumbra também a inserção cada vez mais cedo nas experiências com a Literatura de Cordel, apesar de que há tempo os poetas cordelistas já produziam folhetos voltados para as crinças numa época onde a albetização era algo raro.

Para Almeida (2004), o texto literário deve ser contemplado nos aspectos estilísticos e estéticos.

> [...] fatores estruturais, formais, discursivos e de conteúdo, são elementos para a formação ou visão de um todo, de modo que seja possível, também, a dialética interno/externo que estimule a observação dos fatores socioculturais, históricos, psicológicos, entre outros. (ALMEIDA, 2004, p. 10)

O autor mostra que o mais importante dentro dos estudos da literatura é antes de mais nada a formação e a capacidade do leitor em se prender com a obra literária. O papel do professor será primordial para introduzir a Literatura de Cordel em sala de aula pois ajudará o aluno a entender melhor os mecanismos literários, relacionando com texto analisado e estimulando ao desenvolvimento literário, não sendo a literatura algo distante, mas algo mais concreto no seu saber.

Conforme trabalhado por Marinho e Pinheiro (2012, p. 126) na obra “Cordel no cotidiano escolar”, o trabalho com o cordel terá que favorecer o diálogo com a cultura e, ao mesmo tempo, uma experiência entre professores, alunos e demais participantes do processo. Os autores ressaltam a necessidade de uma organização didática para o ensino participativo da Literatura de Cordel, para haver com isso, a troca de experiências num diálogo que envolva essa cultura em sala de aula. Conforme Andrade (2017):

> A insatisfação escolar com a não aprendizagem das competências linguísticas (leitura e oralidade) pelos alunos instiga a escola repensar o ensino desde o ciclo de alfabetização, uma vez que o modelo ideológico ainda se centra em práticas educativas que privilegiam o ensino formal, sistemático e centralizado, desconsiderando outros contextos de aplicação, tais como os voltados a algo prazeroso e não obrigatório, de estimulo ao aguçamento do imaginário e de ampliação do vocabulário das crianças. Assim, para se tornar leitor potencialmente letrado, a criança deve no ciclo de alfabetização ter esse prazer pela leitura dos diversos gêneros textuais estimulado, entre os quais, o cordel. (ANDRADE, 2017, p. 18)

A escola é um ambiente que inspira constantemente o educando a aprender, terá que buscar formas de interação contínua, pois esta é sua função, passar conhecimento e vivenciar experiências. Por isso é que a leitura é tão importante servindo de base formadora dentro dos ciclos da educação. Foi nesse pensamento que Marinho e Pinheiro (2012) na sua obra "O Cordel no cotidiano escolar" sugere uma estratégia de se trabalhar a Literatura de Cordel nas aitvidades da escola, porém ressalta que para se ter êxito precisa-se envolvimento afetivo com a cultura popular. Os autores ficeram uma sequência didática que servirá de embasamento para outros estudos com o Cordel. Assim segue Marinho e Pinheiro (2012):

> A ideia de sugerir atividades e procedimentos para serem trabalhados na realidade escolar precisa ser compreendida não como um receituário, antes como pistas para fazer com que a literatura de cordel possa ser experimentada,, vivenciada pelos leitores enão apenas observada como algo exótico para alguns. Sugestões agente ouve, adapta a nossa realidade, desconfia delas, esquece-as, retoma em outro momento, recria, inventa outras. Elas são, portanto, pontos de partida , e servem, sobretudo, para o professor que ainda não tem uma experiência acumulada de atividade nesse âmbito. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 127)

Nesse artigo é apresentado uma sequência didática dada pelos autores Marinho e Pinheiro (2012), em sua obra *O Cordel no cotidiano escolar*. Segundo os autores, ela poderá ser modificada, logo não terá uma forma rígida, mas algo que possa ser modificado continuamente, e sua reconstrução levará em conta as realidades de cada escola e público alvo. Conforme segue:

1. LEITURA – "A LEITURA ORAL DOS FOLHETOS DE CORDEL". O Cordel precisa dialogar com o leitor, e o primeiro modo será a sua leitura sendo a mental e posteriormente a oral, nesse ponto ver-se claramente as variações linguísticas que aparecem no universo dos poetas, cercadas de muita cultura histórico popular;

2. DIVERSIDADE DESSE GÊNERO – "TEMAS DIVERSOS, SITUAÇÕES HUMANAS, TRAGÉDIAS, COMÉDIAS, CASOS INUSITADOS, RELATOS HISTÓRICOS, IMAGINÁRIOS E ETC." Com uma variedade tamanha que abarca o Cordel, professor e aluno poderão trocarem experiências com tais leituras, contendo assim diversas abordagens do tema com ideologias diversas, propiciando a um debate necessário;

3. "JOGO DRAMÁTICO" – Segundo os autores não há uma subordinação ao texto, elemento este que será substituído pela palavra improvisada, trabalha-se com isso á dimensão lúdica e prazerosa do jogo, onde a contrução do espaço faz-se na própria escola;

4. "XILOGRAVURAS" – Busca-se desenvolver numa perspectiva interdisciplinar a criatividade e sensibilidade pois demonstra formas, temas, traços caracterizadores da drama contada na história, mergulhadas em seus personagens e em suas histórias;

5. "CORDÉIS PODEM SER CANTADOS" – Sugere com essa atividade que os alunos músicas para as histórias, mostrando exemplos de compositores que fizeram e fazem arte com as cantorias de cordel;

6. "FEIRA DE LITERATURA DE CORDEL". A Feira pode está inserida dentro da semana cultural da escola, mas poderá ser criada como atividade específica, acontecendo num determinado momento estipulado pela organização do evento. Nela exporá a história do Cordel, representantes, características, mostrará cordéis, xilogravuras, palestras, oficinas, concurso de poesias, ensenações de histórias de cordel, artistas locais, repentistas, etc..

7. "ILUSTRAÇÃO DE NARRATIVAS" – Com essa atividade os autores acham importante para ser trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O professor pode usar a criatividade juntamente com seus alunos, pedindo que façam uma pintura relativa a narrativa lida, poderá usar material reciclável ou mesmo esculturas etc.;

8. "PRODUÇÃO DE OBRAS OU RECRIAR" – Instigar os alunos a escreverem histórias, poesias de cordel, mas nunca impostos, pois isso seria um fator negativo. O professor poderá também recriar as histórias junto com seus alunos, dando assim a oportunidade de vivenciarem uma nova perspectiva de arte.

O professor terá um papel bem determinante, pois impulsinará novas descobertas, poderá trabalhar como se comporta o texto literário, suas características, a estrutura poética, a história formativa do cordel brasileiro, a contribuição dos pricipais representantes, as temáticas ao longo da história, suas manifestações culturais populares, a gramática normativa, a variação linguística. O que vai mais importar nisso tudo será essa interação na sala de aula, a cada atividade vivenciada o aluno irá descobrir a importância da Literatura de Cordel em sala de aula.

5. Considerações finais

A Literatura de Cordel, por tudo que foi explando,merece ser inserida e vivenciada no espaço escolar, pois, tem um papel muito importante na formação de sujeitos que interagem e refletem sobre o seu papel na sociedade, sendo verdadeiros agentes comunicativos de mudanças. Com isso, ao trabalhar a Literatura de Cordel em sala de aula, o docente irá promover mudanças necessárias levando para vivência escolar essa a literatura popular, marginalizada por não fazer parte do cânone brasileiro.

O Centro Educativo Maria de Lourdes Assunção é uma escola pública do município de Piripiri-PI, sendo uma escola que passa por problemáticas na formação educacional e que precisa de um recurso pedagógico com uso da Literatura de Cordel, da qual irá impulsionar o aprendizado na sala de aula. Ao se trabalhar a Literatura de Cordel em sala de aula, refleti-se claramente sua influência na formação de leitores, ajudando com isso, o papel formativo da escola que é socializar e democratizar o acesso ao conhecimento, promovendo a construção moral e ética nos estudantes.

O Cordel chamado também de Folhetins, sofreu ao longo dos anos mudança no seu papel social, onde por um tempo os folhetos serviram de veículo de informação, numa época em que eram escassos, ou mesmo, não existia o rádio e o jornal. Hoje em dia a Literatura de Cordel está ganhando notoriedade e espaço com diversas produções que tratam do tema e que buscam mostrar sua importância e como esse gênero textual pode ser inserido no ambiente escolar como um recurso pedagógico eficaz.

Em suma, o presente artigo buscar relacionar a história do Cordel, suas características principais, seus representantes e suas obras, uma sugestão de sequência didática, levando o professor a se aperfeiçoar nos

estudos do Cordel e inseri-lo em suas aulas, como forma aprimorar os estudos de Língua Portuguesa na formação continuada de leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. Blog Mettzer. Florianópolis, 2021. Disponível em: https://blog.mettzer.com/citacao-direta-curta-longa/. Acesso em: 10 mai. 2021.

ANDRADE, Adélia Amorim de Andrade. *Literatura de Cordel*: incentivo para formação de leitores. Trabalho final de Monografia UEPB, Campina Grande-PB, 2017.

ALMEIDA, M. S. Pereira. Literatura e ensino: perspectivas metodológicas. *Rios Eletrônica* - Revista Científica da a Faculdade Sete de Setembro, ano 8, n. 8. Paulo Afonso-BA: FASETE, 2014.

ALVES, José. O que ler? In: ____. *Memórias da Borborema*. Discutindo a literatura e seu ensino. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad, de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011

HAURÉLIO, Marco. *Literatura de Cordel*. São Paulo: Paulus, 2013.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortex, 2012.

SOUSA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Taglieri. *Leitura Literária na Escola*. São Paulo: Mercado Letras, 2013.

AZEVEDO, Téofilo de. *Literatura Popular do Norte de Minas*. *Cultura Popular*, n. 3. São Paulo-SP, 1978.

Outras fontes:

http://www.ablc.com.br/o-cordel/grandes-cordelistas/ acessado em 18 de novembro de 2021.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_de_cordel acessado em 18 de novembro de 2021.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Xilogravura acesso 16 de novembro de 2021.

LITERATURA E DIREITO DO TRABALHO: A LEITURA LITERÁRIA E A QUEBRA DO CÍRCULO DE VIOLÊNCIA LABORAL

Daniel Cervantes Angulo Vilarinho (UFNT e FACDO)
advcervantes@hotmail.com
Valéria da Silva Medeiros (UFNT)
valeria.medeiros@mail.uft.edu.br

RESUMO

O desequilíbrio das relações entre o capital e a força de trabalho é encoberto pela legislação trabalhista e também, em última análise, pelos direitos humanos. A nosso ver funcionam, o Estado e o Direito, como instrumentos de dominação. Por outro lado, a justificativa da luta através da política e da democracia não causam melhor efeito: eis que também inseridas no bojo do Estado, que após a revolução industrial, são em verdade criação e criatura do capitalismo. Nas relações laborais, particularmente na conexão contratual de emprego, a utilização da subordinação como elemento de dominação do homem pelo homem tem consequências desastrosas nos campos social e psíquico. A literatura em nossa análise tem função de lâmina para análise micro e macroscópica das relações humanos e sociais. Nossa reflexão se orienta pela obtenção do conhecimento via processo dialético e dialógico inter e transdisciplinar que nos leve à compreensão dos fenômenos individuais e coletivos de violência oriundos de patologias ocasionadas pelas relações de poder. Acreditamos ser possível mitigar a violência em suas mais diversas vertentes através da literatura, assim o papel dos professores e familiares na formação do trabalhador/cidadão-leitor é de vital importância. Através da literatura temos condições de preparar as novas gerações para a violência do mundo do trabalho que, já pela luz de seus primeiros raios de sol, desvela todas as potencialidades e perigos do avanço tecnológico na simbiose com o sociometabolismo do capital, numa perfeita adaptação e apropriação de formas de exploração e alienação do homem aos espaços vagos criados pelos novos tempos.

Palavras-chave:
Direito. Leitura. Violência Laboral.

RESUMEN

El desequilibrio en la relación entre capital y mano de obra está cubierto por la legislación laboral y, en última instancia, también por los derechos humanos. A nuestro juicio, el Estadoy la Ley funcionan como instrumentos de dominación. Por otro lado, la justificación de la lucha a través de la política y la democracia no tiene mejor efecto: he aquí, también se insertan en el corazón del Estado, que después de la revolución industrial, son en realidad creación y criatura del capitalismo. En las relaciones laborales, particularmente en la conexión contractual del empleo, el uso de la subordinación como un elemento de la dominación del hombre por el hombre tiene consecuencias desastrosas en los campos social y psicológico. La literatura en nuestro análisis sirve como una diapositiva para el análisis micro y macroscópico de las relaciones humanas y sociales. Nuestra reflexión se guía por la obtención de conocimientos a

través de un proceso dialéctico y dialógico inter y transdisciplinario que nos lleva a comprender los fenómenos individuales y colectivos de violencia derivados de patologías provocadas por las relaciones de poder. Creemos que es posible mitigar la violencia en sus más diversos aspectos a través de la literatura, por lo que el papel de los docentes y familiares en la formación del trabajador / ciudadano-lector es de vital importancia. A través de la literatura logramos preparar a las nuevas generaciones para la violencia del mundo del trabajo que, ya a la luz de sus primeros rayos de sol, revela todas las potencialidades y peligros del avance tecnológico en simbiosis con el socio metabolismo del capital, en un perfecta adaptación y apropiación de las formas de explotación y alienación del hombre a los espacios vacíos creados por los nuevos tiempos.

Palabras clave:
Derecha. Lectura. Violencia laboral.

1. Introdução

O presente trabalho pretende analisar a violência presente na subordinação, um dos requisitos do vínculo de emprego, através do exame das relações de poder presentes no trabalho apresentadas no livro Germinal de Émile Zola, notadamente no dia a dia dos mineiros perpassado pelo percurso da família Maheu e do personagem Etienne, focada nos personagens que mantinham vínculo empregatício com a mina de extração de carvão Voreux e suas circunvizinhas, e em como essas relações violentas de poder presentes na subordinação contribuíram para a destruição e também para mortes ocasionadas pelo desenlace da greve dos mineiros.

Utilizando a obra de Zola, apresentaremos a perda da razão social do trabalho que ocasiona a perda do sentido do trabalho para os trabalhadores acarretando prejuízos a saúde mental individual e coletiva, embora em primeira mão aparente ser análise anacrônica, considerada época da publicação de Germinal e as atuais contradições laborais presentes entre modernização e expansão da precarização social e do trabalho, o estudo se sustenta ante a exclusão para todos os que de alguma forma desvelam seus limites humanos, sendo assim possível identificar os impactos psíquicos, evidenciando as patologias relacionadas à violência laboral oriundos da vulnerabilidade psíquica nos contextos de miséria decorrentes do despertencimento social e o desenraizamento humano.

> O primeiro passo (que apesar de óbvio deve ser assinalado) é ter consciência da relação arbitrária e deformante que o trabalho artístico estabelece com a realidade, mesmo quando pretende observá-la e transpô-la rigorosamente, pois a mimese é sempre uma forma de poiese. Conta o médico Fernandes Figueira, no livro Velaturas (com o pseudônimo de Alcides Flávio), que o seu amigo Aluísio Azevedo o consultou, durante a compo-

> sição de O homem, sobre o envenenamento por estricnina; mas não seguiu as indicações recebidas. Apesar do escrúpulo informativo do Naturalismo, desrespeitou os dados da ciência e deu ao veneno uma ação mais rápida e mais dramática, porque necessitava que assim fosse para o seu desígnio. Esta liberdade, mesmo dentro da orientação documentária, é o quinhão da fantasia, que às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a esta traição metódica. Tal paradoxo está no cerne do trabalho literário e garante a sua eficácia como representação do mundo. Achar, pois, que basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la é correr o risco de uma perigosa simplificação causai. Mas se tomarmos o cuidado de considerar os fatores sociais (como foi exposto) no seu papel de formadores da estrutura, veremos que tanto eles quanto os psíquicos são decisivos para a análise literária, e que pretender definir sem uns e outros a integridade estética da obra é querer, como só o barão de Münchhausen conseguiu, arrancar-se de um atoleiro puxando para cima os próprios cabelos. (CANDIDO, 2011, p. 21)

O estudo está organizando começando pela apresentação da obra, seguida da apresentação do autor, passando pela conceituação de trabalho e de vínculo de emprego estes dos moldes da legislação trabalhista atual visto que o objeto do trabalho e utilizar a literatura como objeto de análise e estudo das relações de poder oriundos da subordinação jurídica ocasionada pelo vinculo de emprego e sua violência a luz da psicologia, partimos na sequência para os tópicos referentes a conceituação de violência e das relações de poder presentes na obra literária concluindo a análise através da verificação das condições determinantes para a explosão de destruição e violência ocasionadas pela deflagração da greve dos mineiros.

> Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente do desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou a negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p. 188)

Traz à baila Candido a estreita relação que pretendemos explorar em nosso estudo entre a literatura e os direitos humanos, numa conceituação não estritamente ligada ao texto legal positivado, mas sim com a emancipação oriunda da própria humanização dos indivíduos e sociedades, onde nunca seja possível qualquer discussão ou argumentação de decisões que decorram das absurdas escolhas como as apresentadas pela

pandemia do Covid-19 decorrentes entre defender a vida ou a economia, pois para nós, numa sociedade humanizada não existira nunca a dúvida da inquestionável opção pela vida.

2. A interdisciplinaridade entre a literatura e o direito

Uma das discussões recorrentes no âmbito educacional diz respeito à Interdisciplinaridade enquanto articuladora de trabalhos realizados integralmente em conjunto com outros saberes, ao invés de um saber ou disciplina especificamente separadas.

A interdisciplinaridade para muitos é tida como a arte da globalização dos conhecimentos, onde o indivíduo não se apropria de um conhecimento particular, mas de um conhecimento global, que o capacita a articular, religar e contextualizar todos os conhecimentos adquiridos. Cabe ressaltar, que a interdisciplinaridade não anula a disciplinaridade, pelo contrário, uma complementa a outra, visto que uma inexiste sem a outra.

Para outros, a interdisciplinaridade é tida como um ponto de cruzamento entre atividades disciplinares ou interdisciplinares. Diz respeito ao equilíbrio proporcionado pela "análise fragmentada e a síntese simplificadora" (JANTSCH; BIANCHETTI, 2002).

Desta forma, no mundo dominado por tantas mudanças e avanços tecnológicos, seria possível ensinar como dantes? A escola deve reforçar a ausência e incredulidade dos valores? Ao psicanalista Melman (2002) parece possível despertar no estudante, o desejo nele adormecido, valores ofuscados, objetivos de vida apagados, favorecendo, assim, a emergência do sujeito do inconsciente, construindo desta forma, um futuro obviamente diferente do passado e do presente, em que cada um possa assumir com responsabilidade e criatividade a própria vida e o rumo da sociedade.

É nesse contexto que precisamos refletir sobre uma possível mudança de posicionamento dos professores, é preciso pensar nesses professores tradicionais não mais como tradicionais, mas abertos à subjetividade do sujeito sem ser ignorante, ou seja, o professor não é mais detentor único do saber, mas seu aluno tem tanta capacidade cognitiva quanto ele, que, por sua vez, se encontra, como seus alunos, em contínua aprendizagem. É preciso considerar que a necessidade do aluno em relação ao saber do professor é ao mesmo tempo um saber construído socialmente e não apenas de maneira explicativa.

Partindo da hipótese que a interdisciplinaridade, se adotada efetivamente na prática educacional, contribuirá significativamente para a aprendizagem dos discentes, pois a mesma ampliará o olhar dos alunos frente às suas necessidades e às necessidades sociais.

Os objetivos que nortearam o presente estudo concernem no conhecimento do significante e do significado de interdisciplinar e as contribuições dessa técnica enquanto método educacional. Por fim, analisou-se a funcionalidade da formação profissional do trabalhadores, docentes e agentes sociais que ao saírem da universidade precisam ter consciência de uma apropriação do ensino não mais tradicional e sim condizente com sua contemporaneidade.

Para tanto, abordaremos este trabalho sob égide bibliográfica, sendo esta a responsável pela consistência de toda pesquisa, a abordagem qualitativa por sua vez, possibilitará a observação e descrição das particularidades e experiências subjetivas dos seres humanos nas relações sociais e laborais da obra de Zola, uma vez que este está ligado ao raciocínio lógico e pressupõe a existência de proposições universais que servem como base para se chegar a uma "verdade" especificamente particular. Já o método dedutivo, viabilizará a interpretação da presente literatura, partindo da premissa de que "as ciências humanas e culturais são interpretadas pelos métodos qualitativos ou compreensivos" (TURATO, 2005).

Os benefícios pertinentes ao tema pesquisado são de uma melhoria na percepção quanto à importância da interdisciplinaridade na funcionalidade do ensino aprendizagem, uma vez que a apropriação das efetivas práticas educacionais refletirá no competente desempenho pessoal, acadêmico e profissional de todos os envolvidos na construção do saber.

> Em suma, a literatura pode servir, no curso de direito, para despertar no estudante o que de maior valia há para ele, o que de mais útil lhe será no exercício de qualquer das profissões jurídicas a que venha se dedicar-se: o *senso jurídico*. (...) O senso jurídico não é algo que se aprenda apenas ouvindo a preleção de professores ou lendo os manuais dos bons autores; ao revés, ele vem muito mais dessa formação humanística a que me refiro, para o qual é indispensável a leitura de bons escritores e dos poetas, como recomendava Evandro Lins. (MEDINA, 2014, p. 21)

O repensar e a reflexão oriundos da aplicação dos conceitos de Direito e de Estado ao texto literário propicia não apenas a compreensão dos conceitos jurídicos, mas também a ideologia nele impregnada e a percepção das relações de poder e locais de fala, ocasionado ao leitor o reconhecimento de seu próprio local no mundo real.

> Pretendo, isso sim, sugerir que a dinâmica da escrita e da textualidade exige que repensemos a lógica da causalidade e da determinação através das quais reconhecemos a "político" como uma forma de cálculo e ação estratégica dedicada à transformação social. A pergunta "O que deve ser feito?" tem de reconhecer a força da escrita, sua metaforicidade e seu discurso retórico, como matriz produtiva que define o "social" e o torna disponível como objetivo da e para a ação. A textualidade não e simplesmente uma expressão ideológica de segunda ordem ou um sintoma verbal de um sujeito político pré-dado. (BHABHA, 1998 p. 48)

Assim, o estudo da violência decorrente da subordinação jurídica oriunda do contrato trabalhista presente na obra Germinal de Émile Zola propicia a interdisciplinaridade entre a Literatura, Direito e Psicologia, entre a ficção e a ciência, que possibilitam experiências e aprendizados pela compreensão e apreensão do conceito jurídico através da percepção da realidade e da compreensão de sí conforme podemos observar no extrato de Soares e Fontanive (2018):

> A Literatura proporciona um diálogo do eu consigo mesmo, a partir das experiências do leitor e da narrativa do escritor. Isto é, o encontro do mundo narrado com o mundo vivido, possibilitando um desvelamento do Ser. Um aprendizado com a experiência do outro, uma fusão de horizontes, que amplia a visão do sujeito sobre a realidade. Portanto, o texto literário possui esse duplo sentido, qual seja: um externo, de ampliação da realidade, e outro interno, de compreensão de si mesmo. (SOARES; FONTANIVE, 2018)

Ressalte-se que a obra literária Germinal possui como diferencial para a interdisciplinaridade sua estrutura como romance tese da escola literária naturalista, pois o autor utilizou-se de métodos de investigação científica, tais como a pesquisa de campo para elaboração e ambientação da narrativa, vivendo inclusive o autor entre os mineiros por cerca de dois meses para trazer elementos reais ao texto.

3. *O trabalho*

Considerando os personagens representados pelos mineiros e as cenas de labor descritas na obra literária, relembrarmos o conceito da palavra trabalho aqui apresentado pela jurista fluminense Vólia Bomfim Cassar (2009). Do ponto de vista histórico e etimológico a palavra trabalho decorre de algo desagradável: dor, castigo, sofrimento, tortura. O termo trabalho vem do latim – *tripalium.* Espécie de instrumento de tortura ou canga que pesava sob os animais. Por isso, os nobres os senhores feudais ou os vencedores não trabalhavam, pois consideravam o trabalho uma espécie de castigo. Carmo (1998) corrobora o entendimento que o

trabalho não é inerente à humanidade, como se tornou jargão inquestionável nos tempos atuais, afirma que "Os historiadores constatam que o trabalho, pelo menos na sociedade moderna, está longe de ser inerente à humanidade. Na realidade, é um acontecimento histórico, que apareceu muito tarde na evolução das sociedades e está destinado a um desaparecimento próximo" (CARMO, 1998, p. 67).

Para a psicologia, o trabalho também reside no encontro do real com o subjetivo, desta maneira o sofrimento torna-se mola propulsora das ações humanas no real, sejam elas de consequências positivas ou negativas.

> Mas o "trabalhar" não se reduz à experiência "prática" do mundo. O sofrimento afetivo, absolutamente passivo, resultado do encontro com o real ao mesmo tempo que marca uma ruptura da ação, ele não é apenas o resultado ou o fim de um processo que une a subjetividade ao trabalho. O sofrimento é, também, um ponto de partida. Nesta experiência se concentra a subjetividade. O sofrimento se torna um ponto de origem na medida em que a condensação da subjetividade sobre si mesma anuncia um tempo de dilatação, de ampliação, de uma nova expansão sucessiva a ele. O sofrimento não é apenas uma consequência última da relação com o real; ele é ao mesmo tempo proteção da subjetividade com relação ao mundo, na busca de meios para agir sobre o mundo, visando transformar este sofrimento e encontrar a via que permita superar a resistência do real. Assim, o sofrimento é, ao mesmo tempo, impressão subjetiva do mundo e origem do movimento de conquista do mundo. (DEJOURS, 2004, p. 28)

Em conexão com as definições de trabalho acima apresentadas, no intuito de ilustrar apresentamos o trecho seguinte de Germinal, que entre outras descrições de trabalho, narra parte das condições de seu exercício pelo personagem Mahau:

> O que mais sofria era Maheu; na parte de cima a temperatura subia a trinta e cinco graus, o ar não circulava e com o tempo a asfixia era mortal. Para poder ver, tivera de pendurar a lâmpada num prego, próximo da cabeça, e essa lâmpada, requintando-lhe o crânio, fazia-lhe o sangue ferver. O seu suplício agravava-se com a umidade; a rocha por cima dele, a poucos centímetros do rosto, porejava água: gotas enormes, contínuas e rápidas, caindo numa espécie de ritmo teimoso, sempre no mesmo lugar. Não adiantava torcer o pescoço, revirar-se: elas batiam-lhe no rosto, escorriam, fustigavam-no sem cessar. Após um quarto de hora estava encharcado — além de coberto de suor — e fumegando num lago quente como uma lixívia. (ZOLA, 2017, p. 5)

O fim do trabalho é a produção como bem definem (GUERRA FILHO; CARNIO, 2013, p. 129) "No âmbito da atividade humana, o trabalho possui o significado de agente transformador da energia, podendo ser definido, em termos sintéticos, como a energia humana empregada

para fins produtivos.", assim, o trabalho está intrinsecamente ligado ao modelo econômico vigente.

A relação de forças entre trabalhador e empregador nunca foi equilibrada, o próprio Direito do Trabalho reconhece este desequilíbrio e tenta artificialmente proporcionar equidade a esta relação destas forças.

Porém, não podemos perder de vista que o Direito serve ao Estado como aparato de sua constituição servindo para a repressão e legitimação do Capitalismo, assim, a análise das relações jurídicas deve ser observada de maneira mais amiúde considerando suas atribuições na construção e manutenção de um modelo social que justifique as relações entre capital e trabalho e as consequentes estratificações sociais oriundas dessa simbiose.

> No que se refere ao poder, direito e verdade, sob a análise de Foucault, existe um triângulo em que cada item mencionado (poder, direito e verdade) se encontra nos seus vértices. Nesse triângulo, o filósofo vem demonstrar o poder como direito, pelas formas que a sociedade se coloca e se movimenta, ou seja, se há o rei, há também os súditos, se há leis que operam, há também os que a determinam e os que devem obediência. O poder como verdade vem se instituir, ora pelos discursos a que lhe é obrigada a produzir, ora pelos movimentos dos quais se tornam vitimados pela própria organização que a acomete e, por vezes, sem a devida consciência e reflexão, "para assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la. (FOUCAULT, 1999p. 29 *apud* FERREIRINHA, RAITZ, 2010, p. 370-1)

Bourdeau, citado por Dalllari (2005), conceitua o Estado como a instituição do poder, com fim de legitimar e perpetuar o poder dos chefes de um grupo social, encarnando uma ideia de ordem, o poder é um elemento essencial ou uma nota característica do Estado, que ainda possui na soberania outra de suas principais características. Segundo Jellenel existem duas espécies de poder: o poder dominante (originário e irresistível com caráter de poder jurídico) e o poder não-dominante (não dispõe de força para obrigar com os seus próprios meios a execução de suas ordens). Organizar-se é constituir-se com um poder, não há poder que não seja jurídico, ainda que em grau mínimo, se em grau máximo de juridicidade continuará ainda a ser poder político.

> A democracia, como apontado acima, não consegue eliminar o poder invisível, o que repercute na proteção do patrimônio cultural de maneira que as decisões sobre os bens culturais a serem protegidos não estão imunes

> às forças econômicas e políticas. Essas forças não aparecem de forma explícita, mas se escondem por traz dos aspectos formais e de decisões administrativas que visam conferir aparência de legalidade às referidas decisões. (MAGALHÃES, 2020, p. 86)

Consideramos assim, que a própria cultura ofertada, consumida e posteriormente produzida de uma classe social dominada, sofre forte influência das escolhas da classe dominante, assim, a subcultura da classe trabalhadora espelha o mesmo movimento de perpetuação do status quo do Estado, inclusive com a criação de seus próprios mecanismos de controle social, onde podemos incluir partidos políticos, sindicatos, coletivos entre outros órgãos "de classe" que reafirmam a incoerência existente no próprio conceito de classe.

> O movimento trabalhista é também uma subcultura, a expressão social de uma classe. E, dentro dessa grande subcultura da classe, há as subculturas separadas dos sindicatos específicos com as suas jurisdições específicas. Têm também a sua forma especial de tratamento que nos Estados Unidos é quase sempre de "irmão" ou "irmã". Tem também uma ordem chamada "antiguidade". Têm noção do seu papel na sociedade, o qual se exprime em programas de transformação econômica ou reforma política. (TYLER, 1967, p. 49)

Outrossim, o Estado está estruturado para manter acessa a luta de classes, utilizando como campo de batalha a disputa política, que por sua antagônica posição nunca se arrefece propiciando e perpetuando o desequilíbrio que funciona como pilar da própria sociedade capitalista.

> As diversas estruturações, configurações e funções que o Estado assume nas sociedades capitalistas se explicam a partir dessa dinâmica da luta de classes. À exceção de crises extremas, que ponham em xeque a própria reprodução do capital e a manutenção da forma política estatal, de modo geral o Estado já se institui para sustentar a luta de classes em seu interior e para sempre configurar tal luta a partir de termos políticos. Pela própria forma estatal, há uma tensão constante por constituir as lutas de classes de acordo com os parâmetros políticos. Mas, em se tratando de uma totalidade social conflituosa, de classes, grupos e indivíduos necessariamente antagônicos ente se, as relações intersociais no capitalismo nunca são plenamente funcionais à forma. (MASCARO, 2013, 62-3)

Outrossim, a anomia é uma construção do capitalismo, visto que o desequilíbrio das relações serve para criar um estado de desejo nunca conquistável, que se reflete na saúde psíquica do trabalhador, visto que a luta pela sobrevivência ocorre no mundo exterior e no mundo interior, no exterior as condições de carestia ocasionadas pela miséria e desequilíbrio social necessários para a manutenção do modelo econômico ocasionam episódios de criminalidades previstos e aceitos visto que reforçam o pa-

pel do Estado e de seus instrumentos de poder, no campo interno do indivíduo ocorre pela pendular luta do lógico e racional EGO, que oscila para manter a sanidade da psique entre a ruptura ou acolhimento das animalescas, caóticas, desorganizadas e disformes manifestações do ID, e da mesma forma nas relações de censura e moral do SUPEREGO oriundos dos códigos de conduta, valores e tradições.

4. A violência em germinal

Na realidade de nossas empresas tem o empregado sofrido enorme violência em grande parte ocasionada pela utilização do discurso patronal como elemento de efetivação da subordinação pelo aumento de intensidade do labor através da captura da subjetividade do trabalhador.

> Sob a ótica da Psicodinâmica do Trabalho, os instrumentos de dominação contemporâneos baseiam-se no nível subjetivo. Para Dejours (1999), a violencedouce é simbólica e orientada para o funcionamento psíquico e para o imaginário social. Mas, apesar de não se caracterizar pela objetividade coercitiva baseada na violência pela força, a dominação simbólica promove a violência e a torna "imperceptível". Essa dominação simbólica pode ser percebida nos diversos mecanismos de controle da subjetividade e quando o indivíduo é coisificado e considerado um mero recurso ou "um capital que convém tornar produtivo" (Gaulejac, 2007, p. 28), ampliando-se o espaço para a perversão da gestão e para a ocorrência das mais variadas formas de violência em âmbito organizacional. (MENDONÇA; SIQUEIRA; SANTOS; MEDEIROS, 2018, p. 3)

Rangel (1976) defende que a subordinação não acarreta a sujeição do empregado, argumentando que este tem o direito de resistir às ordens ilegais, "Aqui convém lembrar, como fazem os juristas italianos, que a subordinação não é um estado de sujeição. O empregado não é escravo, tem, como vimos, o seu direito de resistir às ordens manifestamente ilegais e violadoras de suas condições contratuais.", porém, bem sabemos que no mundo real a dependência do salário força o aceite de muitas ilegalidades.

> Quer nos parecer, trilhando esse caminho, que a proteção dos direitos sociais ante o poder econômico se estabelece por duas vias distintas. A primeira, por meio de normas que, interferindo no âmbito de projeção de autonomia da vontade, preestabelecem um conteúdo mínimo intransigível na relação de emprego. A segunda, por meio de normas que investem o trabalhador de poderes jurídicos, buscando a qualificação e fortalecimento para o processo de negociação. Em outras palavras, embora, em matéria trabalhista, A Constituição franqueie um espaço válido para manifestação da liberdade contratual, dá-se pressa em fortalecer a parte mais fraca, para que a autonomia da vontade não se quede desnaturada pela prevalência de

> posições subjetivas daquele que desfrute de uma situação de maior vigor econômico. (NEVES JÚNIOR, 2009, p. 154)

No livro, as relações laborais são regidas pela lógica da realidade, pelo caráter naturalista e de ser um romance de tese, assim, podemos encontrar muitas passagens onde o conflito subordinação x sujeição ocorrem e em que invariavelmente a sujeição do trabalhador, ainda que em ordens manifestamente ilegais, prevalece.

Desta forma a subordinação torna-se ferramenta da exploração do homem pelo homem, visto que limita o direito à liberdade em troca da manutenção do direito à vida. Em suma o trabalhador submete-se a exploração do Capital em troca do mínimo que possibilite sua sobrevivência, verdadeira mercantilizarão da força de trabalho.

Um trecho do livro mostra a força dessa escravidão ao demonstrar que mesmo laços familiares não se sobrepunham à necessidade da sobrevivência propiciada pelo trabalho de todos os membros da família, "esse projeto de retirar as mulheres do fundo da mina repugnava de ordinário aos mineiros, que temiam pelo emprego de suas filhas, pouco se importando com a questão da moralidade e da higiene" (ZOLA, 2017, p. 41)

Em nossos dias o problema repete-se agravado pelo distanciamento provocado pela mediação da Internet nas relações sociais como um todo, que muito embora facilite a conexão das pessoas, atua também pasteurizando conceitos, conteúdos, princípios, transformando o conceito de realidade em realidade na *matrix*, ou seja, no mundo virtual, afastando pessoas e tornando as relações cada vez mais fluídas.

> Na era das redes, em que as conexões são ininterruptas e as comunicações não cessam, vivenciamos a liquidez das relações. Estamos mais próximos, mas entre o homem e o mundo existem novas mediações. O ser existe, participa da massa, mas cada vez vive mais a experiência do individualismo. A pós-história vem em marcha, pronunciando discursivamente a valorização do "eu". Seu propósito: tornar os homens funcionários robotizados, incapazes de reconhecer a si próprios nos outros. Mergulhados em nós mesmos, tornamo-nos desapegados e maleáveis. Damos mais importância às superfícies ao que de fato elas representam no mundo. Nos adequamos a ler o outro como objeto representativo e não mais como sujeito real, ameaçando, assim, perder o contato com a realidade. Não freamos nosso ímpeto e agimos com violência em discursos que ditam o caos. É uma violência velada, que não parte de um ato violento, nem de um indivíduo específico. Mas nem por isso menos visível, nem menos bruta. (MARTA, 2016, p. l72-3)

Esta liquidez de relações humanas e sociais acarreta a anomia em razão do desfazimento da articulação do tecido orgânico social, onde a

interação dos indivíduos num ambiente de valores e regras comuns é essencial para sua manutenção, pois disponibiliza os meios necessários a todos para o alcance de metas, propiciando um sentimento de abandono e impotência que culmina com a criminalidade, conforme ocorre nos deslinde de personagens como Maheu da obra de Zola.

Cada vez mais, "esses miseráveis, que serviam de pasto às máquinas, que eram encurralados como gado nos conjuntos habitacionais, as grandes companhias absorviam aos poucos, regularizando assim a escravidão ameaçando arregimentar todos os trabalhadores de uma nação milhões de braços, para enriquecer um milhar de preguiçosos", estão fragilizados nas relações de poder oriundas das relações de venda e compra da força de trabalho, visto que o avanço tecnológico e em sua maioria obsoleto processo educacional, produzem milhões (ou talvez bilhões) de miseráveis, esquecidos e invisíveis.

Assim, a educação deve preparar os jovens para apreender, desaprender e reaprender no contexto da liquidez e fluidez das relações apresentado por Bauman, pois o risco da obsolescência humana poderá acarretar seu descarte.

> Os pobres do mundo – quer velhos ou novos, hereditários ou fruto da computação – dificilmente reconheceriam sua angustiosa situação nessa ficção folclórica. Os meios são a mensagem e os meios de comunicação através dos quais está sendo criado o mercado mundial não facilitam, mas ao contrário impedem, o prometido efeito de "gotejamento". Novas fortunas nascem, crescem e florescem na realidade virtual, firmemente isoladas das rudes e despachadas realidades fora de moda dos pobres. A criação de riqueza está a caminho de finalmente emancipar-se das suas perpétuas conexões – restritivas e vexatórias – com a produção de coisas, o processamento de materiais, a criação de empregos e a direção de pessoas. Os antigos ricos precisavam dos pobres para fazê-los e mantê-los ricos. Essa dependência mitigou em todas as épocas o conflito de interesses e incentivou algum esforço, ainda que débil, de assistência. Os novos-ricos não precisam mais dos pobres. Finalmente a bem-aventurança da liberdade total está próxima. (BAUMAN 1999 p. 70)

Estamos vivendo uma revolução sem precedentes na história da humanidade, ocasionada pela revolução tecnológica de questões voltadas para a inteligência artificial e autonomia das máquinas que fatalmente resultará na dispensabilidade do elemento humano na cadeia de produção industrial e fabril.

Podemos estar incorrendo em erro gravíssimo ao não prepararmos os trabalhadores para esse novo modo de produção que consequentemente irá alterar o sistema econômico vigente, pois, com a autonomia das

máquinas cada vez mais presente a formação atual torna-se obsoleta mesmo antes de ser realizada.

A complexidade do trabalho ocasionada pela nova revolução do setor nos tempos atuais poderá acarretar enorme crise humana exigindo dos gestores privados, governantes, legisladores e julgadores o respaldo da proteção dos direitos humanos na implantação de políticas públicas e direcionamento e parametrização de "políticas" privadas voltadas para a proteção das relações de Trabalho.

Devemos considerar com seriedade os episódios de violência oriundos da frustração ocasionada por relações de trabalho precárias potencializadas pelo aumento da frustração resultante de anos de dedicação, tempo e esforço no recebimento de educação tecnicista e obsoleta, fator de frustração somado com a violência ocasionada pela subordinação no vinculo de emprego poderá refletir em aumento significativo de episódios destrutivos de explosão e implosão humana pessoal ou coletiva.

5. Conclusão

Os personagens que são objeto deste estudo são os mineiros, Etienne e os membros da família Maheu, que em algum momento do livro possuem vinculo de emprego com a mina de extração de Carvão Voreux ou com as minas circunvizinhas, começando pelo ancião da família denominado Boa-Morte que trabalhou por mais de cinquenta anos ininterruptamente exercendo várias funções, ressaltando a família vem trabalhando de geração em geração por mais de cem anos, o livro recorta esse trabalho familiar com a parte final das últimas possibilidades de trabalho de Boa Morte, com o trabalho do patriarca da família Maheu de cerca de cinquenta anos, de seus filhos, esposa e amigos.

O desequilíbrio das relações entre o capital e a força de trabalho é encoberto pela legislação trabalhista e também em última análise pelos direitos humanos, pois ao nosso ver funcionam o Estado e o Direito como instrumentos de dominação, por outro lado a justificativa da luta através da política e da democracia não causam melhor efeito, eis que também inseridas no bojo do Estado, que após a revolução industrial são em verdade criação e criatura do capitalismo.

Assim, sob a égide do atual modelo de democracia e do Estado capitalista, são possíveis e aditíveis debates como os atuais ocasionados pela pandemia de Covid-19, onde são equivalentes temas como o direito

à vida e a defesa da economia, debate que para nós é incompreensível e inadmissível.

Nas relações laborais, particularmente na relação contratual de emprego, a utilização da subordinação como elemento de dominação do homem pelo homem tem consequências desastrosas nos campos social e psíquico, funcionando como catalisador de elementos que ao longo do tempo irão ocasionar explosões ou implosões violentas como as passagens indicadas em nosso texto dos personagens do livro Germinal de Émile Zola.

A literatura em nossa análise tem função de lâmina para análise micro e macroscópica das relações humanos e sociais, sob a luz da psicologia, história, sociologia, filosofia e do próprio direito, vez que nosso objeto de pesquisa é a obtenção do conhecimento via processo dialético e dialógico inter e transdisciplinar que nos leve a compreensão dos fenômenos individuais e coletivos de violência, oriundos de patologias ocasionadas pelas relações de poder.

A manutenção de relações de poder pela apropriação da força de trabalho e também da subjetividade do trabalhador no bojo das relações laborais, perpetuando e agravando condições degradantes da psique humana, via potencialização do desequilíbrio provocado pelo domínio do ID ou do SUPEREGO que poderá agravar a saúde mental mundial, ocasionando episódios individuais mais principalmente coletivos de destruição via processos de agressividade.

Em nossos dias o dever contratual de trabalho (e de se respeitar o contrato e a hierarquia), valores sociais como o exercício de atividade remunerada e vinculação trabalhista, questões religiosas vinculadas ao seu exercício além de questões sociais tem feito com que o SUPEREGO prevaleça em relação a ameaças externas como por exemplo a contaminação pela Covid-19, ou seja, muita gente tem trabalhado normalmente e incentivado o seu retorno e até mesmo criticado que tem se mantido em isolamento social.

Vimos no romance Germinal inúmeras situações de risco à vida e integridade física pessoal e de familiares indicando na obra a prevalência do SUPEREGO em sintonia com o mundo real, o labor em condições degradantes, o trabalho infantil, insalubre e perigoso permeia toda a obra e apresenta a realidade em forma de arte.

Noutro ponto, em situações onde o ID prevalecer, com suas ani-

malescas e primitivas características, a violência e a fatalidade estarão presentes como na passagem do livro objeto de nossa análise onde o velho trabalhador Boa-morte assassina Cécile, essa referência que temos do livro certamente também é encontrada na realidade, fato que nos assusta.

A perpetuação do desequilíbrio e da violência poderá ter como resultado o reajuste de valores morais e sociais e consequentemente a readequação do SUPEREGO, podendo em determinado ponto haver uma sintonia de preceitos entre ele e o ID, resultando certamente numa sociedade cada vez mais violenta num ciclo perverso de agravamento até a implosão social e humana completos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARMO, Paulo Sérgio do. *O trabalho na economia global*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

CASSAR, Vólia Bomfim. *Direito do trabalho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2009.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, v. 14, n. 3, p. 27-34, Set./Dez. 2004.

FERREIRINHA, Isabela Maria Nunes. RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista de Adminstração Pública*, Rio de Janeiro, março e abril de 2010.

FERNANDES, C. D., CAMPOS, K. M., MARASCHIN, C. Direito e literatura... *Revista Anagrama* – Revista Interdisciplinar da Graduação Ano 2, n. 4, São Paulo, Junho-Agosto de 2009.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. CARNIO, Henrique Gambellini. Teoria Política do Direito: A expansão política do direito. 2. ed. Ver, atual. e ampli. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

MAGALHÃES, Allan Carlos Moreira. Patrimônio Cultural, Democracia

e Federalismo. 1. ed. Belo Horizonte: Dialética. 2020.

MARTA, Larissa. Violência velada: discurso da massa robotizada. MODENA, Maura Regina (Org.). Conceitos e Formas de Violência. Caxias do Sul-RS: Educs, 2016.

MASCARO, Alysson Leandro. *O Estado e Forma Política*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. *Ensino Jurídico, literatura e ética*. 1. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2014.

MENDONÇA, Juliana Moro Bueno; SIQUEIRA, Marcus Vínicius Soares; SANTOS, Marcelo Augusto Finazzi; MEDEIROS, Cíntia Rodrigues de Oliveira. Violências no ambiente de trabalho: poderações teóricas. *Psicologia & Sociedade*, n. 30, 2018.

NEVES JÚNIOR, Vidal Serrano. *A Cidadania Social na Constituição de 1998*: Estratégias de positivação e Exigibilidade Judicial dos Direitos Sociais. 1. ed. São Paulo: Verbatim, 2009.

RANGEL, Francisco de Mattos. *Lições de direito do trabalho*. 2. ed. São Paulo: José Bushatsky, 1976.

SOARES, Guilherme Augusto de Vargas. FONTAVINE, Thiago. *Diálogo entre Direito e Literatura*: uma interdisciplinariedade promissora. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2018-jul-21/diario-classe-dialogo-entre-direito-literatura-interdisciplinariedade-promissora. Acesso em: 06 jul. 2021

TYLER, Gus. *A Revolução Trabalhista*: Os Sindicatos Numa Nova América. 1. ed. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica "O Cruzeiro", 1967.

ZOLA, Émile. Germinal.1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

LITERATURA, FILOSOFIA E SEMÂNTICA: TRACEJADOS, CAMINHOS E DESDOBRAMENTOS

Daniela Jaqueline Tôrres Barreto (UFNT e UEMASUL)
danielajaqueline20@gmail.com
Andrea Martins Lameirão Mateus (UFNT)
andreamateus@uft.edu.br
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFNT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Este estudo busca traçar discussões sobre a filosofia da diferença, uma diferença por caminhos deleuzianos, bem como a literatura infantil pensada como corpo de sentidos, também traçaremos algumas linhas sobre a semântica com seus signos, significados, significantes, sentidos, e, falaremos sobre a história de "Beto, o carneiro", de Ana Maria Machado, em uma tentativa de entrelaçar a literatura infantil, a filosofia da diferença e a semântica. Para tanto, contamos com autores como Deleuze e Guattari (1974; 1988; 2003), Schöpke (2004), Mateus e Oliveira (2020), Lanuti e Mantoan (2018), Machado (2006), Guiraud (1960), Oliveira e Martins (2014), entre outros que serão apresentados no decorrer deste estudo. A literatura é um encontro de signos, de significados, de sentidos, também um encontro de diferenciação, do imaginário, do imergir e submergir pelos encontros, agenciamentos e diferenciações que se entrelaçam no caminho do ler.

Palavras-chave:
Semântica. Literatura infantil. Filosofia da diferença.

ABSTRACT

This study seeks to trace discussions about the philosophy of difference, a difference in Deleuzian ways, as well as children's literature thought of as the body of meanings, we will also draw some lines about semantics with its signs, meanings, signifiers, meanings, meanings, and we will talk about the history of "Beto, the ram", by Ana Maria Machado, in an attempt to intertwine children's literature, the philosophy of difference and semantics. For this, we have authors such as Deleuze and Guattari (1974; 1988; 2003), Schöpke (2004), Mateus and Oliveira (2020), Lanuti and Mantoan (2018), Machado (2006), Guiraud (1960), Oliveira and Martins (2014), among others that will be presented during this study. Literature is an encounter of signs, meanings, meanings, also an encounter of differentiation, of the imaginary, of immersing and submerging by encounters, agencies and differentiations that intertwine in the way of reading.

Keywords:
Semantics. Children's literature. Philosophy of difference.

1. *Introdução*

> *"Cada um dos fracassos é uma obra-prima, um caule no rizoma"* (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 74)

Neste artigo, buscamos traçar alguns caminhos perpassando pela filosofia da diferença, uma diferença positiva, uma diferença por caminhos deleuzianos, tocando a literatura infantil, esse corpo de sentidos, que proporciona ao leitor um flanar entre o imaginário, o real, o mundo, o ser, e a diferença. Também pincelamos um pouco sobre a Semântica com seus signos, significados, significantes, sentidos, e, nos aventuramos na história de Beto, o carneiro de Ana Maria Machado, entrelaçando a literatura infantil, a filosofia da diferença e a semântica.

Dessa maneira, a literatura fortalece, motiva e movimenta para o imaginário pessoal, coletivo, para a comunicação, o encontro com os signos, com os sentidos em sua multiplicidade, para a diferença como processo, processo de diferenciação. Para tanto, contamos com autores como Deleuze e Guattari (1974; 1988; 2003), Schöpke (2004), Mateus e Oliveira (2020), Lanuti e Mantoan (2018), Machado (2006), Guiraud (1960), Oliveira e Martins (2014), entre outros que serão apresentados no decorrer deste estudo.

Quando a leitura dos livros de literatura, em específico de literatura infantil, se restringe apenas ao intuito de: estudos dirigidos, atividades propostas pelo/a professor/a, textos fragmentados dos livros didáticos para responder questões, dentre outras práticas engessadas. Percebemos que essas sequências de obrigações leitoras não contribuem significativamente para o criar, o aprender, o significar, o diferenciar. Desse modo, não estamos pregando o fim dessas atividades, ou que não deva ser feita atividades a partir de uma leitura, mas que, essas atividades sejam criativas, joguem com as palavras, experimentem o texto e as possibilidades significativas que ele proporciona, que os alunos/ leitores possam ser afetados pela leitura e atividade. Entendemos que o aprender ocorre pelo processo, pelo ato criativo, pelo novo, por meio da experimentação, da vivência, e do afeto.

A literatura, corpo de sentidos, suscita a arte, o estético, o significar, a ambiguidade, a polissemia, o outro, a enunciação coletiva, o coletivo. Portanto, o texto não é um amontoado de palavras, de frases, mas uma janela de possibilidades significativas, que são construídas pelo lei-

tor, pelo meio, pelo coletivo. Dando continuidade, apresentaremos a filosofia da diferença por um viés deleuziano.

2. *Filosofia da diferença por um viés deleuziano*

A diferença aqui abordada será uma diferença positiva seguindo o pensamento de Deleuze, uma diferença da multiplicidade, criadora, e não uma diferença da identidade, da essência, do estável. Assim,

> [...] não existia ainda no 'céu filosófico' um conceito autêntico de *diferença* ou, mais especificamente, não havia sido ainda criado um conceito que desse conta da *diferença em si mesma*. A razão disso é que sempre se confundiu a criação de um conceito de *diferença* com a inscrição da *diferença* no conceito em geral. Dessa maneira, a *diferença* – já mediatizada – era sempre associada à negação e à contradição (que representam, para Deleuze, as formas menores e mais baixas da diferença). Era preciso inventar um conceito que libertasse a diferença das regras limitadoras da representação. E libertá-la da representação é libertá-la de sua subordinação à 'identidade', ao 'mesmo' e à 'semelhança'. É dar a ela 'voz' própria, ou seja, é assegurar à *diferença* uma ontologia sempre negada por uma imagem de pensamento ortodoxa. Dissemos 'ontologia' porque a *diferença pura* é a própria expressão do 'ser'. (SCHÖPKE, 2004, p. 143)

Quando tentamos classificar, mencionar o que pode e o que não pode ser pensado, quando buscamos enquadrar tudo o que está no mundo, na nossa realidade, dentro deste pressuposto do que é e do que não é, na verdade estamos tentando estabelecer a identidade das coisas, das pessoas. Logo, a identidade, como foi ressaltado anteriormente, é uma contraposição a diferença mencionada por Deleuze; a identidade é a maneira que nós procuramos nos definir, definir as coisas, e tudo que existe no mundo, sempre classificando, categorizando, permanecendo sempre as mesmas, engessadas, não dando espaço para a mudança, para o devir, para o movimento:

> [...] A diferença pura, como expressão do próprio *ser*, revela-se inacessível à representação que tende a subordinar todos os seres a um único fundamento e tende, sobretudo, a reduzir a diferença pura a manifestações empíricas. Mas a diferença está no âmago do próprio *ser*. O *ser* não pode se dizer de outra maneira, uma vez que *existir* é já *diferenciar-se*. Trata-se de entender a diferença como um desdobramento do próprio *ser* - que se diz assim em todas as suas relações. O *ser* não se apresenta, não se efetua fora dessas relações diferenciais. Ele emerge do caos como uma virtualidade que produz a diferença, já que o caos puro, o devir-Iouco é o lugar da indiferença mais absoluta. (SCHÖPKE, 2004, p. 155-6)

A diferença que não é pensada por ela mesma, mas sempre em re-

lação de oposição, que pega um ponto como referência e pensa no que difere, então será sempre uma diferença a partir do que é igual, do que é idêntico, do que é semelhante, esse modelo privilegia a identidade, a essência. Devido a isso, Deleuze propõe um novo entendimento, uma nova forma para a diferença, emergindo agora um mundo de movimento, de transformação, um mundo de devir. Na diferença deleuziana o que é constante são as mudanças e o movimento dos seres e das coisas; as coisas não são estáveis, por isso estão em constante transformação.

Nessa perspectiva, "o Ser se constitui enquanto diferença, mas é dito em um só sentido, em uma só voz" (MIRANDA, 2010, p. 259). Oser se constitui enquanto diferença, mesmo ele sendo unívoco, temos uma relação ao mesmo tempo e sem hierarquia de um ser unívoco e a multiplicidade das coisas. Seguindo por esse caminho,

> A univocidade do ser significa que ele é Voz, que ele se diz em um só e mesmo "sentido" de tudo aquilo que se diz. Aquilo que se diz não é, em absoluto, o mesmo. Mas ele é o mesmo para tudo aquilo de que se diz. Ele ocorre, pois, como um acontecimento único para tudo o que ocorre às coisas mais diversas, *Eventum tantum* [...], a afirmação do acaso em uma vez, o único lançar para todos os lances, uma só insistência para tudo o que existe, um só fantasma para todos os vivos, uma só voz para todo o rumor e todas as gotas do mar. [...] a univocidade remete ao mesmo tempo ao que ocorre e ao que se diz. (DELEUZE, 1974, p. 185)

Conforme o mencionado por Deleuze, a univocidade do ser não significa um só, o mesmo, mas sim, que o ser é múltiplo, é diferente, é divergente. A diferença é o acontecimento do ser, o acontecimento mais profundo, o ser é unívoco, tem a diferença em si, ele não é a diferença, logo ele se expressa na multiplicidade. Schöpke (2004) menciona que o ser é unívoco e não 'equívoco', pois um ser equívoco é dito em muitos sentidos, se diz de muitas maneiras, é particular, esses sentidos e maneiras são análogas, apresentando um sentido primeiro e os outros derivam dele. Desse modo, Schöpke (2004) ainda ressalta que

> Em Deleuze, a univocidade não significa que só há um único e mesmo *ser* para todas as coisas. Ao contrário, os seres são múltiplos e diferentes, 'sempre produzidos por uma síntese disjuntiva, eles próprios disjuntos e divergentes'. Univocidade, em Deleuze, significa que todos os *seres* se dizem de uma mesma maneira e num único *sentido.* Uma só "voz" para todos os seres – afirma Deleuze. E uma só voz que diz *não* à identidade enquanto afirma a diferença e o devir. (SCHÖPKE, 2004, p. 153)

Um ser unívoco é um ser que se diz na multiplicidade e na diferença, se diz em uma só voz. Ademais, é importante lembrar que apesar de serem vários sentidos distintos eles reportam ao ser como a um só, on-

tologicamente uno.

Deleuze (1988, p. 45) menciona que "o essencial na univocidade não é que o Ser se diga num único sentido. É que ele se diga num único sentido *de* todas as suas diferenças individuantes ou modalidades intrínsecas". Com isso, as modalidades não são as mesmas para o ser, não são iguais, não tem o mesmo sentido, mas o ser é o mesmo para todas essas modalidades, é igual, se diz em um só sentido; O ser unívoco se refere a diferenças individuantes, ele se diz da própria diferença.

O eterno retorno proposto por Nietzsche não é o retorno do idêntico, é o retorno do ser do devir, é retornar à identidade como potência, identidade da diferença. É pensar o mesmo a partir do diferente, esse ato de pensar consiste em uma seleção das diferenças conforme sua capacidade de produzir, de retornar. Deleuze (1988, p. 50) menciona que

> [...] só as formas extremas retornam aquelas que, pequenas ou grandes, se desenrolam no limite e vão até o extremo da potência, transformando-se e passando umas nas outras. Só retorna o que é extremo, excessivo, o que passa no outro e se torna idêntico. (DELEUZE, (1988, p. 50)

O retornar é a expressão do ser em todas as metamorfoses, quando "tudo o que é extremo, tornando-se o mesmo, entra em comunicação num Ser igual e comum que determina o retorno" (DELEUZE, 1988, p. 50). Assim, o eterno retorno é a univocidade do ser, a efetivação do unívoco, é o ser dito num mesmo sentido, no mesmo sentido do retorno, como um retorno ou uma repetição daquilo de que ele se diz. Com isso, "a roda no eterno retorno é, ao mesmo tempo, produção da repetição a partir da diferença e seleção da diferença a partir da repetição" (DELEUZE, 1988, p. 51). Embora uma coisa se repita, ela o faz de uma maneira diferencial, nunca será uma repetição do mesmo, quando nós percebemos que estamos sempre em processo de transformação, de movimento, o que permanece é a diferença que é movimento, que é mutação.

O *ser* emerge do caos, se desprende do fundo, ele é ao mesmo tempo devir e regularidade, quando se efetua é virtualidade e atualidade.

Ainda, "das inúmeras características que possui, a filosofia da diferença se destaca por ser uma disciplina rigorosa que provoca a invenção de conceitos" (AGUIRRE; MONTEIRO, 2017, p. 3). Essa invenção de conceitos é construída através de processos, traçando conexões, devir conexão. Logo, essa filosofia da diferença valoriza a multiplicidade do pensamento, o diferente, o devir. É preciso compreender essa diferença como processo, como processo de

diferenciação.

Aprender é um ato inventivo, criativo, novo, um devir em ritornelo; então, aprender vai em contramão ao reproduzir, ao repetir, ao apenas polir uma pedra já existente, aprender é devir, é criar. Com isso,

> O aprender ocupa, na filosofia de Gilles Deleuze, um lugar de destaque por constituir um ato de experimentação, de criação, um agenciamento que diz respeito às condições de possibilidade do próprio pensamento: formação da ideia, formulação do problema que faz com que o aprender vá além do saber, esposando a vida toda, inteira, em seu curso apaixonado e imprevisível. (AGUIRRE; MONTEIRO, 2017, p. 8)

Aprender por um viés deleuziano é também um questionamento das potências do pensamento, ou seja, as potências da experimentação, pois pensar é experimentar, e pela experimentação que trazemos o novo, criamos. O pensamento enclausurado não cria o novo, não faz agenciamentos, não cria devires, não tem infinitas possibilidades. Ora,

> Antes de tudo, será preciso adentrar e dispensar atenção aos encontros, pois a herança do pensamento, longe de dar uma descrição dos fatos como eles são no mundo, são signos que podem ser encontrados, decifrados, sugerindo novos encaminhamentos, ou seja, problematizados para salvaguardar a vida e o pensamento onde este se encontra, engendrando-lhe novos movimentos. (GRISOTTO, 2012, p. 182)

Os signos são encontros, estão no pensamento, mas no pensar filosófico, um pensar de abertura, e não em um pensamento tradicional, fechado, se assim estão no pensamento podem sugerir o novo, novos movimentos, novos encaminhamentos, o devir-transformar. Como, "no processo da aprendizagem em filosofia, cujo material de manuseio é o legado do pensamento, o que se espera de todo aprendiz é que intervenha por meio da criação" (GRISOTTO, 2012, p. 185). Por isso, é necessário compor com as obras e não impor, é preciso se deixar afetar para depois construir, criar conceitos a partir disso. Temos, Grisotto (2012) que ainda menciona,

> [...] mais do que se servir de um conteúdo e se submeter à sua forma e significado, parece mais notável em filosofia a iniciativa da sua transformação, em que aquele que aprende, num mesmo golpe de apreciação e criação, produz o novo em meio ao que lhe solicitam a adaptação e a reflexão em si mesmas. (GRISOTTO, 2012, p. 185)

Assim, o novo, o inesperado surge para o professor e para seu aluno quando saem da objetividade, dando lugar às relações, aos agenciamentos, aos encontros entre as pessoas e o conhecimento, mergulhando no subjetivo, quebrando as formas padrões de pensar, criando, trazendo

autoria e inventividade para a aprendizagem.

Um livro, uma obra, um estudo, de acordo com o pensamento deleuziano, não tem que ser interpretada, compreendida, mas precisa ser sentida, ser envolvida, como uma melodia de uma música, uma recitação de um poema, em que você se deixa ser afetado. Dessa maneira,

> Nunca teremos total consciência do que ensinamos e nem do que aprendemos, pois até mesmo aquilo que ignoramos pode afetar o outro com quem nos relacionamos de modo que o faça pensar, articular, conectar os signos e, por um caminho rizomático e imprevisível, aprender. Nessa ótica, não há razões para hierarquizar as inteligências, como se o ensinante tivesse um conhecimento mais apurado e verdadeiro do que o conhecimento do aprendente. (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 125)

Os autores continuam a mencionar que "a aprendizagem, nesse sentido, é concebida como um processo absolutamente livre, imprevisível, realizada por *perceptos*e *afectos*e não pela assimilação do que fora explicado" (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 126). Assim, a aprendizagem não é assimilação, e sim as sensações, as forças, os fluxos, é você ser afetado e afetar pelo encontro das sensações, sensações essas não simbolizadas, é um ato pessoal, subjetivo, criativo. Desse modo,

> O 'sujeito que sabe' é aquele que desenvolveu a habilidade de assimilar e reproduzir corretamente o que lhe foi transmitido, que buscou e busca descobrir aquilo que já existe - o hipotético verdadeiro conhecimento. A Filosofia da Diferença é dedicada justamente à reversão desse pensamento e, portanto, não está relacionada a algum tipo de analítica da verdade - tendências filosóficas que se dedicaram ao alcance do entendimento generalizante, global. (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 126)

O sujeito que aprende busca criar, experienciar, ser afetado em certo momento, quando o aprendiz se permite ser afetado, o seu ser será modificado, passará por uma desterritorialização através da criação, de voos. Portanto, Deleuze não abandona o recognitivo, mas propõe sair dessa linha reta, e construir curvas, caminhos tortuosos, propõe um pensamento novo, um pensamento criativo. Prosseguindo, traçaremos agora, um breve percurso pela literatura infantil.

3. Um breve percurso pela literatura infantil

A literatura pela literatura é arte, se movimenta para o criativo, criando linhas que se cruzam entre o mundo, o imaginário, os seres e as coisas, para isso se utiliza a palavra, o signo para traçar e engendrar caminhos. Nesse viés, Gavazza (2009, p. 25) menciona que,

> A literatura é uma arte que utiliza as palavras como objeto estético. Entretanto, a palavra, na literatura, precisa ser recriada, e torna-se utensílio de comunicação entre ideias e pensamentos, ou seja, o escritor utiliza a palavra como instrumento estético para transpor suas ideias e ela é recriada pelo leitor, que dá sentido ao que foi lido. (GAVAZZA, 2009, p. 25)

A autora menciona que a palavra na literatura deve ser recriada para assim se tornar instrumento de comunicação entre as ideias e os pensamentos. Mas, talvez seja mais interessante pensarmos a palavra na literatura como devir criativo, possibilidade do novo, pois se eu apenas recrio não estou possibilitando o novo, o criar. Além disso, o escritor se utiliza dos signos para criar seus textos, transpor seus afetos, com isso, o leitor ao ser afetado por esse texto dará sentido ao que foi escrito e é nesse encontro que o signo se abre às significações. A autora ainda menciona que

> [...] é por força dessa dimensão conotativa que a obra literária gera múltiplas atribuições de sentidos. Ou seja, a linguagem literária passa a ter uma multissignificação, ao signo linguístico é atribuída múltiplas dimensões semânticas. (GAVAZZA, 2009, p. 27)

Assim, os textos literários são compostos por signos que se conectam com outros signos presentes na literatura, nos seres, no mundo, podendo possibilitar experimentações, agenciamentos e encontros entre esses universos das coisas, dos seres, e do mundo.

Os contos de fadas, como mencionam Mateus e Oliveira (2020), passaram com o avanço das ciências e avanços tecnológicos a serem substituídos pelas literaturas infantis. Mateus e Oliveira (2020) ainda afirmam que as literaturas antes voltadas para adultos, era também utilizada com as crianças tendo o objetivo de educar, disciplinar, tanto na vida social, quanto na religiosa. Diante disso, Zilberman (2005) menciona que o surgimento dos primeiros livros brasileiros destinados ao público infantil só ocorreu no final do século XIX.

Zilberman (2005, p. 10-11) ainda acrescenta que os livros presentes em sua maioria na "(...) primeira década e meia de vida de cada um são chamados de literatura infantil. Poder-se-iam definir os livros para crianças por essa característica: são os que ouvimos ou lemos antes de chegar à idade adulta". Como a autora enfatiza, não significa que essas leituras se restrinjam apenas à infância, se os livros que lemos tiverem nos afetado, criando encontros, nós retornaremos a eles na vida adulta.

Oliveira (2009, p. 19) também ressalta que "a Literatura voltada especificamente ao público infantil surgiu quando a criança passou a ser

considerada como um ser diferente do adulto". Dessa forma, as crianças tiveram obras literárias destinadas a elas posteriormente, e essa seleção, especificação para esse público infantil também gera alguns questionamentos, que no momento não será do nosso interesse levantá-los.

Ainda, "é consenso que a leitura de literatura infantil estimula a criatividade e desenvolve o senso crítico da criança" (OLIVEIRA, 2009, p. 24). Logo, a literatura movimenta para o afeto, a criatividade, a possibilidade de pensar o estético, o imaginativo, para isso, pode-se brincar com a significação traçando linhas com os aspectos que o texto apresenta, relacionando com o mundo, com o imaginário, com a vivência, se permitindo criar a partir do texto:

> [...] a literatura, tanto infantil quanto adulta, permite ao leitor experimentar sensações que podem ser similares ou distintas daquelas que vivencia no mundo real e, ao encarar tais sensações, pode dialogar com o texto, refletindo sobre as ações e fatos ali contidos, concordando, discordando, recriando. (OLIVEIRA, 2009, p. 27)

O ato de ler é permitir ser afetado, mas também é afetar, é engendrar caminhos de signos, é gerar encontros, agenciamentos, é potência.

A literatura pode proporcionar agenciamentos coletivos, trazendo a pluralidade da fala, a multiplicidade, sendo capaz de transformar, de desterritorializar, da diferença, se desvencilhando das identidades, essências fixadas. Há apenas agenciamentos, agenciamentos coletivos, agenciamentos coletivos de enunciação.

Nesse viés, "desde Espinosa, passando por Nietzsche e chegando a Deleuze e Guattari, os encontros são afirmados como necessários, como imprescindíveis, para a fluência das linguagens e dos signos" (OLIVEIRA; COSTA, 2018, p. 1925). Por conseguinte, se nós falamos em língua, linguagens, signos, precisamos levar em conta os encontros, os agenciamentos, pois, nós afetamos e somos afetados, aprendemos, nos desterritorializamos através dos encontros, das linhas curvas que são emaranhadas no decorrer dos encontros, quando somos atravessados.

Oliveira e Costa, (2018, p. 1927) ressaltam que é do "caos de onde o poeta faz surgir suas sensações, seus perceptos e afetos", sendo assim é o caos que gera o movimento para o criativo.

Quando falamos de formação leitora "(...), é de suma importância o uso de literatura de fantasias, principalmente, o modo criativo como as histórias são transmitidas, incentivando à curiosidade e o interesse de cada um" (MATEUS; OLIVEIRA, 2020, p. 2537). Por isso, a necessidade

de utilizar a literatura pela literatura na formação leitora, onde a criança/ o leitor, possa vivenciar a história, sem de antemão ser instruído, orientado a interpretar, a buscar respostas prontas, pois

> [...] todo texto ficcional mostra um olhar definido da vida e, por esse motivo, ele nos atinge bem próximo. No entanto, a maior dificuldade na construção de uma narrativa cujo universo ficcional é imaginário é ter uma divergência que defenda a construção desse universo, uma divergência que seja otimizada pelo universo, e que não o enfraqueça. (MATEUS; OLIVEIRA, 2020, p. 2537)

Diante do mencionado pelas autoras, o texto ficcional por traçar linhas com a realidade, gera no leitor um afeto devido ele se encontrar ou encontrar traços da sua realidade nos textos, tudo está interligado, conectado.

Deleuze e Guattari (2003, p. 40) ressaltam que "é a literatura que se encontra carregada positivamente desse papel e dessa função de enunciação colectiva e mesmo revolucionária: a literatura é que produz uma solidariedade". Não pensamos em um sujeito da enunciação, nem um sujeito do enunciado, porque não há sujeitos, identidades, o que temos são agenciamentos, agenciamentos coletivos de enunciação, a literatura é agenciamento, encontro, possibilita devires. Dessa maneira, Deleuze e Guattari mencionam uma literatura menor e Aguirre e Monteiro (2017) relatam entender que a

> [...] literatura menor caracteriza-se pela desterritorialização da língua, subvertendo a realidade, desintegrando o real, arrancando do território, da tradição da cultura, fazendo com que as raízes aflorem e flutuem, escapando da territorialidade forçada, remetendo a buscas, a novos encontros, a novas fugas, a novos agenciamentos: um grande desafio ao sistema instituído. (AGUIRRE; MONTEIRO, 2017, p. 4)

A literatura menor vai contra os mecanismos de controle das políticas impostas. Com isso, "(...) as três características da literatura menor são a desterritorialização da língua, a ligação do individual com o imediato político, o agenciamento coletivo de enunciação" (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 41). Então, a literatura menor, a educação menor, a busca são por agenciamentos coletivos, acionando vários indivíduos.

O agenciamento é em si próprio agenciamento de enunciação e possibilita definir a natureza e a função dos enunciados, não tem um sujeito determinado, pois os enunciados são engrenagens do agenciamento, não são nem efeitos e nem produtos; A literatura possibilita agenciamentos. A seguir, daremos continuidade com a semântica: traçando linhas.

4. *Semântica: traçando linhas*

A Semântica se propõe a trabalhar a significação, o sentido das palavras, se eu estou falando de semântica também estou falando de sentido, de significação. As palavras, as frases, o texto, o ser, tudo significa; através de um ponto de sentido vai traçando novos pontos de sentidos, traçando, emaranhando, experimentando, criando, construindo caminhos que se relacionem, se encontrem, se agenciem.A definição de Semântica também é mencionada por Guiraud (1960), para o autor, essa palavra vem do

> [...] grego Semaino, 'significa' (por sua vez, do sema 'signo'), era originalmente o adjetivo correspondente a 'sentido'. Uma mudança semântica é uma mudança de sentido, o valor semântico de uma palavra é o seu sentido[133]. (GUIRAUD, 1960, p. 10) (tradução nossa)

Conforme mencionado pelo o autor temos: Semântica = algo que significa = signo = significante, significado, significação. O autor, ainda, enfatiza que "é semântico tudo o que se refere ao significado de um signo de comunicação, particularmente as palavras"[134]. Toda vez que se fala de significação, sentido e signo trata-se de/da Semântica, então, poderíamos também pensar que semântica é deixar atravessar-se pelo signo, pelo ato de significar.

E, continua afirmando que "a semântica é o estudo das palavras: a linguagem é um meio de comunicação; a língua é o instrumento que usamos para transmitir nossas ideias"[135] (GUIRAUD, 1960, p. 12 – tradução nossa). Essa ciência estuda o que se refere ao sentido, ao estudo da palavra, da comunicação, do discurso.

De acordo com Oliveira e Martins (2014, p. 406), "a palavra semântica é de origem grega *Semantiké*, pois foram os filósofos gregos os primeiros a tratarem do estudo do significado, em uma abordagem filosófica". Esses filósofos gregos iniciaram o estudo com a Semântica para tentar compreender a natureza humana, a linguagem e o mundo.

---

[133] "El vocablo semántico, del griego semaino, "significar" (a su vez de se~ma, "signo"), era originalmente el adjetivo correspondiente a "sentido". Un cambio semántico es un cambio de sentido, el valor semântico de una palabra es su sentido" (GUIRAUD, 1960, p. 10).

[134] "Es semântico todo lo que refiere al sentido de un signo de comunicación, particularmente las palavras" (GUIRAUD, 1960, p. 10).

[135] "la semántica es el estudio de las palabras: el lenguaje es un medio de comunicación; la lengua es el instrumento de que nos valemos para transmitir nuestras ideas" (GUIRAUD, 1960, p. 12).

Porém, no que concerne ao campo da linguística, foi Bréal (1832-1915) que iniciou os estudos da semântica, dando foco ao estudo do corpo e da forma das palavras, "(...) tentando criar um termo que pudesse ligar a fonética e a morfologia, tomando emprestado o procedimento de uma análise explicativa de diversos campos da linguística – fonética histórica, fonologia e sintaxe" (OLIVEIRA; MARTINS, 2014, p. 406). Desde então, essa ciência vem trazendo as diversas abordagens dos fenômenos linguísticos, tornando-se essencial e indispensável para o estudo da língua portuguesa.

Temos uma definição deleuziana para significante e significado:

> Chamamos de 'significante' todo signo enquanto apresenta em si mesmo um aspecto qualquer do sentido; 'significado', ao contrário, o que servede correlativo a este aspecto do sentido, isto é, o que se define em dualidade relativa com este aspecto. O que é significado não é, por conseguinte, nunca o próprio sentido. O que é significado, numa acepção restrita, é o conceito; e, em uma acepção larga, é cada coisa que pode ser definida pela distinção que tal ou qual aspecto do sentido mantém com ela. (DELEUZE, 1974, p. 40)

Conforme mencionado pelo autor, o significante é a expressão; o significado é o conceito, o conteúdo, é a designação, a manifestação, a significação, já, o sentido não existe fora da expressão, do significante.

A comunicação, em um viés deleuziano, está sempre associada a noção de signo como mencionam Silva, Araujo e Pereira "(...) é o signo que propicia a comunicação, e a comunicação é justamente o modo como se produzem os encontros entre os divergentes, sendo o signo o seu resultado" (SILVA; ARAUJO; PEREIRA, 2020, p. 98-99). Assim, o signo nos leva ao ato de pensar, nos leva ao encontro. Silva, Araujo e Pereira (2020, p. 101) ainda ressaltam "(...) que o signo é o que assegura a comunicação, ainda que seu caráter seja curioso: é justamente naquilo que é disparatado, diferente, dissimétrico que ocorre a comunicação". Por isso, o signo é ao mesmo tempo o conflito do encontro entre divergentes, e a pacificação, consistência. Nessa perspectiva,

> Essa relação entre os diferentes, essa conexão entre o atualizado e sua potência virtual de vir a ser outra coisa (devir outro) a partir do contágio com uma exterioridade, é o que Deleuze irá tratar por comunicação, tendo o signo como elemento central e organizador. (SILVA; ARAUJO; PEREIRA, 2020, p. 102)

O signo é signo de outro, se refere ao outro, devem-outro. Diante disso, o sentido é divergência, discordância, problema, seguindo esse pensamento deleuziano, todo signo é produto de divergência. Com isso,

"(...) o sentido é extra-ser, ele não é ser, mas um *aliquid* que convém ao não-ser" (DELEUZE, 1974, p. 34). O sentido não existe, mas subsiste na proposição. Por conseguinte, o agenciamento é feito por encontros, o signo é formado pelo significante e pelo significado, a expressão e o conteúdo, e precisam criar agenciamento, encontros, devires.

A informação só pode se tornar significativa no coletivo, em uma linha simondoniana, a significação está entre os seres, está através dos seres, ela é a teia da diferença, a enunciação é agenciamento coletivo.

Lanuti e Mantoan (2018, p. 125) entendem o signo em uma perspectiva deleuziana, sendo "o signo como o objeto de um encontro que nos força a pensar, ou seja, são corpos com sentidos, que nos provocam e nos levam a criar modos de existência para lidar com os problemas que eles trazem". Nesse sentido, o signo gera encontros, devêm o pensar, ocriar saídas para problemas, resultando em um processo de aprendizagem, corpos com sentido:

> Como se fossem dois lados do espelho, onde o que está de um lado não é igual ao que está do outro. Deleuze cita Lewis Carroll e o exemplo dos espelhos para mostrar que existe, de um lado, um campo de designações (dos objetos, portanto) e, de outro, um campo puramente expressivo (o campo dos sentidos). 'Passar para o outro lado do espelho' é, portanto, sair da designação e mergulhar nos acontecimentos puros. (SCHÖPKE, 2004, p. 157)

Assim, o ser como acontecimento puro só existe no lado expressivo, no lado dos sentidos, no campo de corpos com sentidos, logo, precisamos nos desvencilhar da prisão as referências, ao estático, pois, os sentidos são acontecimentos puros, são movimentos, são um devir-significar. Passaremos agora à história da autora Ana Maria Machado, Beto, o carneiro: um corpo de sentidos.

5. "Beto, o carneiro": um corpo de sentidos

A história de "Beto, o carneiro" foi a obra escolhida, de Ana Maria Machado (2006), um corpo de sentidos para iniciarmos um voo principiante, flanarmos, traçarmos algumas experimentações, na tentativa de desenharmos curvas, e percorrermos caminhos sinuosos.

Essa história faz parte da coleção 'os batutinhas', de Ana Maria Machado (2006). Sendo assim, esse corpo de sentidos é a história de um carneiro chamado Beto que estava "cansado de carneirice", "cansado de fazer tudo que seu mestre mandava" e reclamava de tudo, estava traçando uma linha de fuga, uma potência para a desterritorialização. Assim, um

dia quando o pastor chamou Beto para cortar os cabelos, ele logo protestava: "não quero cortar cabelo nenhum. Careca não está na moda. Vou embora e vou ficar cabeludo como quiser." Assim, percebe-se um movimento, ele quer fugir da identidade, da essência, indo em busca da diferença, do metamorfosear-se, pois, ele não tenta se enquadrar em pressupostos morais e racionalistas.

Beto traça uma linha de fuga e vai se desterritorializando em nuvem, "oba, nuvem é uma coisa boa para ser. Para um carneiro esperto como eu, não é difícil ser branco e macio, nem ficar para lá e para cá. Está resolvido: vou virar nuvem". Ele se diferencia em nuvem, uma nuvem chamada Bebeta, se divertiu, viu várias coisas que só poderiam ser vistas do céu, porém ele cansou de devir-nuvem, "não gostava de ser mandado por ninguém".

Então, Beto vai se diferenciar mais uma vez, porque a diferença é movimento constante, Beto agora devém espuma, pois pensou: "oba, espuma é uma coisa boa para ser. Para um carneiro esperto como eu, não é difícil ser branco e levinho, nem boiar para lá e para cá. Está resolvido: vou virar espuma". Ele já tinha se casado de ser nuvem, de já ter se territorializado, então, precisa devir-espuma, com isso, conseguiu experienciar, vivenciar, contemplar aspectos, coisas e sentimentos que antes não conseguia. No entanto, um dia ele disse:

> – Dona Onda, quero ir à praia, brincar na areia.
> – Não senhor, agora não. Só na maré cheia.
> – Deixa de onda, dona Onda...
> Mas não adiantou e ele também se cansou.

Ele cansado de devir-espuma, quer passar por novos processos de diferenciação, agora ele vai em busca de novos afetos, Bebeto quer afetar e ser afetado pelo encontro com a praia. Mas, chegando lá ouviu um barulho, era um choro, ele olhou para ver de onde vinha e viu uma ovelha negra que chorava por ninguém gostar dela, Bebeto naquele momento foi afetado pela ovelhinha e percebeu que precisava voltar a devir-ovelha. Quando ele retorna a devir-ovelha não é um retorno ao mesmo, mas um retorno diferencial.

Nesse sentido, se aproximando da ovelhinha disse: "Bom dia, carneirinha! Eu quero ser seu amigo. Meu nome é Bebeto", e a ovelhinha se apresentou como Mémelia, ali os dois começaram a brincar, conversar, se divertir,

> Correram, pularam, deram cambalhotas.

Cantaram e dançaram:
Carneirinho, carneirão, neirão, neirão...
Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão, pro chão...
Cataram conchinhas, fizeram castelos de areia.
E ficaram muito amigos e felizes.

Criaram afetos, agenciamentos, viajaram pelo mundo, tocavam, cantavam, viviam felizes com suas escolhas sem se prender a pressupostos ideais, a identidades, viviam a diferença, com suas roupas e colares sempre muito coloridos. Se casaram e tiveram vários carneirinhos "...pretos, brancos e malhados. Todos levados, alegres e brincalhões".

O que Bebeto vivia a procurar não era outra identidade, mas sim a diferença, a mudança, o devir. Em uma perspectiva deleuziana, nós somos seres que vivemos no tempo e acompanhamos as mudanças com o tempo, logo o que permanece são as mudanças na existência. E, essas mudanças na existência é que possuem um caráter na diferença, um caráter diferencial, e essa semelhança que existe entre o eu do passado e esse eu do presente, não vai necessariamente estabelecer minha identidade, a minha essência, mas o que é garantido é a diferença, a transformação, o devir quando me comparo ao que era no passado.

Beto é devir, devir-ovelha, devir-nuvem, devir-espuma, devir-amigo, devir-cantor, devir-pai, devir-marido.

A história de Beto, o carneiro, é um brincar com os signos, um corpo de sentidos, que o aluno/ leitor tendo a liberdade de vivenciar a leitura pela leitura, vai conseguir se deliciar em meio aos signos que nos levam a construir os sentidos múltiplos do texto. Podem até perceber a mudança do nome do carneiro durante a narrativa, cujo começa com Beto, o carneiro, depois se diferencia em Beto um carneiro resmungão, depois em Beto, até chegarmos em Bebeto, o que levaríamos a pensar que corresponde com os processos de diferenciação vividos por Beto. Inclusive, ele passa até a ser uma persona e deixa de ser um carneiro, e são os signos que contribuem para essa personificação.

Diante disso, os processos de assimilação das semelhanças do pelo do carneiro com a nuvem, a espuma, podem também levar o imaginário do leitor a procurar signos que possam dar sequência ou se diferenciarem da pelagem dele, e assim, pensarem em novas possibilidades de diferenciação para Bebeto. Também, poderiam pensar, o leitor, nas mudanças de significação ocorridas devido às diferenciações de Beto em nuvem, em carneiro, em espuma, em pai. E, poderiam trocar algumas palavras do texto por palavras de seu uso corriqueiro e verificar as mudanças

de sentidos que iriam ocorrer no texto, criar uma história a partir de seu vocabulário.

Os signos proporcionam a criação, o brincar, o testar, o se divertir com os textos, então, ao vivenciarem essa leitura poderiam criar outras histórias, compreender as trocas dos signos; se eu troco um signo por outro terei o mesmo sentido? A mesma significação? Será alterado totalmente? Terá sentidos próximos? Se divertir construindo e aprendendo, pelo ato de ser afetado pelo texto.

A narrativa apresenta a multiplicidade dos sentidos do texto, o leitor, os alunos podem atribuir sentidos diferentes à leitura do texto, e assim vivenciar a literatura, a arte, o signo, o sentido, a imagem...

Portanto, iremos agora traçar algumas considerações flanáveis, nunca finais, pois pensamos ser apenas o início de uma teia, tendo a possibilidade de novas teias surgirem e novos voos serem alçados.

6. Considerações flanáveis

As considerações são flanáveis, devido não considerarmos que sejam considerações finais, prontas, acabadas, mas que são considerações em movimento, possibilitando retornos, diferenciações, construções.

Cada aluno/ leitor com suas experiências de mundo, com sua bagagem de conhecimento conseguem construir os significados para o texto, por meio de relações entre o mundo real, o imaginário, o social e suas vivências.

A literatura infantil é arte, é fenômeno criativo, é corpo com sentidos, campo de significações, diferenciação, possibilitando encontros com o mundo, com o homem, e com a vida. A história de Beto, o carneiro de Ana Maria Machado é esse campo de significações, de sentidos, também sugere a multiplicidade, a diferenciação, nos mostrando que Bebeto emergiu do caos e significou, dessignificou, transsignificou.

Desse modo, percebemos que a leitura de forma criativa, motivando a curiosidade, o desejo, o afeto de cada leitor, rompe horizontes, rasga e faz emergir o novo. Com isso, através do poder significativo da palavra, dos sentidos do signo esse romper, rasgar os horizontes pode ser feito várias vezes pelo mesmo leitor diante do texto. Portanto, o pensamento não serve apenas para reconhecer, delimitar, classificar as coisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Elisabet; MONTEIRO, Silas Borges. A filosofia da diferença: reterritorializando alguns conceitos deleuzianos no campo da educação. *Revista Educação e (Trans)formação*, v. 02, n. 02, p. 1-13 Garanhuns, jul. 2017 / dez. 2017. Disponível em: http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/index.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. de Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *Diferença e repetição*. Trad. de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____; GUATTARI, Félix. *KAFKA – Para uma literatura menor*. Trad. e pref. de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

GAVAZZA, Jeane Santos. *As palavras, as palavrinhas e os palavrões na obra de Ana Maria Machado*. Monografia. Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, p. 56, 2009.

GRISOTTO, Américo. Filosofia da diferença: apontamentos em torno da aprendizagem do pensamento em filosofia. *ETD – Educ. Tem. Dig.*, v. 14, n. 1, p. 179-98, Campinas, jan./jun. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1246/pdf.

GUIRAUD, Pierre. *La Semántica*. Trad. de Juan A. Harsler. México: Fondo de Cultura Económica, 1960.

LANUTI, Jose Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. *Polyphõnía. Revista de Educación Inclusiva*, v. 2, n. 1, p. 119-29, 2018. Disponível em: https://www.aacademica.org/polyph nia.revista.de.educacion.inclusiva/24.pdf.

MACHADO, Ana Maria. *Beto, o carneiro*. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção Batutinha)

MATEUS, Andrea Martins Lameirão; OLIVEIRA, Ana Carolina Alves de Lima. O texto ficcional e os mundos imaginários. *Revista Philologus*, Ano 26, n. 78 Supl., p. 2527-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez., 2020. Disponível em: https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/230/251.

MIRANDA, Wandeílson Silva de. A filosofia da diferença em Deleuze e Heidegger. *Revista Ítaca*, n. 15, p. 250-271, 2010. Disponível em:

https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/265/247.

OLIVEIRA, *Luiz Roberto Peel Furtado de*; COSTA, *Priscila Venâncio*. Transpoesia: o poema como rizoma. *Revista Philologus*, Ano 24, n. 72, p. 1925-34. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez., 2018. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO24/72supl/161.pdf.

OLIVEIRA, Rainya Carvalho de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A semântica e seus limites de abordagem no livro didático. *Revista Philolgus*, Ano 20, n. 60, p. 405-15 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez., 2014. Disponível em:http://www.filologia.org.br/revista/60sup/033.pdf.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. *Relevância e compreensão na literatura infantil*: Uma análise na interface semântica/pragmática. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 154p.

SCHÓPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença*: Gilles Deleuze, o pensador nômacle. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Alexandre Rocha da; ARAUJO, André Corrêa da Silva de; PEREIRA, Demétrio Rocha. A comunicação como semiogênese: do díspar ao signo. *Revista Trilhos*. v. 1, n. 1. Out. 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/217218/001121121.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

MANSOUR CHALLITA: PRECURSOR DE LA TRADUCCIÓN LITERARIA ÁRABE/PORTUGUÉS

Rosa-Isabel Martínez Lillo (UMA)
rimartinez@uma.es
Miguel Ángel Lucena Romero (UMA)
mlucena@uma.es

RESUMEN

Tras una sucinta introducción general a la vida y obra de Mansour Challita (diplomático, escritor y traductor de origen libanés, nacido en Colombia), y a su aproximación a la cultura y literatura árabe e islámica, nos centraremos en su obra *As Mais Belas Páginas da Literatura Árabe*. En dicha obra analizamos tres aspectos fundamentales: su percepción del mundo árabe e islámico, sus traducciones de los principales autores – con Gibrán Khalil Gibran a la cabeza – y la propia estructura del libro, vinculada plenamente con el acervo literario árabe. En fin, subrayaremos la relevancia de dicho autor en lo que se refiere a la trasmisión de tal cultura y literatura en Latinoamérica, concretamente en Brasil.

Palabras clave:
Literatura brasileña. Mansour Challita. Traducción Literaria.

ABSTRACT

After a succinct general introduction to the life and work of Mansour Challita (diplomat, writer and translator of Lebanese origin, born in Colombia), and his approach to Arabic and Islamic culture and literature, we will focus on his work *As Mais Belas Paginas da Literatura Árabe*. In this work we analyze three fundamental aspects: their perception of the Arab and Islamic world, their translations of the main authors – with Gibran Khalil Gibran at the helm – and the structure of the book itself, fully linked to the Arabic literary heritage. Finally, we will underline the relevance of this author in regard to the transmission of such culture and literature in Latin America, specifically in Brazil.

Keywords:
Brazilian literature. Literary translation. Mansour Challita.

1. Introducción

"É mais fácil reconhercer a espiritualidade
do que defini-la."
(Mansour Challita)

En unos momentos en que el conocimiento del otro, de otras lite-

raturas, de otras culturas, de otras realidades, iba mucho más allá que simplemente pulsar una tecla en el ordenador para encontrar la información deseada, la labor de intelectuales, pensadores, educadores, merece el aplauso y reconocimiento *per se* más allá de coincidencias o divergencias. En el caso, como es el que abordamos aquí, de un traductor literario – además de autor y crítico – entre dos idiomas, separados en tiempos, espacios y percepciones, como son el árabe y el portugués, el aplauso se intensifica. Mansour Challita, conocedor de ambas lenguas y sus realidades, sabedor de ambas sabidurías, valga la redundancia, experimentó en cuerpo y alma dos mundos literarios: el de su amado Líbano originario y aquel brasileño; experimentó ambos mundos literarios a partir de sendas lenguas de expresión: el árabe y el portugués, lo que, en definitiva, le abrió la puerta a todas las sensaciones, emociones y reflexiones que ambas le brindaban.

El gran aporte, a nuestro entender, de este verdadero pionero de la Traducción Literaria árabe/portugués no es meramente su labor en tanto que traductor literario sino, más aún, llegar a forjar, seguramente sin pretenderlo, una teoría personal, un apartado o marco teórico de dicha Traducción Literaria. En su caso, se trata de un modo de traducir sumamente sensato, valga el término, en que prima no solo el conocimiento sino también algo tan inherente a la propia literatura, rama del arte, como es el sentimiento, la sensibilidad; y es que la sensibilidad a la hora de traducir literatura es algo que, lamentablemente, suele olvidarse en nuestros días (MIRO, 2004).

Quizá se pregunte el lector, ¿de dónde esta necesidad de sensibilidad a la hora de traducir un texto literario? Es bien simple, la respuesta está en el órgano de percepción que llega directamente al corazón: el oído. El oído se torna así pieza crucial en el entramado de la traducción literaria – esencialmente la poética –, entramado en que tanto sonidos como silencios conviven en armonía o tensión, tanto palabras como espacios en blanco son arrollados por signos exclamativos, admiraciones, puntos suspensivos. El texto conviértese entonces en el altar del escritor y, en nuestro caso, del traductor.

Challita, quizá sin ser consciente, no es solo traductor de la literatura árabe y su sabiduría al portugués, en su dimensión brasileña, sino que asienta las pautas para una vía de la Traducción Literaria a partir fundamentalmente de su experiencia con uno de los genios de la literatura árabe moderna, el poeta, pintor y filósofo Khalil Gibrán Khalil.

En este artículo intentamos, guiados por sus propias traducciones y toda su aportación literaria como metodología principal, dar a conocer al autor, colombiano de nacimiento, libanés de origen y brasileño de nacionalidad, con un doble objetivo: plantear su manera de abordar la Traducción Literaria – con la que comulgamos en gran medida (Cf. MARTÍNEZ LILLO, 2009b) – en tanto que vía posible y plausible, y reivindicar su obra, rescatarla del olvido. Challita resulta, sin duda alguna, precursor de la Traducción Literaria del árabe al portugués además de uno de los puntos de partida imprescindibles para analizar y entender lo que en árabe denominamos literatura del *Mahyar* (Emigración) y el ulterior y actual *Post-Mahyar* (Cf. MARTÍNEZ LILLO, NAJMI. 2021).

2. Vida y obra

Pocos son los datos sobre la vida del insigne escritor y diplomático. Nació en Colombia en 1911, de origen libanés, y pasó su adolescencia y primera juventud en el Líbano, donde se empaparía de cultura árabe y donde aprendería perfectamente el idioma. Al igual que Gibrán, tres van a ser los continentes que conformen su espíritu y su bagaje cultural: Asia, ya que el Líbano es donde estudia Filosofía y Letras, Europa, siendo Francia el país donde estudia Derecho, y América, licenciándose como periodista en Nueva York. Ahora bien, será la ciudad brasileña de Río de Janeiro, seguramente más acorde con su talante artístico y su sensibilidad literaria, aquélla que eligiera como residencia tras el período de formación académica.

Galardonado con diferentes premios, entre los que destacan el Machado de Assis y la Medalha Mérito Tamandare, Challita es realmente el pionero de la pléyade de autores americanos, brasileños en este caso, en el trasvase de conocimiento entre el mundo árabe y Latinoamérica; más aún, está considerado el embajador de la cultura árabe en Brasil, así como, por ejemplo, ocurriera con José Guraib con respecto al mundo árabe e Iberoamérica.

Además de su labor social, en tanto que difusor de la cultura árabe en Brasil, reflejado en la obra en la que nos centramos a continuación, su traducción más relevante es precisamente la de *El Corán.*

El último adiós, sentido no sólo por los miembros de la comunidad de origen árabe sino por el resto de autores y amigos brasileños y latinoamericanos en general, tuvo lugar en su amada Río, el 12 de julio de

2007.

3. Aproximación a la cultura y literatura árabo-islámica

Challita, al igual que la gran mayoría de autores americanos de origen árabe, toma como punto central del acervo cultural árabe la considerada, también en su momento desde el arabismo europeo decimonónico, obra maestra o pilar de la misma: *Las Mil y una noches*. Este compendio literario, más que novela o narración en sí, es el que tuvo doble cometido en estos primeros emigrantes de origen árabe -los llamados "turcos" ya que provenían de la Gran Siria, bajo el imperio turco otomano entonces-: por una parte, ser el elemento aglutinante en la familia y, por otra, conformarse como vínculo con el lugar de origen. El escritor Walter Garib (1933), chileno de origen árabe palestino, lo relata entrañable y diáfanamente:

> El hecho de haber vivido con mis abuelos hasta los 12 años, marcó desde niño mi existencia. La comida, costumbres, el trato familiar impregnados de arabidad, ayudaron a mi formación. Me seducía asistir a las reuniones de mis abuelos con sus amigos, y me deleitaba escuchar sus historias. A veces contadas en árabe y otras en castellano. Si no las entendía, pues mi abuela me las refería después. De ahí creo surgió mi pasión por escribir. Los cuentos de las Mil y Una Noches – libro que después conocí de adulto – los escuchaba a diario, pues como mis abuelos eran analfabetos, hablaban a través de ellos. Como los árabes son una raza de fabuladores, recibí de herencia esta cualidad. (MARTÍNEZ LILLO, 2014)

Nuestro autor, aun partiendo de ella, la trasciende; Challita intenta adentrarse en sus entrañas para llegar a lo que podríamos denominar una estética del texto y, más aún, a unas claves filosóficas y de pensamiento que ultimen el *puzzle* de lo que él denomina Sabiduría. De tal modo que, en sus páginas sobre literatura árabe, y a modo de ejemplo, se centra en uno de los aspectos menos atendido por críticos y arabistas desde una mirada concienzuda, crítica y esclarecedora: nos referimos a la dimensión erótica y sexual en el mundo árabo-islámico y su literatura. Apunta Challita, traspasando frases hechas y convencionales:

> N'*As Mil e Uma Noites*, a sensualidades tem todos os requintes. Encomendam-se virgens de seios redondos e mamilos salientes, como encomendamos bebidas de determinada marca. Qualquer homem deseja qualquer mulher. Qualquer mulher se entrega a qualquer homem. E sempre que homens e mulheres se encontram, fazem o amor com a mesma indiscriminação, a mesma naturalidade com que nos apertamos as mãos". (CHALLITA, M., p. 13)

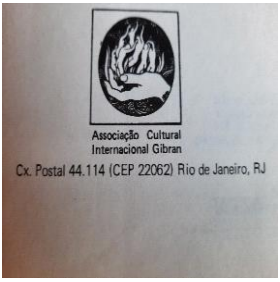
Nos preguntamos si este, su acercamiento, además de traer a colación su conocimiento extremo del legado cultural árabe más clásico respecto de la sexualidad y el erotismo, “Si un hombre tuviera que elegir entre la riqueza y el placer en el coito, este elegiría una pobreza duradera y un placer perenne” (AL-ŶĀḤIẒ, 2003, p. 133), no anuncia aquel más contemporáneo y actual, compartido por un autor como el siro-libanés Adonis (Cf. ADONIS, 2007).

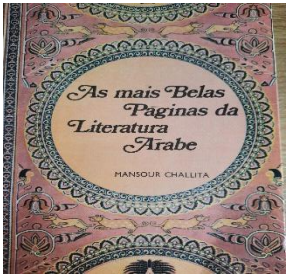
Sea como fuere, nunca terminaremos de subrayar suficientemente el conocimiento de Challita de la cultura árabo-islámica. Más aún, la vivencia personal de todo lo vinculado con ella.

4. Una obra singular: As mais Belas Páginas da Literatura Árabe

Ante la posibilidad de traer a colación bien un estudio general sobre el tema o bien un análisis detallado a partir de una de ellas, hemos optado por esta última, centrándonos en la ya varias veces citada *As mais Belas Páginas da Literatura Árabe*, en la convicción de que, junto con la traducción de *El Corán*, es su obra maestra en todos los sentidos.

Fotografías: Martínez Lillo





Editada y publicada por la ACIGI (*Associação Cultural Internacional Gibran/as obras-primas da poesía e da sabedoria do oriente*), institución creada seguramente por el propio Challita, la obra resumen, como vimos, su perspectiva sobre la sabiduría árabe, recita metafóricamente sus traducciones literarias más significativas y, por último, escenifica -gracias a la genuina estructura física del libro- la esencia del poema originariamente árabe: la *qasida* clásica.

5. El mundo árabo-islámico

El autor expone, con un estilo literario pleno de belleza y creatividad, su mirada a ese mundo a partir de cuatro puntos:

6.Sabedoria e arte de viver
7.No mundo da imaginação
8.Nas alturas da espiritualidade
9.O amor na literatura árabe (CHALLITA, p. 3-17)

De entre ellos acaso el más polémico o discutible sea el segundo, dedicado a la imaginación; la "imaginación", que en árabe es posible traducir como "*jayal*" obviamente, se vincula con realidades/idealidades afines como pueden resultar la "fantasía", para la que es sumamente difícil encontrar parangón en árabe, y la "ilusión", afín al término "*wahm*" en árabe. Y es que, como ya indicara el profesor Miguel Cruz Hernández hace tiempo, los árabes, en realidad, carecen de "fantasía", al menos tal y como se entiende y siente en la Europa occidental (Cf. CRUZ HERNÁNDEZ, 1957). No siendo este el momento ni el lugar para tratar el tema en profundidad, puesto que nos llevaría inexorablemente a adentrarnos en dimensiones filosóficas hondas, simplemente lo apuntamos. Sea como fuere, y en lo que atañe al panorama literario en sí, es posible encontrar una evidencia: la falta de calado en los escritores americanos de origen árabe del Realismo Mágico (Cf. MARTÍNEZ LILLO, NAJMI, 2021).

En definitiva, no creemos osado apuntar a una aproximación a la Sabiduría árabe en tanto que ámbito en que pasado y presente se dan la mano y, en lo relativo a la vivencia humana, Challita apuesta por una perspectiva muy cercana al *carpe diem*, del disfrute del aquí y el ahora que, como lúcidamente expone, encaja plenamente con los valores últimos de lo que es este ser humano como pieza integrante de la existencia toda.

7. Traducciones

Para aprehender y sentir las traducciones de nuestro autor obligado se torna un punto de partida distintivo: la respuesta a ¿qué es la Traducción Literaria?

La respuesta que Challita deja traslucir es bien sencilla y sumamente prístina: la Traducción Literaria es Arte, Creación, Inspiración; tan

necesario será el conocimiento de ambos idiomas (origen y meta/llegada), de sus códigos, como, obligatoriamente en tanto que ingrediente de la obra artística, sentimiento.

El traductor, entonces, se convierte en (re)creador de épocas, autores y textos. Su capacidad única, en técnica y sensibilidad/sentimiento/emoción, que no conoce límites espaciales ni temporales, pues la vive a flor de piel, le da las claves para abordar a autores clásicos como a los modernos. De entre estos modernos especial atención merece, obviamente, la figura de Gibrán; el hecho, por ejemplo, de que en la mentada ACIGI el logotipo fuera una obra ilustrativa del autor libanés es buena muestra de ello. Y es que Challita, como cualquier conocedor y amante de no sólo de la literatura árabe sino de la cultura y arte árabes, es muy consciente de la singularidad de Gibrán, y, así, de su aporte a las mismas. En su boca podríamos poner la explicación del poeta sirio Shawqui Bagdadi: "Gibrán es el astro alrededor del cual giran todos los demás".

Pero, ¿Cuáles son los logros del autor brasileño para con el libanés? Uno fundamental es el consistente en resaltar las palabras cargadas de sentido con una mayúscula como inicial; dado que la lengua árabe no diferencia entre minúsculas y mayúsculas, es el traductor quien ha de elegir, basándose en la relevancia de los términos y la intención del autor.

El texto a continuación es ilustrativo:

> Não há religião nem ciência acima da Beleza. Eu construiría uma cidade à beira do mar, e numa ilha do porto erigiría uma estátua não a Libertade, mas à Beleza. Pois foi ao redor da Libertade que os homens travaram suas batalhas. Por oposição, ante a fase Beleza, todos os homens estendem as mãos uns aos outros como irmãos. (CHALLITA, p. 97)

Por otra parte, el hecho de traducir la esencia y no el término o los términos en sí. Lo percibimos a continuación:

> العطاء
>
> أجاب المصطفى:
>
> إنك لتعطي القليل حين تعطي ممّا تملك،
>
> فإذا أعطيت من ذاتك أعطيت حقاً.
>
> وهل مت تملك سوا أشياء ترعاها وتحرسها
>
> (GIBRAN)

> Vós pouco dais quando dais de vossas posses. É quando derdes de vós próprios que realmente dais. Pois, o que são vossas posses, senão coisas que guarda por medo de precisardes delas amanhã?

> E amanhã, que trará o amanhã ao cão ultraprudente enterra ossos nas areias movediças, enquanto segue os peregrinos para a cidade santa? (CHALLITA, p. 98)

8. Estructura

A modo de collar de perlas, en que van engarzándose una tras otras, como resulta en definitiva la *qasida* o poema árabe clásico, Challita transforma su libro, su estructura física, en una creación artística en sí, más aún, en una construcción arquitectónica en que forma y contenido caminan al unísono. Dicha perspectiva, tal conformación, incide nuevamente en su preocupación por rescatar el legado árabo-islámico y proclamarse parte integrante de él.

Acudiendo a tal acervo, una obra es punto de referencia obligado: el *Diwán al-shir al-arabi* (*Diván/Antología de la poesía árabe*) del sirolibanés Adonis (Siria, 1930); obra que, aún sin nunca a conocer nuestro autor brasileño, sabía de sus autores y obras.

Con qué bibliografía contó Challita en sus propias manos es un enigma que seguramente ya no vamos a poder resolver, ahora bien, es indudable que, reincidimos, su conocimiento sobre la literatura árabe era realmente vasto y profundo, principalmente el concerniente a la dimensión clásica y a los autores del *Mahyar*, con Gibrán en primer lugar.

¿Cómo imprime nuestro autor esta impronta árabe en su libro? Como decíamos al inicio, concibiéndolo como un todo en que cada parte tenía un doble cometido: relevancia en sí y, por otra parte, en tanto que engarce o vínculo con la parte siguiente. En un collar cada perla guarda su valor y, a la vez, forma parte de un todo: de ahí su doble riqueza.

Pongamos un ejemplo del libro: en el apartado dedicado a la gran amiga de Gibrán, su confidente en la distancia, la autora May Ziyade/Mai (Maria Ziyady, tal y como aparece en la reseña de nuestro autor) (1886-1941), Challita traza un croquis, valga la expresión, dividido en tres apartados, tres perlas: en primer lugar, un acercamiento a la vida y obra de la autora, en segundo lugar, el fragmento “Os Olhos” (traducido por él) y, como punto final y engarce con lo que vendrá, un escrito de Gibrán, en este caso el de la *Beleza*, anteriormente referido:

Os Olhos

Por Mai

Mai (pseudônimo de Maria Ziady) é a escritora mais célebre da literatura árabe contemporânea. De origen libanesa, nasceu na Palestina e viveu no Egipto.

De vastas ambições literárias, pôs seu talento e sua influência a serviço da libertação da mulher oriental e da sua reintegração nos seus direitos civis e políticos. No Cairo, mantinha um salão literário freqüentado pelas maiores figuras das letras e do jornalismo egípcios da terceira década dêste século. Morreu em 1941.

Na dua vida íntima. Mai era uma romântica, meditativa e milancólica. Esperava demais do amor, e não se casou. Trocou com Gibran (com quem nunca se encontrou) cartas de amor delicado e platônico.

Conhecia seis linguas europpeias, escreveu uma ram em inglês (Uma Sombra Na Pedra) e uma coletânea de poemas em francês (Flôres de Sonho). Seus livros árabes mais importantes são: A Igualdade, Reflexões de Uma Mõça, Pensamenos e Sugestões, Luzes e Sombras, Entre o Fluxo e o Refluxo.

Este poema de verso livres é uma bela amostra de sus escritos sentimentais. [*sic*] (CHALLITA, p. 95)

……

E os que declaram: “Eu preciso sofre. Quem saberá me martirizar?”

E os dizem: “Eu precios tiranizar. Quem será minha vítima?”

E os que sorriem e suplicam,

E os que ecoam a melodía das orações,

E os que procuram penetrar teus mistérios, enquanto te dizem: “Não nos conheces?”

E os por onde passam toda interrogaçao, e toda tentação, e toda negaçao, e tôda afirmação, e toda afirmação.

Os olhos, todos os olhos. Não te deslumbram os olhos?

E tu, qual é a côr de teus olhos? E qual seu significado? E qual é ponto a que visam nos mundos visíveis e invisíveis?

Lecanta-te, e vai ao teu espelho.

E olha nos teus dois globos mágicos. Já os estuaste alguna vez?

Investiga suas profundidades, e encontrarás o espírito onipresente que vigia as ações de todos os homens, e o movimiento dos astros e dos séculos

Nessas profundidades, verás todos os panoramas, e todos os ostros, e todas as coisas.

> E se quiseres conhecer-me, a mim o desconhecido, olha longamente nos teus olhos, e lá me verás a despeito de mi mesmo. (CHALLITA, p. 97)
>
> ……..
>
> El libro mismo se convierte, él mismo, en una obra arquitectónica, valga el término, en un edificio artístico árabe.

9. El legado de Challita

Siendo uno de los principales autores latinoamericanos de origen árabe y, como acabamos de exponer, un hito en la trasmisión de la cultura árabo-islámica en Latinoamérica, su labor ha quedado lamentablemente marginada.

Además de analizar su labor literaria, eminentemente la concerniente a la Traducción, nos gustaría, con nuestro pequeño aporte, reivindicar la relevancia de Challita, tanto en el ámbito de la literatura brasileña contemporánea como en aquél más concretamente vinculado a la literatura de autores de origen árabe.

Porqué nuestro autor se mantuvo un tanto alejado de oficialidades, valga el término, de grupos literarios ya conformados, como el "Grupo Andalusí" – formado oficialmente en São Paulo en 1932 – y sus descendientes es algo que seguramente estuviera a tono con el talante del propio autor.

Quizá, como él mismo asegurara, y de ahí nuestra introducción, resulta más fácil reconocer que definir; vivir, en definitiva, se antepone conceptualizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADONIS. Primer cuerpo…ultimo mar. Trad. e intr. Rosa-Isabel Martínez Lillo. Madrid, Huerga & Fierro, 2007.

Al-Ŷāḥiẓ. "Al-Nisā`" ("Mujeres"). En *Asrār al-ŷimā' 'ind al-riŷāl wa l-nisā'*. Ed. Aḥmad Farīd al-Mazīdī, El Cairo, Dār al-Risāla, 2003.

CHALLITA, M. *As mais belas da Literatura Árabe*. Rio de Janeiro, ACIGI, [s.d.].

CRUZ HERNÁNDEZ, M. *Filosofía Hispano-Musulmana*. Asociación Española para el Progreso de las Ciencias, 1957.

EPALZA, M. [Coordinador]. Traducir del árabe. Barcelona, Gedisa, 2004.

FAJR AL-DĪN, Y. *Al- Īqā ' wa-l-zaman: kitābāt fīnaqd al- ŝi'r (Ritmo y tiempo: escritos de crítica poética*), Dār al-Manāhil/Dār al- arf al-'Arabī, Beirut, 1995.

FATENA AL-GURRA. *Excepto yo*. Trad. y notas Rosa-Isabel Martínez Lillo. Almería, El Gaviero, 2010.

LUCENA ROMERO, Miguel Ángel. *La sexualidad árabe e islámica medieval a través de la traducción del Kitab al-idah fi asrar al nikah de al-Sayzari*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 2019.

MARTÍNEZ LILLO, R-I. *Cuatro autores de la "Liga Literaria": Yubrán Jalil Yubrán, Mija'il Nu`ayma, Iliya Abu-madi, Nasib `Arida*, CantArabia/Departamento de Estudios Árabes e Islámicos y Estudios Orientales U.A.M. Madrid, Proyecto Mahyar/Al-Ándalus, 1994.

_____. "El *Mahyar* del ayer al hoy: dimensión literaria y cultural". In: HAUSER, K.; Gil, D. *Contribuciones árabes a las identidades iberoamericanas*, Madrid, Casa Árabe Editores, 2009. p. 349-77

_____. Traducción poética. Lenguaje y sentimiento en… *Interculturalidad, lengua y traducción*…Coord. Saad Muhammad. Madrid, I.E.E.I., 2009.

_____. *Viajando en la memoria: de oriente al Nuevo Mundo*. Obra inédita, 2014.

_____; NAJMI, A. Narrativa americana de origen árabe: Análisis y propuestas de traducción (*El viajero de la alfombra mágica* de Walter Garib y *Las hojas muertas* de Bárbara Jacobs). In: *Estudios de traductología árabe. Traducción del texto narrativo,* Madrid, Instituto Egipcio de estudios Islámicos, 2021. p. 75-94

MIRO, G. "Tradurre la poesia latina. *Interpretare* 8-9-10, p. 54-6, 2004.

QABBĀNĪ, N. *Mā huwa-l-ŝi'r? (¿Qué es poesía?).* Manŝūrāt Nizār Qabbānī, Beirut, 1982.

SAADI, Y. *Hanat al-qird al-mufakkir (La Cantina del Homo Sapiens).* Beirut, Dār al-Nahār, 1997.

SISMONDINI, A. *I cedri del Sertão. Scritture delle memorie libanese in Brasile.* Le lettere, 2015.

MARIA ALICE BARROSO: UMA AUTORA FLUMINENSE E O DESTAQUE PARA PERSONAGENS FEMININAS EM TRÊS ROMANCES DO "CICLO PARADA DE DEUS"

Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt (UNIFSJ e UENF)
dr.analucialima@gmail.com
Gabriella de Mello Fíngolo (UNIFESJ)
gabriella.mfingolo@gmail.com
Sarah Maria Augusta Teixeira (UNIFESJ)
sarahmateixeira@hotmail.com
Sarah Ramos de Souza (UNIFESJ)
soysarahh@gmail.com

RESUMO

Este trabalho de pesquisa objetiva mostrar muito além dos perfis femininos da obra de uma autora feminina, ele acaba por destacar os modelos femininos do tempo da escrita da autora, também mulher, num universo dominado por homens. Essa pesquisa procura voltar os olhos para autoras como Maria Alice Barroso, que discute através de suas narrativas, a liberdade que o seu próprio lugar de fala como mulher-escritora a coloca. Escritora miracemense, que inaugura seu lugar na literatura brasileira com o romance "Os Posseiros", escrito em 1955, Maria Alice Barroso, se vale de sua experiência com o universo interiorano para criar o "Ciclo Parada de Deus", iniciado pelo romance "Um nome para matar", publicado em 1967. No ciclo transitam personagens de muito poder, como os políticos-coronéis do interior fluminense. Esta pesquisa procurará dar destaque às personagens femininas desse universo tipicamente masculino e sob o olhar atento e perspicaz da autora fluminense ganham vez e voz nas narrativas regionalistas do ciclo. Para estudar profundamente estes papeis nos valeremos dos teóricos Schmidt (2019), Wanderley (2011).

Palavras-chave:
Autoria feminina. Personagens femininas. Maria Alice Barroso.

ABSTRACT

This research work aims to show far beyond the female profiles of the work of a female author, it ends up highlighting the female models of the author's writing time, also a woman, in a universe dominated by men. This research seeks to turn its eyes to authors such as Maria Alice Barroso, who discuss through her narratives the freedom that her own place of speech as a woman-writer puts her. Maria Alice Barroso, writer from Miracema, who inaugurates her place in Brazilian literature with the novel "Os Posseiros", written in 1955, uses her experience with the countryside to create the "Ciclo Parada de Deus", initiated by the novel "Um nome para matar", published in 1967. Characters of great power, such as politicians-colonels from the interior of Rio de Janeiro, transited in the cycle. This research will seek to highlight the female characters in this typically male universe and, under the attentive and insightful eye of the author from Rio de Janeiro, they gain time and voice in the cycle's regionalist

narratives. To study these roles in depth, we will use the theorists Schmidt (2019), Wanderley (2011).

Keywords:
Female authorship. Female characters. Maria Alice Barroso.

1. Introdução:

> *"Ser leitora para a mulher já é grande ousadia. Tornar-se escritora é um agravo. E malgrado os riscos e o desconforto social, as mulheres tem resistido bravamente."* (Helena Ortiz)

A produção literária da escritora fluminense Maria Alice Barroso começa em 1955 com a publicação do livro "Os Posseiros", custeado pela escritora iniciante e que trata de um assunto bastante caro no momento de sua publicação: a luta pela terra e as questões de reforma agrária, o que levaria o seu livro para a Rússia, via Jorge Amado, onde ganharia uma tiragem de 600 mil exemplares com o título de "No vale da Serra Alta".

O primeiro livro de que trata esta pesquisa foi publicado por Maria Alice Barroso em 1967 e ganhou o hoje extinto prêmio Walmap numa banca composta por Jorge Amado, Antônio Olinto e Guimarães Rosa. Estamos falando de "Um nome para matar", livro que inaugura o chamado "Ciclo Parada de Deus" porque tem como chão ficcional a pequena cidade de Parada de Deus "na divisa com Várzea da Palma, em Minas Gerais e Santo Antônio do Pomba, no Noroeste do Estado do Rio de Janeiro".

O segundo livro de que trata essa pesquisa é "O globo da morte: Divino das Flores", publicado em 1981. Este livro desloca a ação do município de Parada de Deus para um de seus distritos: Divino das Flores e nos apresenta os rivais políticos dos Moura Alves, a família principal de Parada de Deus, apresentada aos leitores no primeiro livro do ciclo.

O último livro de que trata este artigo também é o último livro do Ciclo Parada de Deus e recebeu o nome da "A morte do presidente" ou "A amiga de mamãe" e foi publicado em 1994. Este livro, de título duplo, refere-se ao dia da morte do presidente Getúlio Vargas, mesmo dia escolhido por Maria Alice Barroso para terminar a vida do autoritário chefe político de Parada de Deus, Oceano de Moura Alves e a segunda parte do título faz referência à amiga de mamãe, que nesse caso é a per-

sonagem Leda de Freitas, uma carioca que faz amizade com Lygia Procópio Monteiro, uma mulher de Parada de Deus que não gostava da cidade pequena, queria viver na capital e se envolver na política.

Todos esses livros, publicados pela Record num período político turbulento, marca uma retração da ficção masculina e aumento de participação feminina. Essa oferta editorial vinha atender às aspirações de um público de mulheres satisfeitas por se verem reproduzidas e analisadas até o esgotamento em personagens construídas por representantes de seu próprio gênero.

De acordo com Wanderley (2011), em seu livro, no qual cataloga as escritoras brasileiras de 1964 até 2010,

> Inúmeras foram as que despontaram, naquele período, no mercado editorial brasileiro. Um fenômeno que tem, em seus bastidores, todos os ensaios de revolução e transformação mencionados, além da revolução sexual, ainda não enfatizada, mas que já se prenunciava radical. Um *laissez faire, laissez passer* sexual que abalou o edifício patriarcal secularmente alicerçado, propondo novos padrões para as relações entre os sexos, emolduradas por um estado de compromisso político na defesa da supressão da sociedade de classes pregado pelo marxismo, então em alta. (WANDERLEY, 2011, p. 24)

O universo trazido por Maria Alice Barroso em seu ciclo regionalista é povoado por mulheres de diferentes comportamentos e visões da vida e vão desde donas de casa recatadas a mulheres à frente do seu tempo passando pela vida das prostitutas e esposas de coronéis. A própria autora, por entrar nesse universo regionalista, inspirada pelas histórias de sua cidade natal, sofreu perseguições pelas coincidências de alguns fatos narrados com as histórias de coronéis e capitães de “Parada de Deus”.

2. *Iniciando o “Ciclo Parada de Deus”: Um nome para matar*

O romance *Um nome para matar* (1967) traz a história do povoado de Parada de Deus, uma pequena cidade situada no Noroeste Fluminense com seus políticos como verdadeiros coronéis que submetem a população ao regime de obediência e o voto de cabresto.

Como assinala Nélida Piñon apud Schmidt (2019):

> Sua imaginação audaz, de pulso firme, filiou-se à linhagem daqueles autores que, inconformados com as cidades vazias de conteúdo mítico e do sentido da aventura, decidiram inventar um feudo próprio, com designação autônoma, para melhor abrigar, entre suas paredes problemáticas e insondáveis, o carisma e as patologias de suas criaturas inventadas. (SCH-

> MIDT, 2019, p. 5)

No romance "Um nome para matar", teremos um destaque para a figura do capitão Oceano de Moura Alves, que é assim descrito por Schmidt (2019):

> Nas cercas de 550 páginas de narrativa podemos conhecer mais profundamente a figura emblemática de Oceano, cujo nome tão bem escolhido, nos demonstra que sempre é impossível conhecê-lo em sua totalidade (referindo-se nesta feita tanto ao mar quanto ao personagem), seu amor ciumento por Maria Corina e os desdobramentos que deste casamento surgirão. (SCHMIDT, 2019, p. 40)

Nesse universo dominado pela família Moura Alves, a fundadora da cidade, destacam-se papeis femininos muito singulares que passaremos agora, mais detidamente, analisar.

2.1. Maria Corina:

Personagem feminina central da trama, uma alma leve e personalidade divertida que conquista a todos causando estranheza em uma sociedade patriarcal e machista de Parada de Deus dos anos de 1930.

Segundo Maria Alice Barroso (1981):

> D. Maria Corina tava de vestido de tafetá vermelho, com um decote muito grande e os braços de fora, uns braços muito roliços e amorenados, e não havia homem ali na sala que não estivesse olhando com maldade pra mulher do capitão. (BARROSO, 1981, p. 63)

Maria Corina nos é apresentada como desde sempre controlada e vigiada pelo pai, sempre com a companhia da babá Carmosina. Seu romance com Oceano, que se torna figura política principal da cidade devido a sua descendência dos Moura Alves, se inicia de forma rebelde e apaixonada entre os jovens.

Uma forte característica da personagem é a de não dar ouvidos ao que os demais pensam a respeito de seu comportamento, vivendo de forma espontânea sem se preocupar com as fofocas ao seu redor. Esse traço nos é apresentado logo no começo do livro por sua babá (p. 19): "Mas Maria Corina nunca ligou pros meus conselhos, ela sempre só fez rir, e dizer que eu era uma boba e não entendia nada".

Este traço pode ser observado no seu modo de se vestir, de suas vestes livres dentro de sua residência, escandalizando ao povo retrógrado

que ali vivia. Sempre a alma da festa, Maria Corina se envolve facilmente com tudo e todos.

Esse comportamento livre e espontâneo de Maria Corina desperta o ciúme no aparentemente imperturbável marido, o temível coronel Oceano.

> Há um conflito dentro do Oceano causado pela dúvida entre preservar aquilo que ele ama, e que também ele julga ser o motivo da desmoralização do seu nome, ou eliminar a causa dessa desmoralização, preservando a boa reputação e o respeito que deve cercar o seu nome. (BARROSO, 1981, p. 508)

2.2. Carmosina:

Babá de Maria Corina, negra, conhece a menina desde o parto, vigiando-a e acompanhando-a por toda a sua vida. É a primeira personagem ao perceber a verdadeira personalidade de Oceano e perceber que essa poderia ser a ruína de sua florzinha, a tendo alertado desde o inicial de seu relacionamento.

Segundo Maria Alice Barroso (1981):

> – Eu sempre disse pra minha florzinha: siô Oceano traz a tempestade dentro dele, não vá se fiando naquela fala mansa, naquele jeito distraído de quem ainda não acordou, no fundo ele não perde nada, principalmente quando se trata docê. (BARROSO, 1981, p. 19)

2.3. Dona Paula

Mãe de Oceano, Pacífico, Indinho, Dorotéia, Maria Piá, Luísa, esposa de Heleno. Foi raptada pelo primeiro marido aos 13 anos, depois ter sido observada tomando banho e brincando nas águas do rio. Personalidade forte e reservada, é a voz da razão para os filhos. Ao longo da narrativa de sua história percebe que apanhou muito de seu primeiro marido, vestida de luto eterno após a morte do mesmo não por amor, mas pelo respeito que diz possuir pela pessoa pai de seus filhos e grande nome de Parada de Deus.

Segundo Maria Alice Barroso (1981):

> Ela jamais gostou do pai, seu ódio por ele era tão grande que, mesmo com toda a sua capacidade de fingir, ela não conseguia esconder esse ódio, e só o que a freava era o respeito que ele impunha. Era uma coisa que me agradava ver: o medo que o pai metia nela. (BARROSO, 1981, p. 174)

Casa-se uma segunda vez com o capitão, mesmo contra a vontade de seus filhos. Tem ciúmes da amizade do Comandante com Maria Corina, principalmente após o episódio que a foto de Maria Corina cai da carteira deste.

Segundo Maria Alice Barroso (1981):

> Acho que só uma pessoa pode salvar D. Maria Corina, mas essa não vai mexer um dedinho pela nora: é que D. Paula acha que também foi D. Maria Corina quem botou a perder o casamento dela com o comandante... (BARROSO, 1981, p. 365)

Paula Moura Alves desde o começo do relacionamento de Oceano estranha e repudia o comportamento de Maria Corina, pelo modo recatado e tradicionalista pelo o qual foi criada e criou os seus filhos.

2.4. Dorotéia

Filha mais velha de Dona Paula e irmã de Oceano, não se dá bem com a mãe sendo apegada e amiga do pai. Não aceita o comportamento da cunhada.

2.5. Maria Pia

Conhecida como a filha "doentinha", sempre presa dentro de um quarto não estando a vista das demais pessoas. É descrita pelo capitão como:

> (...) a Pia, como todos a chamam, ou ainda a "doentinha", nome carinhoso que o pai lhe dava: é uma louca mansa, embora arreganhe os dentes, como faria animal desconfiado, quando surge alguém que ela não conhece em seu quarto [...] (BARROSO, 1981, p. 287)

2.6. Luísa

Também filha de Dona Paula, sua principal característica é ser amante de cavalos, tal traço é apontado sempre que se fala em Luísa, segundo Maria Alice Barroso (1981):

> [...] quanto a Luísa, é metade humana metade equina: vive engachada em cima de um cavalo, Paula passa dias e dias sem botar os olhos na filha, que vive mais em Santo André [...] tomando conta de sua criação ou caçando e pescando, como um homem, do que qualquer outra coisa." (BARROSO, 1981, p.314)

3. *"O Globo da Morte: Divino das Flores" e os inimigos políticos dos Moura Alves*

Publicado em 1981, o romance "O Globo da Morte: Divino das Flores" traz a história dos inimigos políticos dos Moura Alves, os Caetano de Melo. A história se passa no distrito de Parada de Deus chamado Divino das Flores.

A narrativa gira em torno da chegada do Grão-Circo Parlagrecco à cidade de Parada de Deus, entretanto, por conta do motociclista do globo da morte Hans, o circo foi expulso da cidade, pois ele despertou um interesse na mulher do prefeito da cidade, Honório Tritão, e deixou o homem com ciúmes. O circo, após a expulsão, se instala em Divino das Flores, e deixa a cidade em alvoroço e festa.

A narrativa do livro não tem seu foco nas mulheres, mas a trama central é causada por elas: o mesmo motociclista, Hans, começa a se envolver com algumas mulheres casadas e na noite após a estreia do circo ele aparece morto, sangrando e dependurado no globo da morte. Ademais, a investigação não tem uma conclusão muito clara acerca do assassino, mas estimou-se que o causador da morte fora um dos maridos traídos, e assim coloca a atenção no mágico Zeno, especulando que ele fizera hipnose em um urso e em um homem, o Seu Frates, e estes fizeram o serviço sem que ele ao menos "sujasse" suas mãos com o defunto.

Após o ocorrido, o circo vai embora para Campos, em busca de uma turnê que fizesse sucesso para tentar reparar alguns danos e ele acaba levando algumas pessoas da cidade consigo.

Apesar de não estar centrado nas mulheres, o romance possui algumas personagens que valem a pena ser mencionadas.

3.1. Erna Parlagrecco

Erna Parlagrecco era uma mulher de origem húngara, cujas carnes eram brancas e gordas (Cf. BARROSO, 1981), também tinha cabelos loiros e cacheados, rosto balofo e geralmente pintado com violência, olhos esbugalhados, lábio inferior grosso, boca voraz com dentes pontiagudos, covinha no queixo, cujo odor era de água de colônia e cheiro de pelo de animal não lavado (característica que permitia que ela fosse reconhecida mesmo que estivesse distante) e ela sempre usava um vestido roxo aveludado, justo no corpo, comprido e amplo de decote, o que fazia com que

seu peito volumoso ficasse à mostra.

A mulher era a domadora de cães do circo e, apesar de ser considerada boa artista, espancava e maltratava os animais sem nenhuma piedade. Esse trabalho favorecia sua personalidade ríspido e grosseira, uma vez que ela gostava de gritar e de dar ordens.

Ela era esposa de Beniamino Parlagrecco (o dono do circo), Homem que frequentemente batia, assim como fazia com seus animais, e preferia fazê-lo quando o homem estava bêbado (Cf. BARROSO, 1981). Apesar de casada, ela mantinha um relacionamento amoroso com Adão, o português, que era o levantador de pesos do circo.

Ela tivera três filhos em seu casamento: Bruno, Cristófaro e Lina, que eram conhecidos como "Parlagrecco Voadores", entretanto, estes não se comportavam como filhos de Erna (Cf. BARROSO, 1981).

3.2. Lina Parlagrecco

Lina Parlagrecco, a moça italiana, filha de Erna e Beniamino Parlagrecco, tinha pele branca, alva e macia, uma "beleza que começava a suavizar os traços de seu rosto, recém-saído da adolescência" (BARROSO, 1981, p. 41), além de ter um andar de bailarina, ser delicada e sorridente (o que era o oposto da mãe), ela tinha uma "voz menina" (BARROSO, 1981, p. 101) e cheiro de leite de flores.

Ela era a principal trapezista do circo – e era considerada a trapezista mais famosa da Europa (Cf. BARROSO, 1981) – e se destacava dos outros artistas, pois mantinha a correção e a ousadia de seu trabalho. A moça tinha "uma misteriosa propriedade que a mantinha no ar, embora sem asas" (BARROSO, 1981, p. 22) e era chamada de "moça-pássaro".

Em um ensaio do circo, ela conhece Zé Pedro Caetano de Melo, e este se apaixona de imediato por ela. A paixão dele pela moça o faz repensar em sua aparência e em seu jeito de ser. E, embora a moça também nutrisse sentimentos por ele, ela recusara os pedidos de casamento, pois não se via levando uma vida como a dele, no campo, e quando o circo vai embora, ela se vai, partindo ambos os corações.

3.3. Zoraida

Zoraida, uma mulher morena, de cabelos negros e ondulados, ti-

nha uma cicatriz de navalha que cruzava seu rosto e um dente de ouro que "lhe custará uma noite com um coronel usineiro que fedia a bode velho" (BARROSO, 1981, p. 72) – por essa razão, pode-se supor que a mulher realizava trabalhos como prostituta.

Ela era a mulher do mágico e hipnotizador Zeno, e esse relacionamento durava cerca de onze anos. Ambos se conheceram em um "circo mambembe em Maceió" (BARROSO, 1981, p. 72), e a mulher já era assistente de um outro mágico, o qual ela apenas o ajudava, entregando seus equipamentos de trabalho. Zeno se aproximou dela, oferecendo um emprego e um bom salário, o qual ela aceitou: ela realizaria o número da "Dança das Facas", o qual o mágico lançava facas em uma espécie de tábua que ficava atrás da moça, contornando seu corpo com elas. O mágico já tentara hipnotizá-la, mas nunca conseguira, considerando-a impenetrável.

Zoraida, todavia, mantinha relações sexuais com o motociclista Hans

> [...] o que me deixou louca foi sentir o pau dele dentro de mim, beijar aquela boca vermelha, ah, tudo foi tão bom que eu não sei como não fiz um escândalo na hora de gozar, foi preciso que o Hans tapasse a minha boca com a mão pra mim não fazer um bruto escândalo... (BARROSO, 1981, p. 135)

e era profundamente apaixonada pelo homem, considerando-o seu tudo (Cf. BARROSO, 1981).

Esse relacionamento (supostamente) ocasionara a morte de Hans, por conta da desconfiança de Zeno. A mulher, sobretudo, nunca escondera ou mentira sobre o que sentia pelo motociclista.

3.4. Aía

Aía, mulher morena, de cabelos pretos, lábios grossos, carnudos e escuros:

> [...] era uma bela mulher, quando caminhava tudo nela ondulava, como o mar, quando as ondas vêm e vão, iguais aos compassos de uma valsa [...] parecia uma verdadeira índia saída do mato. (BARROSO, 1981, p. 81) (adaptado)

Ela mantinha um andar mole e arrastado, em suas chinelas de liga, como uma pessoa esmorecida na vida. Era uma mulher de comportamento estranho (comumente comia com as mãos, tomava banho apenas uma

vez por semana e nunca calçava sapatos) (Cf. BARROSO, 1981) e geralmente estava calada e sempre preferia silenciar-se, mesmo que isso a entristecesse.

Seu sonho era fugir para a cidade, principalmente o Rio, com um homem que ela amaria assim que o visse.

Ao contrário de seu sonho, ela acabou se casando com Venâncio, o guarda-freios do trem, que lhe pedira pedirá casamento enquanto a moça olhava para a cachoeira (seu lugar de refúgio) (Cf. BARROSO, 1981). Ele a pediu em casamento umas semanas depois de conhecê-la, antes mesmo de trocar quaisquer palavras com ela, e Aía aceitou, como se se conformasse que, talvez, não encontrasse outra pessoa ou como se não tivesse nada melhor para fazer, uma vez que se arrependeu de ter se casado.

Ela tinha três filhos, entretanto fingia que era uma desconhecida, como se nada que tivesse ao seu redor a pertencesse, como uma mera estranha: "gostava mesmo de imaginar que não tinha filhos nem marido e que aquela casa não era sua, que estava ali só de passagem e que quando levantasse da cama, seria para mudar a roupa e ir embora de vez" (BARROSO, 1981, p. 37).

A moça também se envolvera romanticamente com o motociclista Hans. Certa vez, indo procurá-lo no circo, acabou cruzando seu caminho com D. Olga, o que lhe resultou um trabalho como auxiliar de costura dos trajes para os espetáculos do circo.

3.5. Mindinha

Mindinha podia ser considerada "o personagem mais bizarro de Divino das Flores" (BARROSO, 1981, p. 26), pois, apesar de ter entre vinte e um e vinte e quatro anos, possuía baixa estatura (cerca de um metro e vinte de altura), não era propriamente uma anã: era apenas uma mulher que não crescera, provavelmente por problemas de desenvolvimento. Uma miniatura de mulher.

Ela tinha um rosto empoado e com traços finos, os lábios em forma de coração e o cabelo liso e resplandecente; e mesmo que possuísse uma voz delicada e fina, a mantinha firme.

Era assinante e leitora das revistas "O Tico-tico", "O Malho" e "Eu sei de tudo". Também era fã de Greta Garbo e tocava bandolim.

Mindinha era filha de um barão (um homem que se casara idoso e passara a maior parte da vida de sua filha doente) e da figura de D. Elvira Fatia-da-Rainha (conhecida assim por causa dos doces que fazia, e esta jamais negava os desejos da filha).

Talvez uma característica inusitada da moça, além de sua baixa estatura, seja sua corte de sapos amestrados:

> Mindinha correra para o quintal, para o Castelo d'If e o laguinho artificial armado por Hermetão; ainda não estalara os dedos e já os sapatos tinham começado a coaxar, os papos inchados, decepcionando a "castelã" como ela própria gostava de se chamar. Mindinha trazia a seu bandolim, que ela aprendera a tocar com dona Aída, a mulher de seu Frates, o farmacêutico: ultimamente dera na cabeça de acompanhar o coaxar dos sapos com seu instrumento, fazendo um vibrato com a palheta nas cordas. (BARROSO, 1981, p. 51)

Com a chegada do circo na cidade, Mindinha conhece Ralph, o parceiro do motociclista Hans no globo da morte, e ela começa a gostar dele. Como ele é alemão e mal fala português, a comunicação entre eles é bem complicada, se resumindo apenas a longos momentos silenciosos ou à comunicação de sinais.

Quando o circo partiu, Mindinha foi junto e ela tinha um número planejado: equilibrismo em cima de uma bola (Cf. BARROSO, 1981), e sua mãe "foi retirada do local em prantos, gritando pela filha, que ninguém nunca mais botou os olhos em Divino das Flores" (BARROSO, 1981, p. 260).

3.6. Assunta Perácio

Assunta Perácio era uma italiana grande, com mãos grandes, corpo rijo, ossudo e quadrado, nariz comprido e cabelos ondulados e negros. Era uma "moça feia, desengonçada como uma locomotiva fora dos trilhos" (BARROSO, 1981, p. 56), e, ainda assim, conseguia atrair os homens por onde ela passava, o que deixava seu marido, Giovanni, enfurecido.

Ela trabalhava com seu marido em uma ferraria, ajudando-o, uma vez que tinha força equivalente a dele. Eles sempre brigavam e caíam no tapa (BARROSO, 1981, p. 57) e ambos bebiam muito vinho todos os dias.

Assunta era "valente no trabalho como um homem e que fora cri-

ada tratando de cavalos, na cocheira de seu pai, também executando serviços de homem" (BARROSO, 1981, p. 55). Seu marido se envolvera com ela apenas pela ajuda que ela daria na ferraria e ele sempre achara o rosto dela feio.

Quando o circo chegou, ela se sentiu atraída pelo motociclista Hans, e, a partir daí, começou a embebedar seu marido para encontrar-se com ele próximo à ferraria.

4. *A morte do presidente ou A amiga de mamãe* e o fim do "Ciclo Parada de Deus"

Maria Alice Barroso escolhe o dia da morte do presidente Getúlio Vargas para também dar fim à vida do seu personagem mais ilustre, o capitão Oceano de Moura Alves, o chefe político de Parada de Deus durante muitos anos.

Embora as personagens masculinas sejam destaque em quase todos os textos do ciclo, analisaremos as mulheres do romance supra citado. Cada uma delas, à sua maneira, conduzem a narrativa barrosiana juntamente com a autora.

4.1. Lygia Procópio Monteiro

Branca, casou-se com o professor Antônio Carlos Rodrigues Arzão, um "mulato" de classe média (apesar de não assinar seu nome) com quem teve uma filha, Aninha. Por conta dessa "diferença", ela se achava superior a ele e tinha um desejo de se mudar para o Rio de Janeiro, para onde sempre viajava. Era alta, super entusiasmada e "dona de seu próprio nariz". Tinha um sonho de ser política e por ser a primeira família ter televisão em Parada de Deus, deixou de ser getulista para acompanhar Carlos Lacerda, pois criou uma grande paixão por seus programas. Lançou a candidatura à Deputada Estadual com ajuda de sua amiga Leda, com quem sofreu um acidente na serra fluminense tendo traumatismo craniano e alguns problemas mais.

Segundo Barroso em *A Morte do Presidente ou A Amiga de Mamãe:*

> Agora ela própria se perguntava o que estava fazendo ali, naquele carro, pouco enxergando o que havia à sua frente, longe de sua filha (que era a pessoa que mais amava no mundo), e devia reconhecer que até mesmo do

> marido sentia falta (embora não tivesse certeza se ainda o amava como no começo do casamento) [...] (BARROSO, 1994, p. 193)

4.2. Aninha.

Filha de Lygia e Antônio. Admirava a mãe e ao mesmo tempo sentia medo, pois a mesma passava por cima do marido. Amava Parada de Deus e lutava para não sair de lá, apesar das vontades da mãe. Super autêntica, era magrinha, tinha sardas, nem branca nem escura, exercia liderança nas brincadeiras, aceitava "qualquer" um em seu grupo. Via vultos e pressentia que algo aconteceria na viagem do acidente. Reprovava a "Amiga de Mamãe".

Como destaca Barroso (1994) em seu romance

> Mas apesar da fragilidade do corpo, daquela leveza que parecia impulsioná-la de tal forma nas corridas, colocando-a sempre à frente dos companheiros, ela não só comandava o seu grupo como também as demais crianças que, às vezes, se uniam ao grupo - isto é, admissão que somente ocorria após a indispensável permissão de Aninha. (BARROSO, 1994, p. 51-2)

4.3. Inês Procópio Monteiro

Irmã de Lygia e apaixonada pela sobrinha Aninha. Perdeu a visão aos poucos durante a vida, por isso, comia na cozinha e sentava à mesa para participar da conversa. Gostava de agradar o cunhado e percebia as coisas com muita facilidade.

Assim descreve Barroso (1994):

> [...] Nos momentos que se preparava para enfrentar os outros, já que não podia recorrer ao espelho para ver a própria imagem (desde os dez anos fora perdendo progressivamente a visão devido a uma violenta queda de cavalo), procurava imaginar-se como deveria parecer aos olhos alheios e aí, quase que de modo inconsciente, sua boca de lábios grossos tentava abrir num sorriso, parecendo pedir a condescendência daqueles que podiam vê-la. (BARROSO, 1994, p. 18)

4.4. Leda Barreto de Freitas

A "Amiga de Mamãe", "Mulherona grande", olhos verdes, observadora, professora de educação física, fazia programas na Rádio Ministério da Saúde, apresenta programa infantil, na TV Tupi, fisioterapeuta,

pedagoga, redatora, locutora, trabalhou na Embaixada Brasileira na Bélgica. Não tinha família e tinha esperança de ter um lar, então tentava levar família de Lygia para o Rio. Não passava confiança e muitos não gostavam dela, pelo jeito intrometida. Fundou Clube da Lanterna em Parada de Deus, para promover a candidatura de Carlos Lacerda. Faleceu no acidente que sofrera com sua amiga.

Segundo Barroso (1994),

> As constantes vindas de Leda de Freitas (a amiga de mamãe) a Parada de Deus conseguiam irritar não apenas Aninha, mas também sua tia Inês, que, naquela altura, já não alimentava mais dúvidas quanto às intenções da "radialista" – como costumava chamá-la – em relação a seu cunhado. (BARROSO, 1994, p.112)

4.5. Stella

Tornou-se Jayme. Seu pai pediu que assumisse a personalidade de seu irmão – que morreu afogado –, tendo que vestir, falar e se portar como um jovem. Cortou cabelo, sofria com as zoações na escola e só segurava a barra porque Aninha comprava as brigas e a ajudava se defender.

Como assinala Barroso (1994)

> [...] Aquela aparente mudança de sexo colocara a menina à mercê da ironia dos colegas, e talvez ela não tivesse suportado tudo isso da maneira imperturbável como procedera nãofosse o apoio de Aninha; quando, na escola, se formara uma roda para debochar das calças compridas da menina, Aninha se pusera na frente da amiga e gritara. (BARROSO, 1994, p. 52)

5. Considerações finais

A escolha pelos perfis femininos de um ciclo de romances no qual a figura masculina e patriarcal é tão forte foi especialmente escolhido a fim de mostrar o perfil submisso e também o inverso desse comportamento de algumas mulheres que, apesar de estarem sujeitas a vontades de pais e maridos, os olhares enviesados da sociedade das cidades interioranas, não se curvam a despeito da própria autora.

Pudemos constatar que, além do desvelamento das relações de poder, os conflitos que surgem daí, o que parece brotar do texto é a força da escrita feminina, ou mesmo a dimensão histórica da escrita a qual

guarda sempre uma dimensão intencional, comprometida com o espaço regional como atesta a própria Maria Alice:

> O romancista que envereda pelo gênero histórico-político certamente contará com a hostilidade dos guardiães oficiais da História, mas aos leitores agrada este acesso, menos intimidativo, como ponte para o passado. Espero que os leitores deste romance, ao travarem conhecimento com as figuras que se destacaram na comunidade de Parada de Deus, consigam formar um conceito do que somos nós – brasileiros- , com nossos gostos e desgostos. Não se trata de desenhar um perfil patriótico, mas aquele que corresponda mais exatamente à nossa maneira de ser. Acredito que toda ficção é um espécie de história escrita: e a Casa da História tem muitas moradas. (BARROSO, prólogo do livro A Morte do Presidente, 1994)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, Maria Alice. *Um nome para matar.* Rio de Janeiro: Record, 1981.

_____. *O Globo da morte: Divino das Flores*, Rio de Janeiro: Record, 1981.

_____. *A morte do presidente ou A amiga de mamãe*, Rio de Janeiro: Record, 1994.

SCHMIDT, Ana Lúcia Lima da Costa (Org). *Maria Alice Barroso, um nome para lembrar*: a identidade regional de uma autora nacional. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

WANDERLEY. Marcia Cavendish. *Mulheres – prosa de ficção no Brasil 1964-2010*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2011.

MASCULINISMO E MISOGINIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS ADEPTOS AO MASCULINISMO NAS REDES SOCIAIS

Rosane Cristina de Oliveira (UNIGRANRIO)
rosanecrj@homtail.com
Renato da Silva (UNIGRANRIO)
renato.silva@unigranrio.edu.br

RESUMO

A proposta deste trabalho é analisar os discursos dos adeptos do pensamento masculinista no Brasil, com o intuito de compreender os seus elementos históricos e culturais, constitutivos e perpetuadores da misoginia. Na versão radical, alguns grupos masculinistas, longe de serem grupos que possuem discursos que elevam o macho à condição de superioridade, as ideias difundidas são de cunho misógino, de ódio às mulheres, defesa de que as mulheres devem ser usadas somente para fins reprodutivos, incentivo ao estupro. Portanto tratam-se de, observando num primeiro momento, adeptos que, para afirmar sua masculinidade, alocam as demais identidades de gênero na subalternidade ou, em casos mais extremos, na inviabilidade de existência de outros indivíduos fora do universo masculino defendido pelo grupo. Para o nosso trabalho, as orientações de Fiorin (1988) são interessantes, pois o autor enfatiza os interesses e a manipulação por parte do transmissor da mensagem, com o intuito de fazer com que o receptor acredite no que está sendo anunciado. Nesta lógica de pensamento, Pierre Bourdieu (2007) é um importante referencial, pois destacou o campo da violência simbólica inscrita nas palavras e no seu poder, legitimada pelo sujeito que a pronuncia. Portanto, este artigo pretende colaborar com os estudos sobre gênero, masculinidade, machismo e misoginia, tendo como ponto principal a análise dos discursos dos seguidores das comunidades (*Facebook*) masculinistas e de alguns representantes desta lógica de pensamento, como as páginas (*Youtube*) do "Tiozão – Independência Emocional", entre outros.

Palavras-chave:
Masculinismo. Misoginia. Análise de Discurso.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar los discursos de los seguidores del pensamiento masculinista en Brasil, con el objetivo para comprender sus elementos históricos y culturales, constitutivos y perpetuadores de la misoginia. En la versión radical, algunos grupos masculinistas, lejos de ser grupos que tienen discursos que elevan al hombre a la condición de superioridad, las ideas generalizadas son de carácter misógino, de odio a las mujeres, defendiendo que las mujeres deben ser utilizadas solo con fines reproductivos, incentivo para violar. Por tanto, son, a primera vista, adeptos que, para afirmar su masculinidad, asignan las otras identidades de género a la subordinación o, en casos más extremos, a la imposibilidad de existencia de otros individuos fuera del universo masculino defendido por el grupo. Para nuestro trabajo resultan interesantes las pautas de Fiorin (1988), ya que el autor enfatiza los intereses y la

manipulación por parte del transmisor del mensaje, para hacer creer al receptor lo que se anuncia. En esta lógica de pensamiento, Pierre Bourdieu (2007) es un referente importante, ya que destacó el campo de la violencia simbólica inscrita en las palabras y en su poder, legitimadas por el sujeto que las pronuncia. Por tanto, este artículo pretende colaborar con estudios sobre género, masculinidad, machismo y misoginia, teniendo como punto central el análisis de los discursos de seguidores de comunidades masculinistas (Facebook) y de algunos representantes de esta lógica de pensamiento, como las páginas (Youtube) de "Tiozão – Independencia emocional", entre otros.

Palabras clave:
Masculinismo. Misoginia. Análisis del discurso.

1. Considerações iniciais

Na primeira semana do mês janeiro de 2021, um evento inesperado chamou a atenção da imprensa e dos intelectuais, especialmente os que estudam as questões de gênero. No dia 7 de janeiro, a BBCNews publicou uma matéria intitulada "Tribalismo masculino: a seita violenta ligada ao visual 'viking' de trumpistas em invasão ao Congresso". Embora o assunto não seja uma novidade, a imprensa divulgou amplamente imagens inusitadas de homens vestidos com indumentárias que lembram a caça e a guerra, em peles de ursos e chifres.

Ao que tudo indica, longe de ser um grupo que possui um discurso que eleva o macho à condição de superioridade, as ideias difundidas são de cunho misógino, de ódio às mulheres, defesa de que as mulheres devem ser usadas somente para fins reprodutivos, incentivo ao estupro. Portanto trata-se, observando num primeiro momento, de adeptos que para afirmar sua masculinidade, alocam as demais identidades de gênero na subalternidade ou, em casos mais extremos, na inviabilidade de existência de outros indivíduos fora do universo masculino defendido pelo grupo. A masculinidade tóxica, o machismo, os masculinistas, os tribalistas masculinos são, em essência, extremismos que promovem na sociedade aspectos disfuncionais, violência de ordem física ou psicológica e, em muitos casos, crimes como assassinatos e estupros.

Os estudos em torno da masculinidade e machismo cresceram consideravelmente a partir dos anos 1990. Entretanto, é importante ressaltar que a quantidade ainda é incipiente, uma vez que nas pesquisas sobre gênero, o volume se concentra nos temas feminismo, violência contra mulheres, população LGBTQIAP+. Obviamente, são questões fundamentais e que necessitam de cada vez mais estudos, especialmente em se tratando da urgência em relação ao combate dos variados tipos de violên-

cia, com requintes de crueldade, contra o feminino[136]. Igualmente, considera-se imprescindível a realização de pesquisas em múltiplos campos dos saberes sobre as questões que envolvem a masculinidade.

A proposta deste breve texto, portanto, é apresentar uma análise dos discursos dos masculinistas, destacando os elementos de misoginia, implícitos ou explícitos, proferidos e defendidos pelos participantes e/ou seguidores de alguns representantes desse posicionamento ideológico.

Para a realização deste estudo, do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, optamos pela discussão teórico-bibliográfica sobre as masculinidades e a questão da misoginia. Em seguida, recorremos ao método Análise de Discurso, com o intuito de compreender enfaticamente os modos de pensar, agir e se posicionar dos masculinistas no Brasil, articulando elementos históricos e ideológicos que reverberam nos discursos dos sujeitos que enunciam e no impacto causado no público que se identifica com as orientações ideológicas propagadas. Para esta etapa, procedemos uma pesquisa exploratória nas redes sociais *Facebook* e *Youtube*, extraindo dos discursos proferidos pelos seguidores de comunidades e canais de orientação masculinista.

Neste sentido, o artigo está organizado em duas etapas. A primeira parte, "Algumas abordagens sobre masculidades", é uma discussão teórica, chamando a atenção para as nuances dos conceitos de masculinidade hegemônica, masculinidade tóxica, tribalistas masculinos, machismo e masculinistas. A segunda parte do artigo, "Masculinistas nas redes sociais: misoginia e discursos de exaltação do macho", é uma análise dos discursos de representantes de grupos masculinistas brasileiros, enfatizando os argumentos e as principais causas que defendem. Além disso, demonstramos a construção discursiva e violenta que acompanham os defensores da exaltação do macho e de que forma tais defesas entrelaçam-se com a chamada "crise da masculinidade".

---

[136] Neste ponto, enfatizamos que o Brasil é um dos países com estatísticas elevadas de casos de violência contra mulheres. Além disso, em 2017 ocupou o posto de país de mais comete assassinatos contra pessoas trans (especialmente trans feminina). De acordo com o Observatório de pessoas trans assassinadas, entre 2008 e 2017, o Brasil foi responsável por 41% dos números globais de pessoas trans e gênero-diversas. (Cf. https://dossies. agenciatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/observatorio-de-pessoas-trans-assassina das-brasil-e-o-que-mais-mata/).

2. *Algumas abordagens sobre as masculinidades e os discursos: as marcas históricas e sociais de exaltação do macho*

As reflexões sobre gênero, nas últimas décadas, alcançaram protagonismo. No entanto, no que concerne aos estudos sobre masculinidades, embora possamos verificar a importância do tema, a produção ainda parece incipiente. No campo discursivo, é possível observar as dificuldades em romper com a cultura machista e, por conseguinte, compreender as masculinidades e suas singularidades.

Neste sentido, neste trabalho seguimos as orientações de autores como Michel Pechêux, Pierre Bourdieu e Eni Orlandi. Para Pechêux, os discursos são produzidos socialmente, ideologicamente e historicamente, baseado numa relação política e simbólica do poder. Assim, o machismo, compreendido como um elemento cultural e, portanto, inscrito no imaginário social, traduz-se numa forma de manutenção de poder do macho, perpetuado pelo processo de socialização. Na ficção, nas diversas literaturas e, nas últimas décadas, nas chamadas redes sociais, o discurso em torno do macho tem apresentado elementos importantes para compreendermos "a crise da masculinidade" e as manifestações de grupos, cuja dinâmica de defesa e exaltação do homem, incorrem objetivamente ou subjetivamente, na misoginia.

No que tange os elementos simbólicos do discurso, Orlandi (2012, p. 15) argumenta que na Análise do Discurso a linguagem é a mediação "entre o homem e a realidade natural e social". Esta observação permite compreender as transformações ou continuidades tanto do homem, como da realidade em que está inserido. Portanto, a perpetuação ou o desmonte de uma determinada ideologia, política ou cultura, inscreve-se nos discursos. No caso de alguns aspectos que envolvem as masculidades, os processos que se inserem na violência e no ódio em relação ao feminino, é percebido e legitimado na linguagem discursiva, especialmente nas insurgências de determinados grupos, como, por exemplo, os chamados masculinistas.

A questão da masculinidade e a complexidade que envolve a temática tem aparecido com frequência em pesquisas, teses, dissertações, livros e artigos. Em geral, são estudos advindos da área de políticas públicas, direito e psicologia, perpassando pela sociologia e antropologia. Portanto, embora não seja possível citar aqui todos os estudos sobre a temática, procuramos apontar os que consideramos fundamentais para a análise que propomos: o entendimento das nuances em torno dos discur-

sos de adeptos à ideologia masculinista.

É importante ressaltar conceitos fundamentais, além do masculinismo, tais como: masculinidade hegemônica, masculinidade tóxica e machismo. Estes termos, embora apontem para a lógica da dominação masculina, faz-se necessário refletir sobre seus significados, demonstrando a pluralidade dos aspectos que envolvem a masculidade. O termo masculinista, na condição de especificidade abordada neste breve texto, é observado como uma ideologia que defende o pacto entre os homens em prol da defesa de seus direitos e nas duras críticas ao feminismo, observado por seus adeptos como uma forma de elencar privilégios para as mulheres. Entretanto, conforme veremos mais adiante, os discursos dos masculinistas carregam em seu cerne a misoginia, mascarado pela "independência emocional", o "distanciamento de mulheres que só querem sugar o patrimônio dos homens", o desprezo "pelas mulheres, pois só desejam obter vantagens e são privilegiadas". Estes termos estão presentes nos discursos dos representantes masculinistas e estão expostos em redes sociais, seja na forma de textos ou de vídeos. Os seguidores (os receptores), geralmente reconhecem o emissor como um líder ou um agente, legitimado seja por sua história de vida ou qualquer outro argumento que o faça se aproximar de seu público. Esta questão será discutida na segunda parte do artigo.

A masculinidade hegemônica aparece na literatura como um campo de reflexão estrutural que perpassa pela crença de que há um campo hierárquico, dominado pelo masculino, tanto em relação às mulheres, como no que tange outros homens, especialmente os que estão no campo da homoafetividade. Estudos realizados e publicados nas três últimas décadas, apresentam uma discussão enfatizando a masculinidade hegemônica. Para Robert W. Connell e James W. Messerschmidt (2013),

> A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245)

Obviamente, os processos culturais que beneficiam os homens, especialmente o patriarcado, ainda que atualizado e sem exercício explícito da dominação masculina, gera o que os autores chamam de "cumplicidade masculina". Tal cumplicidade, atrelada à aceitação das mulheres

heterossexuais, proveram, segundo os autores, maior eficácia do conceito de hegemonia. Portanto, "a hegemonia não significava violência, apesar de poder ser sustentada pela força; significava ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão" (CONNELL; MASSERSCHIMIDT, 2013, p. 246).

Connell e Masserschimidt (2013) apresentaram conceito de masculinidade hegemônica, enfatizando a sua influência e aplicação em diversas áreas, entre as quais destacam-se: estudos em educação, sobre o cotidiano escolar, "incluindo os padrões de resistência e *Bullying* entre meninos" (CONNEL; MESSERSCHIMIDT, 2013, p. 241); na criminologia, tendo como ponto da análise o fato de que a maioria dos dados "refletiam que os homens e os meninos perpetravam mais os crimes convencionais – e os mais sérios desses crimes – que as mulheres e meninas" (CONNEL; MESSERSCHIMIDT, 2013, p. 246). Além disso, o conceito de masculinidade hegemônica foi amplamente utilizado para compreender algumas especificidades em diversos países de crimes, como: estupros (Suíça), assassinatos (Austrália), corrupção (Inglaterra) e agressão violenta (Estados Unidos).

No campo midiático, pesquisas sobre as representações do homem encontraram ecos na masculinidade hegemônica. De acordo com Connell e Messerschmidt (2013),

> O conceito também foi usado nas pesquisas sobre as representações do homem na mídia, por exemplo, nas interconexões entre o esporte e os imaginários de guerra. Como o conceito de hegemonia ajudou a dar sentido tanto à diversidade como à seletividade das imagens na mídia de massa, os estudiosos da mídia começaram a mapear as relações entre diferentes representações de masculinidades. Esportes comerciais são um foco das representações midiáticas da masculinidade, e o campo em desenvolvimento da sociologia do esporte também encontrou um uso significativo do conceito de masculinidade hegemônica. Foi implantado na compreensão da popularidade dos esportes de contato e confronto – que funcionam como uma renovação contínua do símbolo da masculinidade – e na compreensão da violência e homofobia frequentemente presentes em meios esportivos. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 246)

No que tange a área de saúde, o conceito foi utilizado com mais frequência para compreender a relação dos homens com a saúde, enfatizando a resistência e os limites (muitos esportistas jogam feridos ou doentes, demonstrando a força masculina) e os comportamentos mais arriscados (direção perigosa no trânsito, mais propenso a brigas etc.).

O machismo e a masculinidade tóxica, embora faces da mesma

moeda, configuram lógicas um pouco diferenciadas. O machismo, conforme salientado por Dumont (1980), faz parte de um sistema cultural, político e ideológico a ser seguido por todos os homens que "invejam as mulheres" e, neste sentido,

> O machismo constitui, portanto, um sistema de representações-dominação que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos. (DUMONT, 1980. p. 82)

Entretanto, a questão do machismo, não se aplica apenas no contexto binário, alocando homens em lugar privilegiado e a mulher em situação de subjugação. Se observado como uma orientação cultural, que perpassa as gerações pelo processo de socialização e naturalizado na vida cotidiana, o machismo constitui na sociedade o que denominamos de cultura machista. Observado nas variadas esferas da vida pública e dos espaços privados, os modos de agir, ser e viver ainda estão pautados na lógica machista, que alocam o masculino em lugar privilegiado em relação às demais identidades de gênero.

Neste aspecto, Chimanda Nagozi Adichie (2014) é um referencial interessante, ao delinear os modos de educar a criança. Para os meninos é ofertado uma variedade de possibilidades: aviões, carros potentes, navios, lanchas e demais representações de conquistas em torno de bens materiais e aceitação no campo emocional. Para as meninas, desde tenra idade, são apresentados artefatos típicos do espaço doméstico, brinquedos que simulam o papel a ser assimilado (como bonecas que choram e exigem cuidado materno) e a exigência de comportamento recatado.

O machismo, especialmente por ser uma dimensão cultural e, portanto, enraizada na sociedade, está longe de ter uma causa e, por conseguinte, um efeito que se configura exclusivamente pela violência. Ao que parece, está inserido em dois campos: o simbólico e o institucional. No campo simbólico, o machismo pode ser observado nas palavras, nas ficções literárias, nos modos de agir e ser no mundo, nos discursos religiosos em suas múltiplas manifestações, nas brincadeiras de infância, nos desenhos destinados à criança, nos brinquedos e nas cores destinadas à meninos e meninas, nos discursos e formas de educar pela manutenção da "sagrada família" devidamente padronizada em moldes conservadores judaico-cristão.

A forte relação entre a religião judaico-cristã e o machismo, perpassa as sociedades através do processo de socialização. Portanto, os dis-

cursos de orientação de grupos religiosos, geralmente pautam-se na "preferência de Deus pelo masculino", conforme exposto por Coelho; Souza & Honorato (2019),

> Baseados no imaginário de que Deus possui uma identidade masculina, os homens se sentem privilegiados em detrimento as mulheres e nessa prerrogativa funda-se a sua "supremacia". Por esse motivo e aliado a textos bíblicos incontextualizados e analisados sobre um prisma, em sua grande maioria, masculino, os homens julgam-se líderes, ativos e fundadores enquanto a mulher cabe o papel de objeto, sendo, portanto, as mantenedoras dos ideários religiosos estipulados por estes. Esses ideários, principalmente quando se fala em igreja tradicional, é carregado por violências sutis e até mesmo explicitas contra a mulher, inferiorizando-a e as impedindo de ter voz ativa dentro das instituições religiosas, construindo assim o machismo. (SOUZA; HONORATO, 2019, p. 286)

Em todos esses aspectos, o binarismo inscreve-se como a orientação de sexualidade aceitável e de identidade de gênero preponderante. As demais identidades de gênero e sexualidades estariam em oposição a este binarismo. Estes elementos simbólicos foram devidamente problematizados por Judith Butler em seu livro *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (2003), compreendendo que a questão da *performance* e a heteronormatividade, pautada na crença de que havia uma superioridade masculina, foi posta em xeque.

Obviamente, no caso brasileiro (e não somente), há uma nítida tentativa, liderada por uma parcela conservadora e bastante expressiva, em realinhar alguns discursos sobre gênero, feminismo, família. Há uma investida em "demonizar" a questão das identidades de gênero afirmando e usando recorrente como algo em desacordo com a "sagrada família". Para tanto, a chamada "ideologia de gênero"[137] é usada com o intuito de

[137] Inicialmente, o termo ideologia de gênero foi bem recebido pela comunidade LGBTQIA+, por ser observado como uma forma de desnaturalizar a visão biológica típica do século XIX em torno do que é ser homem, mulher e demais "alternativas" de gênero. Neste sentido, conforme salientaram Garraio e Toldy (2020, p. 5), a maior parte dos estudos sobre ideologia de gênero, num primeiro momento, "como um conceito analítico útil para perceber as diferenças culturais que cada sociedade, comunidade ou grupo social associa aos sexos biológicos. Uma grande parte destes estudos argumenta que as construções sociais de género dominantes se sustentam num binário heteronormativo masculino/feminino que é usado, por um lado, para silenciar, discriminar, oprimir e/ou perseguir identidades de género não-binárias e, por outro, para legitimar a subordinação tradicional das mulheres nas sociedades patriarcais." O problema em relação ao termo ocorreu quando, em meados dos anos 1990, "ideologia de gênero" passou a ser usado de forma pejorativa por personalidades políticas e religiosas. Para eles, o termo "ideologia de gênero" foi acusado de ser "um movimento social permissivo pró-aborto e pró-LGBT que deveria ser combatido em nome da defesa da família e do bem-estar das cri-

desmoralizar os avanços obtidos pela luta LGBTTQIAP+.

O feminismo é constantemente atacado e alocado como oposição ao macho. Comumente, o termo "feminazi" é utilizado como forma de desmoralizar ou atribuir aos que se intitulam feministas, como opressores, violentos e disseminação de ódio pelos homens. A compreensão de que o feminismo é uma luta política por igualdade entre os gêneros e exercício pleno da sexualidade com respeito à diversidade, ainda é algo distante para uma parcela da sociedade orientada pelo conservadorismo.[138] Do ponto de vista institucional, o machismo está presente em diversas modalidades: na desigualdade salarial, na ocupação de cargos, na representação nos espaços políticos.

Assim, o machismo como expressão de comportamentos que, consequentemente, impactam na sociedade, tem na chamada masculinidade tóxica, sua expressão exacerbada e violenta. Esta forma de exercício da masculinidade é responsável pelos inúmeros casos de violência de gênero, feminicídios e violência doméstica. A masculinidade tóxica é geralmente atrelada ao padrão de comportamento violento, ausente de empatia e de descaso com sujeitos que não estão no campo cis-heteronormativo. Assim, além da misoginia, esta expressão da masculinidade despreza mulheres cis e qualquer pessoa que esteja na identidade de gênero feminina: mulheres trans, travestis, *drags* etc.

Por outro lado, a masculinidade tóxica pode, também, inscrever-se em algumas subjetividades. A ideia, amplamente difundida em relação ao comportamento masculino, afirmando que meninos / homens não choram, homens tem que estar à disposição para o sexo, a defesa da honra como um modo de atestar a masculinidade e a inferiorização do outro pela via do discurso: "Fala como homem!", "Comporte-se como um homem!", "Deixa de ser mulherzinha!", entre outras frases cotidianas lançadas aos homens, são exemplos de inculcação, pela via dos discursos, de um modo de agir e ser masculino, violento e misógino, como condição de aceitação e manutenção do poder (simbólico ou não) do macho.

No Brasil, os estudos sobre masculinidade tardaram a aparecer somente nos anos 1990, com a dissertação de Berenice Bento, que o tema ganhou maior visibilidade na academia. Defendida em 1998, intitulada

---

anças. Alguns estudos, frequentemente afiliados a grupos religiosos, adotam este modelo normativo".

[138] E, também, para os masculinistas, a ação discursiva engloba o ódio ao feminismo. Em geral, enfatizam que as lutas feministas são para oprimir e invisibilizar os homens.

"Um certo mal-estar: queixas e perplexidades masculinas", a pesquisadora destacou a *performance* e o olhar sobre gênero para além do feminino, uma vez que esta temática era, até aquele contexto, geralmente atribuída ao estudo sobre as mulheres.

Em 2015, a autora publicou sua dissertação em livro, "Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas", contexto em que o tema da masculinidade já alcançara destaque no cenário acadêmico. A questão motivadora da pesquisa foi a reflexão sobre a identidade de gênero do grupo de homens participantes da pesquisa (membros da classe médica urbana de Brasília), em relação às mudanças provocadas pelo acesso mais frequente das mulheres na vida pública, as conquistas advindas do movimento feminista e a emergência da ideologia individualista. Para a autora, observar as subjetividades expressas nas narrativas dos homens, revelam incertezas, angústias e outras questões no campo das emoções, que, comumente, são reprimidos. Esta repressão se dá pelo aspecto do biologismo típico do século XIX, que alocou homem e mulher em lugares distintos, de acordo com seu sexo biológico.

3. Masculinistas nas redes sociais: misoginia e discursos de exaltação do macho

No contexto da contemporaneidade, conforme salientado anteriormente, o masculino alocou-se entre a cultura machista (pautada no papel de protetor, patriarca, chefe, provedor e superior) e sua desmistificação em decorrência das conquistas obtidas pela luta política, especialmente alavancada pelo movimento feminista.

Em maio de 2019, o The Intercept_Brasil publicou uma matéria interessante, de autoria da antropóloga Rosana Pinheiro-Machado, professora de Desenvolvimento Internacional da Univerityof Bath, no Reino Unido. O texto, intitulado "Pensador da extrema direita, Jack Donovan radicaliza o machismo", assinala dois pontos fundamentais: a misoginia levada ao extremo e a conexão do pensamento de supremacia masculina atrelada à questão econômica, que retirou dos homens o papel de provedor. Este papel, que ao longo do tempo era o principal instrumento de dominação masculina e, portanto, constitutivo da identidade de uma parcela significativa dos homens, conforme sinalizado pela antropóloga, perdeu seu significado.

O masculinismo ou o movimento masculinista, caracteriza-se pela

radicalização de discursos e ações misóginos. Para os adeptos dessa expressão de masculinidade, o posicionamento antifeminista é a principal característica. Em geral sustentam a superioridade masculina, defendem a exclusão das mulheres de quais espaços de poder e defendem a dominação masculina como um dos elementos fundamentais da vida em sociedade.

Francis Dupuis-Déri (2009), no artigo "Le « masculinisme »: une histoire politique dumoti", apresenta um estudo interessante sobre a historicidade do termo "masculinismo". Neste estudo, Dupuis-Déri salienta, entre outras questões, que o discurso dos masculinistas, em geral, são de ódio às mulheres. De acordo com Silva (2006, p. 120), "a literatura masculinista ressalta, querendo ou não, uma espécie de essência identitária comum a todos os homens, não só biológica como também sexual e comportamental, criticando o modelo tradicional de masculinidade e admitindo, como verdade única, a essência pluralista do gênero". Assim, a questão da misoginia não abriga de forma unânime a questão, mas há uma notória perspectiva em torno da chamada crise da masculinidade. Esta crise pauta-se no reconhecimento das subjetividades que habitam a masculinidade e, ao mesmo tempo, rompe com as tradições binárias no campo da identidade de gênero.

Na atualidade, as redes sociais compõem um espaço bastante utilizado para a propagação de discursos de naturezas diversas. Desde questões que envolvem saúde, moda, beleza, até novas formas de ver, sentir as transformações inscritas na contemporaneidade. É neste aspecto que os chamados *Youtubers* se destacam. Os *Youtubers* são, em sua maioria, sujeitos comuns, que baseado nos discursos que propagam em canais da rede social, acumulam um quantitativo de seguidores bastante expressivo, passando à condição de *influencers digitais*. Assim, costumam disseminar discursos que independem da origem, mas sim do alcance em torno do maior número de "seguidores". Neste breve estudo, chamamos a atenção para os aspectos ideológicos inscritos nos discursos, cuja base é de orientação masculinista e de exacerbação da misoginia.

De acordo com Eni Orlandi, (2012, p. 26):

> A Análise do Discurso, visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma chave de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de

> um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2012, p. 26)

Portanto, ao realizar a leitura de um texto (compreendendo que o texto falado ou escrito é carregado de símbolos, ideologias e significados), observa-se o enunciado e, em seguida, compreende-se o impacto no receptor. Neste ponto, a questão da produção do discurso e do interdiscurso são interessantes para nossa análise. Segundo Orlandi (2012, p. 31), "o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada". Outra proposição importante sobre o interdiscurso é que as palavras precisam possuir sentido prévio, independente de quem enuncia. Assim, ao falarmos de questões como masculinidade e misoginia, e seus aspectos simbólicos discursivos, reverberam noções ideológicas difundidas e perpetuadas ao longo do tempo, inscritos nas literaturas, romances, obras de arte, audiovisual (filmes, peças teatrais), entre outros. Conforme o processo de socialização segue o fluxo, independente de quem abordou determinada temática anteriormente, o discurso torna-se público, disseminado e, concomitantemente, deixa de pertencer a um único sujeito, a ideologia passa ao anonimato, em seguida, passa a fazer sentido nas palavras de outras pessoas.

Para a realização de uma breve análise do discurso, tendo como ponto de reflexão o masculinismo e a misoginia, optamos pela reflexão em torno *do Youtuber* Tiozão – independência emocional. Embora essas questões não estejam diretamente expressas nos discursos nos vários vídeos do seu canal do *Youtube*, é possível perceber as nuances, no interdiscurso proferido pelo Tiozão e, em seguida, verificar as marcas masculinistas e misóginas nos discursos dos seguidores. No vídeo intitulado "O poder da indiferença"[139], de Tiozão, autor do livro "O homem insubmisso – independência emocional e social do macho Sigma", o enunciador adverte que não está produzindo um discurso contrário às mulheres. Entretanto, algumas abordagens sobre o feminino apontam para aspectos de desigualdade de gênero. Outra questão importante a ser destacada são os usos pejorativos, que desqualificam as mulheres e, ao mesmo tempo, afirma "o poder do homem", uma vez que conquistada a indiferença. Vejamos trechos do discurso do vídeo:

> [...] em primeiro lugar eu quero dizer que não menosprezo em nenhum segundo o poder a beleza física, da sensualidade feminina, das roupas

[139] O vídeo tem mais de 1.100 acessos, até o mês de outubro de 2021.Para assistir ao vídeo na íntegra, acesse: https://www.youtube.com/watch?v=ZWOt1CSXxng.

> provocativas, do cheiro, da voz aveludada, do momento, do local, da pouca luz...
>
> Segundo lugar, também não menosprezo a inquietação e a curiosidade dos mais jovens... é mais difícil pra eles se controlarem em situações como essas...

No trecho acima, a advertência é de que o feminino carrega perigos e, portanto, são nocivas em relação aos homens. Aqui é interessante notar a perpetuação do discurso de mulher-objeto, sexuado e enganador, que levaria os homens ao pecado. Esta lógica acompanha o mito do criacionismo, das religiões judaico-cristãs. Nesta linha de pensamento, os pecados cometidos são atribuídos à mulher, na figura mitológica da Eva e, por conseguinte, Adão foi enganado e pecou. Obviamente esta questão, amplamente difundida, está inscrita no imaginário social e acirra os comportamentos misóginos.

Neste sentido, percebemos o aspecto histórico e simbólico contido no interdiscurso, conforme salientado por Orlandi (2012), ainda que no cotidiano essas questões estejam expostas de diversas formas, mas transmitindo a mesma mensagem: mulheres são perigosas, enganadoras, indignas e os homens são frágeis e suscetíveis aos aspectos perversos que advém do comportamento feminino, conforme demonstrado no trecho abaixo:

> Eu sei que a sua libido tem o poder de transformar os atributos femininos em uma arma inimaginavelmente poderosa contra você mesmo, especialmente quando você é jovem. Está ali cheio de libido, cheio de curiosidade, não tem muita experiência, principalmente a galera que não tem muita facilidade com mulher. Pra ele, tipo assim, tem que aproveitar toda oportunidade... ele não sabe quando é que vai ser a próxima. Ele não sabe quando vai ser a próxima vez que a maré vai subir pro lado dele... e quando aparece uma oportunidade ele não sabe nem qual é o interesse da cascuda... sem contar nas situações que você se coloca só por causa da pitanguinha, né? A sua madioca te controla para perseguir as pitangas.
>
> ... às vezes você se coloca em situações que nunca se colocaria se não tivesse uma pintaga cheirosinha, aveludada, suculenta em jogo...

Os elementos que demonstram a misoginia, além do uso de determinados termos, a forma que o discurso é elaborado corrobora para a sua naturalização. O termo “cascuda”, para referência às mulheres que tenham comportamentos independentes, mães solos etc., é repetido algumas vezes, com o intuito de reafirmar a culpa pela violência que sofrem. Esta mesma linha discursiva acompanha casos de violência sexual contra mulheres, ao atribuir à vítima a responsabilidade pela agressão so-

frida (Cf. OLIVEIRA; LIMA; GOMES, 2019). Em geral, a roupa, os hábitos e histórico de vida (uso de drogas, mãe adolescente, entre outros), são usados nas narrativas para afirmar o merecimento em torno da violência e abusos sob as quais a mulher foi exposta.

> Imagina que na sua vida, você viveu uma situação e emprenhou uma **cascuda** aí. Você era um camarada novo, com vinte e poucos anos, estragando sua vida por que você não consegue ficar imune, não consegue usar a razão...
>
> Você tem que ter uma arma muito mais poderosa do que os atributos femininos, que eu sei que não é brincadeira...
>
> Então, como é que você vai fazer isso? O super poder é, na verdade, a solitude.
>
> O lance é o seguinte: a partir do momento em que você prefere estar só, qualquer pessoa que quiser a sua companhia vai ter que oferecer alguma coisa muito mais valiosa em troca. E para conseguir achar alguma coisa muito mais valiosa do que a sua solitude é difícil...

Para os masculinistas, um dado importante é que esta independência está ligada ao fato de que relacionamentos com mulheres, constituir família, ter filhos, são fundamentalmente prisões, nas quais os sujeitos se veem limitados.

Outra proposição que podemos perceber é a culpabilização da mulher pela exacerbação da libido masculina. O comportamento livre e autônomo feminino, é confrontado com o olhar conservador e retrógrado que se inscreve na tutela e domínio dos corpos femininos. A ingestão de bebidas alcoólicas e a exposição nas redes sociais são orientações que despertam desconfiança, conforme observamos no trecho abaixo:

> 99,9 % das mulheres, das modernetes... todas as mulheres além das modernetes..., inclusive aquelas que se intitulam conservadoras são aquelas que postam fotinhas no instagran, sexta-feira: sextou! Bora! Já com alguma garrafinha de alguma bebida... ou seja, a maior parte das vezes, você vai ter que falar não mesmo. Porque não é só a questão de você controlar a sua libido, é questão de você também perceber bandeiras vermelhas!

Neste sentido, os seguidores (os receptores) quase sempre interpretam discursos como os proferidos pelo Tiozão, endossando que “quero me livrar das mulheres que só querem ter vantagens financeiras”, “nunca mais vou sofrer por mulheres, elas não merecem”, “as feministas piram quando a gente descobre que não precisamos de mulher”, “ela engravidou e estragou a minha vida”, entre outros. Estas expressões discursivas estão inscritas nos comentários relacionados ao vídeo analisado.

Um dado importante a ser ressaltado é que as falas, mesmo as mais implícitas, agregam elementos de misoginia, de ódio às mulheres. Esta constatação tende a atrelar-se na chamada crise de masculinidade, contestando as ideologias que alocaram o macho numa condição de dominação, exaltado ao longo do tempo como o sexo forte. Na contemporaneidade, o empoderamento feminino, as lutas políticas por igualdade de gênero, defendidos pelo feminismo, são duramente criticados pelos adeptos ao masculinismo.

4. Considerações finais

Neste breve artigo refletimos sobre as questões que envolvem discurso, masculinidade, misoginia e suas expressões nas redes sociais, tendo como ponto fundamental para nossa análise um vídeo do *Youtuber* Tiozão – Independência Emocional.

Na primeira parte do artigo, chamamos a atenção para a importância do método Análise de Discurso em relação às discussões sobre gênero, destacando a temática da masculinidade. Para a construção da nossa análise, os autores Orlandi (2012) foi fundamental, especialmente ao enfatizar o discurso enquanto uma linguagem de mediação entre o homem e as demais instancias que o cerca (natureza e sociedade). Em se tratando da temática da masculinidade, enfatizamos que a misoginia se inscreve e legitima-se na linguagem discursiva, especialmente naquelas proferidas por membros de determinados grupos, como é o caso dos chamados masculinistas.

Neste sentido, os conceitos de masculinidade hegemônica, masculinidade tóxica e machismo. As abordagens teóricas ajudaram na compreensão histórica, social e simbólica contidas na construção da dominação masculina, e na sua perpetuação por consequência dos discursos advindos na sociedade patriarcal. O processo de socialização é um dos aliados neste processo e, por conseguinte, observamos a naturalização dos elementos de misoginia.

Na segunda parte do artigo, apresentamos a Análise do Discurso de um representante de grupos masculinistas no Brasil, o Tiozão – Independência Emocional. É importante ressaltar que o masculinismo, em geral, é observado como uma forma de ideologia, pautada na ideia de que os homens são superiores e as demais identidades de gênero encontram-se na subalternidade. Uma questão a ser destacada é o fato de que o dis-

curso masculinista, ao exaltar o macho, também expõe uma crise de masculinidade.

Assim, seguindo as recomendações de Orlandi (2012), no que tange o interdiscurso, pautado nas narrativas que afetam os sujeitos, independente de quem está proferindo. Assim, os discursos proferidos pelo Tiozão, embora estejam inscritos historicamente baseado na cultura machista e da lógica patriarcal, chega aos seus seguidores (receptores) como uma ideia a ser seguida ou que corrobora para justificar os pensamentos que já permeavam os seus processos morais de percepção de mundo.

O comportamento misógino típico dos adeptos ao masculinismo encontram ecos cotidianamente na dinâmica social, enraizado no discurso machista e perpetuado nos mais variados espaços da estrutura social. A culpabilização das mulheres em relação aos variados comportamentos dos homens (como a violência sexual, gravidez, pagamento de pensão alimentícia, entre outros), demonstram o ódio pautado nos discursos que, por inúmeras vias, ressaltam a crise da masculinidade na contemporaneidade.Paralelamente, percebe-se a dificuldade em romper com a cultura machista e agressiva que embasam nas ações e reações de grupos masculinistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1977.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero – feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COELHO, I. M.; CERDEIRA, D.; HONORATO, E. J. S. Os processos religiosos judaico-cristãos e a construção do machismo. *REVES – Revista Relações Sociais*, v. 2, n. 2, p. 281-90, [S.l.], 2019. DOI: 10.18540/ revesvl2iss2pp0281-0290. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/reves/ article/view/8357. Acesso em: 16 abr. 2021.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W..Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Rev. Estud. Fem.*, v. 21, n. 1, p.

241-82, Florianópolis, Apr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 Apr. 2021. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014.

DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do machismo. *Perspectivas*, 3, p. 81-5, São Paulo, 1980. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 Apr. 2021. http://dx.doi.org/10.1590/ S0104-026X2013000100014.

DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do machismo. *Perspectivas*, 3, p. 81-5, São Paulo, 1980. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/ 1696/1377.

GARRAIO, Júlia; TOLDY, Teresa. "Ideologia de género": origem e disseminação de um discurso antifeminista. *Mandrágora*, v. 26, n. 1, 2020, p. 129-55. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/32719 3288.pdf.

OLIVEIRA, R. C. de; LIMA, J. de C. P.; GOMES, R. F. Machismo e discurso de ódio nas redes sociais: uma análise sobre a violência sexual contra mulheres. *Revista Feminismos*, v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30363. Acesso em: 10 nov. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em análise*: sujeito, sentido, ideologia. Campinas-SP: Pontes, 2012.

SILVA, Sérgio Gomes da. A crise da Masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. *Ver. Psicologia, Ciência e Profissão*, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/hvgrgfhvbYX4tpGHHYXdWks/?lang=pt#.

MEME "BOLSOCARO": ABORDAGEM MORFOSSEMÂNTICA

Alexsandra da Silva Macário (UERJ)
macariosilvaalexsandra@gmail.com
Naira de Almeida Velozo (UERJ)
naira_velozo@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo, objetiva-se analisar um *meme* referente ao domínio político que apresenta o novo formativo 'Bolsocaro', a fim de descrever a construção linguística e os processos semântico-cognitivos que fundamentam a construção de sentidos nesse texto multimodal que deflagra o contexto de inflação no Brasil em 2021. Para tanto, adota-se, como referencial teórico, a Semântica de Frames (FILLMORE, 1982; FERRARI, 2018); a Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002); a Teoria da Metáfora Pictórica e Multimodal (FORCEVILLE, 2006) e a Morfologia não Concatenativa (GONÇALVES, 2016). O *meme* foi coletado da página da rede social *Instagram* no ano de 2021 a partir da busca pelas expressões (*hashtags*) "Fora Bolsonaro", "Bolsonaro genocida" e "Bolsonaro vírus". Os resultados da análise indicam que, em relação à morfologia, o novo formativo cumpre função atitudinal, por revelar o ponto de vista do emissor, e é constituído por cruzamento vocabular; em relação ao aspecto semântico-cognitivo, o *meme* é construído a partir da ativação de domínios como política, economia e de projeções metafóricas e relações vitais de analogia, identidade, causa-efeito e papel-valor. O objeto analisado permitiu descrever um fenômeno pouco estudado passível de descrição pela Morfologia não Concatenativa, além de esclarecer como processos cognitivos norteiam a construção de novos formativos através de domínios da experiência humana.

Palavras-chave:
Integração conceptual. Meme Bolsocaro. Morfologia não concatenativa.

ABSTRACT

In this article, the objective is to analyze a meme referring to the political domain that presents the new "Bolsocaro" formative, in order to describe the linguistic construction and the semantic-cognitive processes that underlie the construction of meanings in this multimodal text that triggers the context of inflation in Brazil in 2021. To this end, Frame Semantics is adopted as a theoretical framework (FILMORE, 1982; FERRARI, 2018); the Conceptual Blending Theory (FAUCONNIER; TURNER, 2002); the Theory of Pictorial and Multimodal Metaphor (FORCEVILLE, 2006) and Non-concatenative Morphology (GONÇALVES, 2016). The meme was collected from the Instagram social network page in the year 2021 from the search for the expressions (hashtags) "Fora Bolsonaro", "Bolsonaro genocida" and "Bolsonaro virus". The results of the analysis indicate that, in relation to morphology, the new formative fulfills an attitudinal function, as it reveals the issuer's point of view, and is constituted by word crossing; in relation to the semantic-cognitive aspect, the meme is built from the activation of domains such as politics, economy and metaphorical projections and vital relations of

analogy, identity, cause-effect and role-value. The object analyzed allowed us to describe a little-studied phenomenon that can be described by Non-concatenative Morphology, in addition to clarifying how cognitive processes guide the construction of new formatives through domains of human experience.

Keywords:
Bolsocaro meme. Conceptual Blending. Non-concatenative Morphology.

1. O contexto inflacionário brasileiro

Conforme aponta a reportagem da mídia online Exame publicada em outubro de 2021, a inflação geral, no Brasil, atingiu 10,25% no acumulado de 12 meses. O aumento nos preços foi mais fortemente percebido pelos brasileiros nos combustíveis (43%) e nos alimentos e bebidas (40%).

Em 2021, os alimentos acumularam alta de 12,47%, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Alguns produtos da cesta básica aumentaram acima da inflação geral, como o arroz, que teve um aumento de 30%, e a carne vermelha, cujo aumento foi de 17%, de acordo com o cálculo do Índice de Preços ao Consumidor da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Segundo o Instituto de Estudos Estratégicos de Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (Ineep), de janeiro a setembro de 2021, o preço dos combustíveis nos postos de gasolina teve, em média, aumento de 28% no diesel, 32% na gasolina e 27% no gás de cozinha.

A pesquisa EXAME/IDEIA apresentada na reportagem revelou que 45% dos brasileiros responsabilizam o governo federal pela inflação, 28% acreditam que a culpa é dos governadores, 11% responsabilizam a Petrobrás e 16% consideram que a inflação foi ocasionada por ação do mercado internacional.

Nesse contexto, optou-se por analisar um meme que denuncia a situação inflacionária e de insegurança alimentar no Brasil, coletado da página da rede social Instagram no ano de 2021 a partir da busca pelas expressões (*hashtags*) “Fora Bolsonaro”, “Bolsonaro genocida” e “Bolsonaro vírus”, a fim de descrever as estruturas e processos cognitivos que subjazem à construção de sentidos ativados pelo meme e a construção do novo formativo ‘Bolsocaro’, a partir da Semântica de Frames (Cf. FILLMORE, 1982; FERRARI, 2018); da Teoria da Integração Conceptual (Cf. FAUCONNIER; TURNER, 2002); da Teoria da Metáfora Pictórica

e Multimodal (Cf. FORCEVILLE, 2006) e da Morfologia não Concatenativa (Cf. GONÇALVES, 2016).

Para cumprir com os objetivos do trabalho, na segunda seção, retomam-se, brevemente, aspectos das teorias da Metáfora Conceptual, da Metáfora Pictórica e Multimodal e da Teoria da Integração Conceptual essenciais à análise; na terceira seção, apresenta-se a metodologia adotada; na quarta seção, analisa-se o texto multimodal; por fim, tecem-se as considerações finais.

2. Metáfora, integração conceptual e multimodalidade[140]

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) consideram que o sistema conceptual humano é fundamentalmente metafórico, logo, a metáfora "está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação" (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 45). Ao defenderem que a natureza da metáfora não é estritamente linguística, esses autores diferenciam o conceito de 'metáfora conceptual', relacionado a habilidades cognitivas gerais – percepção, atenção, memória, categorização, habilidades linguísticas etc. –, do conceito de 'expressão metafórica', compreendido como o gatilho verbal que possibilita a ativação da metáfora conceptual.

As metáforas são consideradas pelos autores relações estáveis e sistemáticas entre dois domínios conceptuais: o domínio-fonte, constituído de propriedades físicas e áreas relativamente concretas da experiência, e o domínio-alvo, que tende a ser mais abstrato. Assim como a metáfora, os autores consideram a metonímia um processo cognitivo, no entanto, o mapeamento entre entidades ocorre em um mesmo domínio conceptual, no qual a entidade-veículo é selecionada para acessar a entidade-alvo. Os domínios podem ser estruturados na forma de frames, compreendidos como esquematização de cenas da experiência. Fillmore (2006, p. 373 – tradução nossa) define frame como um "sistema de conceitos relacionados, de tal forma que, para entender qualquer um deles, é necessário compreender toda a estrutura em que se enquadram".

Forceville (2006) ressalta que, para corroborar a ideia de que as metáforas não são, necessariamente, de natureza linguística, é preciso demonstrar também suas manifestações não verbal e multimodal, por

[140] Trechos dessa seção podem ser encontrados em outros artigos publicados pelas autoras.

meio de sistemas de sinalização ou de signos denominados modos, os quais indicam, independentemente ou em combinação, alvos e fontes metafóricos. Grosso modo, Forceville (2006) define modo como um sistema de signos interpretável devido a um processo de percepção específico relacionado a um dos cinco sentidos. Dessa forma, o autor ressalta que os modos incluem sinais pictóricos, escritos ou falados, gestos, sons, música, cheiros, gostos, toque.

Com base na combinação ou não desses modos na ativação de metáforas, o autor classifica as metáforas em monomodais ou multimodais. Na primeira, domínio-alvo e domínio-fonte são, exclusiva ou predominantemente, constituídos por um único modo, como as metáforas pictóricas ou visuais; enquanto, na segunda, alvo e fonte são representados, exclusiva ou predominantemente, em modos diferentes.

Para a Teoria da Metáfora Conceptual, como se observa, a construção do sentido ocorre por meio da projeção entre dois domínios conceptuais, diferentemente do que postula a Teoria da Integração Conceptual, para a qual o sentido surge por meio de projeções entre, pelo menos, quatro espaços mentais ativados simultaneamente, a saber: (a) espaços-input 1 e 2, domínios de conhecimento iniciais interconectados; (b) espaço genérico, que contém informações básicas comuns aos elementos dos inputs e permite a ativação simultânea de todos os espaços e o acesso ou retorno a cada um deles a qualquer momento do processamento da informação; e (c) espaço-mescla, em que elementos dos espaços iniciais são parcialmente projetados e um novo sentido surge como estrutura emergente.

Espaços mentais são domínios cognitivos que emergem e se dissipam durante o pensamento e a fala, por meio dos quais se processam informações de forma particionada (Cf. FAUCONNIER, 1997). Embora esses espaços operem na memória de trabalho, são construídos parcialmente pela ativação de estruturas da memória de longo prazo, como os frames. Além do processo de integração conceptual, a construção do significado depende ainda de duas outras operações cognitivas básicas interrelacionadas: identidade e imaginação (Cf. FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 6). A operação de identidade consiste em perceber equivalências e oposições entre elementos concretos ou abstratos, a fim de estabelecer relações entre eles e/ou delimitá-los. Identidade e integração não operam sem imaginação, pois, mesmo com ausência de estímulo externo, o cérebro pode produzir simulações.

Segundo Forceville (2006), a construção da identidade pode ocorrer por semelhança perceptual entre tamanho, cor, posição, postura, textura, materialidade, por exemplo; por preenchimento de um slot esquemático inesperadamente, ou seja, inserção de algo em contexto não natural ou convencional, desvios em relação a *gestalts* ou esquemas típicos; ou por sugestão simultânea, duas coisas sinalizadas em modos diferentes, por exemplo, "um beijo acompanhado por barulho de correntes, para indicar mapeamento metafórico de prisão" (FORCEVILLE, 2006, p. 13, tradução nossa).

Além da metáfora e da metonímia, outras relações conceptuais, denominadas relações vitais por Fauconnier e Turner (2002), atuam rotineiramente na formação da estrutura emergente, ou seja, na construção de novos sentidos. Na análise proposta neste artigo, destacam-se as seguintes relações vitais: CAUSA-EFEITO – uma entidade ou evento é compreendido como a causa da mudança que culmina em um determinado efeito; PAPEL-VALOR – relação onipresente, que pode ser ativada em um espaço mental ou entre espaços mentais quando uma entidade ou valor é conectado a um papel social; ANALOGIA – depende da compressão PAPEL-VALOR, uma vez que ocorre entre entidades que compartilham o mesmo PAPEL. Na seção de análise, serão tecidas mais considerações sobre as relações vitais. A seguir, apresenta-se a metodologia adotada.

3. Tipologia, procedimentos e metas de pesquisa

Neste artigo, apresenta-se um recorte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento. Essa pesquisa é considerada básica, quanto à sua natureza, pois propõe reflexões acerca dos processos conceptuais envolvidos na construção de sentidos de textos multimodais, sem pretensão de aplicação prática; quanto à abordagem, caracteriza-se como um estudo qualitativo, já que se opta pela análise indutiva de *memes*, sem adoção de procedimentos estatísticos; quanto aos objetivos, é caracterizada como descritiva, pois envolve coleta, observação, análise, classificação e interpretação sistemática das estruturas e processos cognitivos que subjazem a construção de sentidos do objeto de estudo, *memes* que apresentam novos formativos do domínio político-sanitário; quanto aos procedimentos de coleta e análise de dados, configura-se como pesquisa bibliográfica, devido à relevância de categorias de análise da Semântica Cognitiva para o estudo e à coleta de dados a partir de uma fonte de pesquisa virtual.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e descrever estruturas e processos cognitivos que fundamentam a construção de sentidos ativados pelos *memes* acerca do contexto político-sanitário brasileiro, além de descrever as novas construções linguísticas de forma contextualizada. Para tanto, as etapas do trabalho relacionam-se aos seguintes procedimentos de análise: (i) identificação de gatilhos verbais e imagéticos que ativam metáforas monomodais e multimodais; (ii) descrição dos processos metafóricos monomodais e multimodais ativados a partir dos textos; (iii) identificação dos domínios/*frames* e das relações vitais envolvidos no processo de integração conceptual; (iv) análise do sentido emergente das mesclas, tendo em vista as fusões de elementos dos *inputs* e compressões de relações vitais no espaço-mescla.

Ao atingir esses objetivos, espera-se (i) contribuir com as investigações teóricas acerca de metáforas monomodais e multimodais; (ii) identificar estruturas e relações conceptuais que fundamentam a conceptualização de *memes* do domínio político-sanitário; (iii) avaliar a capacidade descritiva da Teoria da Integração Conceptual quanto ao processo de construção e interpretação do gênero *meme*.

O *meme* selecionado para a análise proposta neste artigo foi escolhido dentre os dados coletados de 2019 a 2021 para a constituição do *corpus* da dissertação de mestrado em andamento. Adotaram-se, como critérios de seleção dos dados, dois contextos específicos, as eleições presidenciais de 2019 e a crise político-sanitária brasileira de 2020 a 2021; e a presença de elementos pictóricos e de um novo formativo na constituição dos *memes*. Na próxima seção, apresenta-se a análise do texto selecionado.

4. Conceptualização do meme "Bolsocaro"

O *meme* selecionado para análise foi coletado da página da rede social *Instagram* no ano de 2021 a partir da busca pelas expressões (*hashtags*) "Fora Bolsonaro", "Bolsonaro genocida" e "Bolsonaro vírus". Esse texto multimodal parece reproduzir o formato de um cartaz de oferta de supermercado, em que, por meio de uma leitura verticalizada, de cima para baixo, observa-se o novo formativo 'Bolsocaro' como primeiro elemento do cartaz, na parte mais alta, seguido de uma lista de produtos e seus respectivos preços e, na parta inferior do cartaz, como último elemento, da sentença "Essa conta não é nossa":

Figura 1: Meme ‘Bolsocaro’.

Fonte: *Instagram*. Acesso em: 30 mar. 2021.

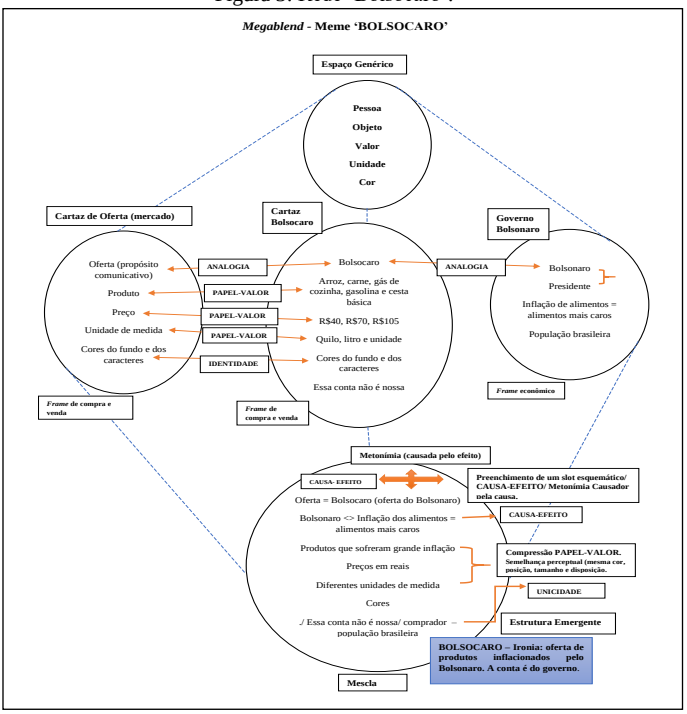
A analogia entre o meme e o cartaz é possibilitada por semelhança perceptual (Cf. FORCEVILLE, 2006), tendo em vista a identificação entre a materialidade e, sobretudo, as cores e a posição dos elementos nos textos, como se vê a partir da comparação do *meme* com a Figura 2.

Figura 2: Cartaz de oferta de supermercado.

Fonte: Suprimercado. Acesso em: 31 out. 2021.

Tendo em vista a reprodução do cartaz de oferta e a pista contextual “Bolsocaro”, que evoca o cenário político-econômico atual, apresenta-se, na Figura 3, uma proposta de descrição em rede de integração da conceptualização do *meme*.

Figura 3: Rede 'Bolsocaro'.



Fonte: Autoras

O *megablend* representado pela Figura 3 é composto por três *inputs* ativados pelo meme em análise. Os *inputs* 1 e 2 são internamente estruturados pelo *frame* COMPRA-VENDA, que ativa elementos como vendedor, comprador, produto, valor do produto, quantidade do produto, fabricante etc.

No *input* 1, denominado "Cartaz de oferta", incluem-se os elementos 'oferta', 'produto', 'preço', 'unidade de medida', 'cores do fundo e dos caracteres' do cartaz. O *input* 2, nomeado "Cartaz Bolsocaro", é composto pela construção 'Bolsocaro"; pela discriminação de produtos – 'carne', 'arroz', 'gás de cozinha', 'gasolina' e 'cesta básica' – e de valores em reais referentes aos produtos; pela especificação de unidades de medida – 'quilo', 'litro', 'unidade'; pelas 'cores do fundo e dos caracteres' do cartaz; e pela frase "Essa conta não é nossa". O *input* 3, "Governo Bolsonaro", fundamenta-se no *frame* ECONOMIA, por meio do qual são acionados os elementos 'inflação de alimentos', 'população brasileira',

‘Bolsonaro’ e ‘presidente’. No *input* 3, estabelece-se a relação vital PAPEL-VALOR entre os elementos ‘Bolsonaro’ e ‘presidente’, visto que ‘Bolsonaro’ é um VALOR para o PAPEL presidente.

Entre os *inputs* 1 e 2, ocorre uma projeção analógica entre os elementos ‘oferta’ e ‘Bolsocaro’, tendo em vista a mesma disposição no cartaz, e a relação vital IDENTIDADE entre os elementos ‘cores do fundo e dos caracteres’ contidos nos dois *inputs*. Ainda entre os dois *inputs*, estabelecem-se relações PAPEL-VALOR, uma vez que os elementos ‘arroz’, ‘carne’, ‘gás de cozinha’, ‘gasolina’ e ‘cesta básica’ são VALORES para o PAPEL ‘produto’; ‘R$40,00’, ‘R$70,00’, ‘R$105,00’ e os demais preços especificados das mercadorias são VALORES para o PAPEL ‘preço’; e ‘quilo’, ‘litro’ e ‘unidade’ são VALORES para o PAPEL ‘unidade de medida’. Vê-se, portanto, que há uma projeção entre PAPÉIS representados no *input* 1 e VALORES representados no *input* 2. Entre os *inputs* 2 e 3, os elementos ‘Bolsocaro’ e ‘Bolsonaro’ são conectados por ANALOGIA, devido à semelhança formal.

No espaço genérico, representam-se conhecimentos mais básicos e abstratos da experiência humana, que licenciam as projeções entre os *inputs*. Dessa forma, nesse espaço, incluem-se os conceitos ‘pessoa’, ‘objeto’, ‘valor’, ‘cor’ e ‘unidade’.

O espaço-mescla herda parcialmente os elementos dos *inputs*. Desse modo, a ANALOGIA entre ‘oferta’ e ‘Bolsocaro’ comprime-se em UNICIDADE na mescla, promovendo a emergência da metáfora contextual “oferta do Bolsonaro”, ativada pelo preenchimento de um *slot* esquemático, dado que a palavra “Bolsocaro” é situada no mesmo espaço e contexto destinado à palavra “oferta” em cartazes de supermercado.

Os elementos ‘Bolsonaro’ e ‘inflação de alimentos’ do *input* 3 também são projetados no espaço-mescla, onde se comprimem em CAUSA-EFEITO, já que, na mescla, ‘Bolsonaro’ é uma metonímia do governo Bolsonaro, sendo unicamente responsabilizado pela inflação dos alimentos, logo, conceptualizado como agente causador do aumento excessivo dos preços dos alimentos, compreendido como EFEITO da ação de Bolsonaro. Também são projetados para a mescla os produtos que sofreram inflação, os preços em reais e as diferentes unidades de medida comprimidos em PAPEL-VALOR, além das cores do fundo e dos caracteres do cartaz de oferta e do cartaz ‘Bolsocaro’, conectadas pela relação vital IDENTIDADE, que se comprimem em UNICIDADE na mescla.

Por fim, projetam-se para a mescla os elementos ‘Essa conta não é

nossa', do *input* 2, e 'população brasileira', do *input* 3. Como produto emergente da rede de integração surge o sentido novo irônico "Bolsocaro é a oferta de produtos inflacionados. Essa conta é do Governo".

A seguir, comentam-se mais considerações sobre a análise.

5. Considerações finais

Os resultados da análise indicam que, em relação à morfologia, o novo formativo cumpre função atitudinal, por revelar o ponto de vista do emissor em relação ao atual governo, e é constituído por cruzamento vocabular; em relação ao aspecto semântico-cognitivo, o *meme* é construído a partir da ativação de domínios como política, economia e de projeções metafóricas e relações vitais de analogia, identidade, causa-efeito e papel-valor.

O aporte teórico adotado permitiu analisar e descrever um fenômeno pouco estudado de modo contextualizado, tendo em vista as categorias de análise da Morfologia não concatenativa, além de apontar como processos cognitivos fundamentam a construção de textos multimodais e de novos formativos, através de domínios da experiência humana, como os frames. Evidenciou-se ainda, com a análise, a imagem da administração política e econômica do governo vigente veiculada pelo *meme*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*: conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2018.

FILLMORE, C. J. Frame Semantics. In: The Linguistic Society of Korea (Eds). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin, 1982.

FORCEVILLE, Charles. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. In: KRISTIANSEN, G.; ACHARD, M.; DIRVEN, R.; IBÀNEZ, F.R de M. (Eds). Cognitive linguistics: current applications and future perspectives. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 379-402

GARRET Jr, Gilson. Exame. Disponível em: https://exame.com/

economia/mais-pobres-sentem-a-inflacao-nos-alimentos-e-ricos-nos-combustiveis/. Acesso em: 18 nov. 2021.

GONÇALVES, C. A. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

METÁFORAS CONCEPTUAIS NA GESTÃO LOCAL DA PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOS PRONUNCIAMENTOS OFICIAIS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo (UENF)
jacimara.cardozo@ifes.edu.br
Sérgio Arruda de Moura (UENF)
arruda@uenf.br

RESUMO

Esta pesquisa investiga as metáforas conceptuais bélicas empregadas nos discursos de pronunciamentos do governador do estado do Espírito Santo Renato Casagrande (PSB). Trata-se de um recorte de pesquisa piloto composto por um *corpus* de 32 pronunciamentos produzidos no período de março a outubro de 2020. A fundamentação teórica para o estudo da semântica cognitiva e da análise crítica da metáfora constitui-se pelos postulados de Lakoff e Johnson (1980–2002), Charteris-Black (2004; 2005), Solange Vereza (2012; 2013; 2016; 2020; 2021) e Carvalho (2006). Pelas contribuições da análise do discurso, serão considerados os postulados de Patrick Charaudeau (2006; 2016; 2008). Como principais resultados de investigação, destacou-se a recorrência dos verbos *enfrentar* e *ameaçar* para a metáfora CORONAVÍRUS É INIMIGO. Outrossim, o verbo *avançar* e a expressão "dar passos" foram produtivos para a metáfora PANDEMIA É AMBIENTE DE GUERRA. Chegou-se à conclusão de que tais enquadramentos bélicos viabilizam a concepção do cenário de salvação que é construído na sequência dos discursos. Assim, metáforas e cenários são estruturados e evidenciados pela linguagem como recursos persuasivos a fim de se legitimar decisões tomadas e ações executadas na gestão local da Pandemia.

Palavras-chave:
Pandemia. Discurso político. Metáforas conceptuais bélicas.

ABSTRACT

This research investigates the warlike conceptual metaphors employed in the speeches of pronouncements of the governor of the state of Espírito Santo, Renato Casagrande (PSB). This is a guided research clip, consisting of 32 statements from March to October 2020. The theoretical framework for the study of cognitive semantics and critical metaphor analysis frames the postulates of Lakoff and Johnson (1980–2002), Charteris-Black (2004; 2005), Solange Vereza (2012; 2013; 2016; 2020; 2021), and Carvalho (2006). For the contributions of Discourse Analysis, we hold the postulates of Patrick Charaudeau (2006; 2016; 2008). As main research results, it stands out the recurrence of the verbs "to confront" and "to threaten" for the metaphor "CORONAVIRUS IS ENEMY". On the other hand, the verb "advance" and the phrase "to take steps" were productive for the metaphor "PANDEMIC IS WAR ENVIRONMENT". We conclude that such war frameworks enable the conception of the salvation scenario that is constructed in the sequence of speeches. Thus, metaphors and scenarios are structured and evidenced by language as persuasive resources in order to legitimize decisions taken and actions performed in the local management of the pandemics.

Keywords:
Pandemics. Political Discourse. Warlike conceptual metaphors.

1. Introdução

Esta pesquisa investiga as metáforas conceptuais bélicas, a partir dos enquadramentos possíveis da doença causada pelo novo coronavírus, nos discursos circulantes oficiais materializados nos pronunciamentos do governador do estado do Espírito Santo Renato Casagrande e em algumas coletivas de imprensa durante a atual pandemia. A partir da metáfora conceptual matriz CORONAVÍRUS É INIMIGO, pretende-se investigar as metáforas conceptuais estruturais e observar como se estabelecem os elementos do domínio-fonte GUERRA para o domínio-alvo PANDEMIA. Parte-se da hipótese de que tais discursos possuem uma orientação argumentativa que aponta para a corresponsabilidade da população local diante do agravamento do número de mortes e, consequentemente, visa a orientar os capixabas a como pensar e agir no cotidiano pandêmico.

Este recorte de pesquisa tem como objetivo geral investigar como as metáforas bélicas são empregadas, na teia dos discursos de pronunciamento do governador Renato Casagrande (PSB), para orientar a população capixaba a pensar e a agir na pandemia segundo os objetivos do plano de gestão local. Já os objetivos específicos são fazer um levantamento sobre as possíveis concepções acerca da pandemia (Covid-19 e coronavírus) evidenciadas nos pronunciamentos; investigar e identificar as palavras-chave que evidenciam as metáforas conceptuais: CORONAVÍRUS É INIMIGO e PANDEMIA É AMBIENTE DE GUERRA; estruturar e explicar o "Pacto pela vida" apresentando os elementos do frame SALVAÇÃO e observar como a "tomada de decisão" da gestão local se legitima a partir da concepção da pandemia enquanto ambiente de guerra e do coronavírus enquanto inimigo.

Trata-se de uma pesquisa piloto da fase inicial de análise de *corpus* da tese, cuja finalidade é criar um percurso teórico-metodológico de análise específica para o *corpus* escolhido. A fundamentação teórica será composta basicamente pelos postulados de Lakoff e Johnson (1980-2002) e Charteris-Black (2004; 2005), referentes às metáforas conceptuais, à análise crítica da metáfora e à metáfora no discurso político. No contexto do Brasil, o recorte teórico se dará pelos estudos de Solange Vereza (2012; 2013; 2016; 2020; 2021) e Sérgio Carvalho (2006). Pelas contribuições da análise do discurso, serão considerados os postulados de

Patrick Charaudeau (2006; 2016; 2008), a partir dos seguintes temas: discurso político, contrato midiático, discursos circulantes.

Por se tratar de um recorte da tese de doutorado, que atualmente está em desenvolvimento inicial, serão analisados os pronunciamentos oficiais dos primeiros oito meses de pandemia (de março a outubro de 2020, com o total de 32 pronunciamentos), contando com alguns pronunciamentos em coletiva de imprensa a fim de responder à seguinte questão norteadora: como as metáforas conceptuais bélicas contribuem para a construção argumentativa dos discursos de pronunciamentos produzidos para a gestão da pandemia no estado do Espírito Santo? A escolha desse recorte temporal se dá por ser um período aproximado de um primeiro ciclo ou onda do vírus. Com início em março, chegando aos meses de maior vulnerabilidade entre junho e agosto até chegar a setembro e outubro com o início de uma situação mais favorável devido ao mapa de risco dos municípios mostrar um número maior de regiões com risco baixo de infecção pela doença. A escolha do *corpus* e dos pronunciamentos oficiais justifica-se pela sua atualização discursiva emergencial para o enfrentamento do vírus.

O *corpus* analisado foi investigado a partir de 4 etapas, a saber: 1ª – investigação das possíveis concepções da pandemia para além do domínio-fonte GUERRA; 2ª – investigação da concepção bélica da pandemia, pelo domínio GUERRA, a partir da metáfora conceptual CORONAVÍRUS É INIMIGO como desdobramento de PANDEMIA É UM AMBIENTE DE GUERRA; 3ª – investigação do esquema imagético construído na teia dos pronunciamentos pelo cenário da salvação a partir da identificação de trechos que apresentam quem deve ser salvo, ser salvo de que (quem), quem é (o que é) o salvador; 4ª – sobre as expressões que são empregadas quanto às decisões tomadas pelo governador.

Quanto à metodologia, os textos foram trabalhados manualmente, a partir da identificação de palavras-chave metafóricas relacionadas à guerra, a saber: os verbos *lutar*, *enfrentar*, *combater*, *vencer*, *atingir*, *perder*, *ameaçar*, *defender*, diretamente relacionados à metáfora conceptual dominante CORONAVÍRUS É INIMIGO, e também a partir dos substantivos: *guerra*, *batalha* e *inimigo*. Outrossim, foram observadas as palavras que estruturam a metáfora PANDEMIA É UM AMBIENTE DE GUERRA, a partir dessa metáfora investigou-se a estrutura espacial de um campo de batalha a partir das palavras-chave *cercar*, *dar passos*, *avançar*, *retroceder*, *alcançar*.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Metáfora conceptual: o que é como funciona

É muito comum na linguagem do cotidiano usarmos expressões que são metafóricas, mas não são percebidas como tal, pois estão infiltradas e camufladas como construções aparentemente literais. É comum falarmos "o tempo passou rápido", ou ainda "estou desperdiçando meu tempo". Observe que, literalmente, o tempo não passa rápido, pois é a mesma marcação cronológica todos os dias. O tempo não passa, pois não se trata de um objeto em movimento. Também não cabe o modo como passa (rápido), pois, se é o mesmo tempo para todos, não há circunstância de rapidez. Quando afirmamos "o tempo passa rápido" estamos pensando no tempo em termos de movimento.

De igual forma, quando falamos "estou desperdiçando tempo", o que revela a importância de poupar o tempo, estamos concebendo o tempo em termos de dinheiro, pois nossas experiências com dinheiro nos remetem a poupar e a desperdiçar. Isso acontece porque, conforme Lakoff e Johnson (2002, p. 51) o "tempo em nossa cultura é um bem valioso". Em uma sociedade capitalista, normalmente, o trabalho é pago de acordo com o tempo de serviço, por hora, por mês. Além disso, as duas variáveis (tempo e dinheiro) são quantificáveis com precisão, como defendem os autores. Assim, ao falarmos, por exemplo, "preciso poupar meu tempo", estamos evidenciando conceitos metafóricos, tais como: "TEMPO É DINHEIRO, TEMPO É UM RECURSO LIMITADO e TEMPO É UM BEM VALIOSO" (p. 51) Importa ressaltar, entretanto, que a forma de conceber o tempo como um bem valioso, em termos de dinheiro e recurso limitado, não é universal, não se aplica a todos, mas sim a determinadas culturas.

A publicação da obra *Metaphors we live by*, em 1980, foi o marco para a mudança da visão apenas ornamental da metáfora enquanto figura de linguagem, exclusiva de discursos retóricos ou literários e circunscrita apenas nas construções linguísticas extraordinárias, para uma visão cognitiva e suas aplicações no cotidiano, nas construções ordinárias e comuns.

Assim, a metáfora deixa de ser concebida enquanto uma figura de linguagem e passa a ser investigada enquanto uma construção sistemática

de pensamento, a partir dos modos como o ser humano estrutura a forma de pensar em algo em termos de outros domínios mais concretos construídos a partir de suas experiências mais remotas e fundamentais.

Há uma defesa dos autores de que o nosso sistema conceptual é predominantemente metafórico. Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 46) afirmam que "se estivermos certos, ao sugerir que esse sistema conceptual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora". Para isso, os autores propõem a sistematicidade dos conceitos metafóricos e isso possibilita um estudo com rigor metodológico e científico para se investigar as evidências das metáforas conceptuais marcadas linguisticamente pelas expressões metafóricas, estas que estão "ligadas a conceitos metafóricos de uma maneira sistemática". Diante disso, na página 50 da mesma obra, conforme os autores, "podemos usar expressões metafóricas linguísticas para estudar a natureza de conceitos metafóricos e, dessa forma, compreender a natureza metafórica de nossas atividades.". Logo, importa deixar claro que as metáforas não estão inteiramente nas palavras de um texto, mas sim são estruturadas pelos conceitos metafóricos.

Diante da diversidade de estruturas metafóricas, destaca-se para esta pesquisa a metáfora da Linha Vermelha, apresentada por Lakoff (2013). Baseada em um quadro conceitual, designa a inscrição de uma linha imaginária que divide em dois lados opostos e, assim, a pessoa que traça a linha ameaça a pessoa do outro lado. Segundo o linguista, diante desse aspecto metafórico: "realizar um tipo de ação é estar em um local limitado, e mudar um tipo de ação é mudar para um novo local". Diante disso, importa observar no *corpus* em análise que palavras-chave estruturam a ação da população capixaba e a mudança de local no campo de batalha a partir das ações propostas pelo governador, como o isolamento social, por exemplo, e que outras ações são importantes para o capixaba "dar passos" em relação à Linha Vermelha. Assim, "o 'vermelho' na Linha Vermelha pode significar perigo alerta máximo ou sangue – o dano que advirá de cruzar a linha será sangrento".

2.2. Metáforas conceptuais: uma concepção cognitiva da pandemia

Um exemplo desenvolvido por Lakoff e Johnson (2002, p. 54), que mais se adequa ao nosso tema bélico é a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA. Pela afirmação, pode-se depreender um pensa-

mento estruturado e produtivo em vários usos do cotidiano. Sua construção se dá a partir do domínio fonte mais concreto GUERRA para o domínio alvo mais abstrato DISCUSSÃO. Isso não se trata de uma concepção universal, mas construída e alimentada por determinada cultura cujo pensamento projeta e seleciona parcialmente determinados elementos do domínio fonte e não outros, pois "quando focamos nos aspectos bélicos de uma discussão, frequentemente podemos perder de vista os seus aspectos cooperativos".

A metáfora da discussão, portanto, mostra como compreendemos e experienciamos a discussão em termos de guerra. Assim, de acordo com Lakoff e Johnson (2002, p. 47), "nossa maneira convencional de falar sobre discussões pressupõe uma metáfora da qual raramente temos consciência". Como prova, é muito comum ouvirmos falas como: "seus argumentos me bombardearam", "ele perdeu o debate", "preciso me munir de argumentos", entre outras construções cotidianas.

A concepção de uma doença em termos de guerra não é uma novidade em tempos de pandemia causada pelo novo coronavírus. O Brasil já viveu cenário semelhante em sua luta contra a dengue e isso foi muito produtivo nas evidências linguísticas. No objetivo de compreender A-CONTECIMENTO/EVENTO "X" É UM ATO DE GUERRA, Carvalho (2016) apresenta resultados de expressões metafóricas estruturantes da concepção da epidemia da dengue no Brasil, em especial no Rio de Janeiro. A partir de exemplos retirados de artigos de jornais, o autor estabeleceu as estruturas das metáforas bélicas a partir dos seguintes elementos organizacionais que envolvem a projeção do domínio fonte guerra para o domínio alvo epidemia, a saber: planejamento para se defender de um ataque; o inimigo ataca; os instrumentos da guerra; a ação que emana de uma autoridade; a identificação do local, campo bélico/conflito; o inimigo avança e procura outros campos de batalha; manobras de guerra fazem parte da contenda; as ações táticas; a proteção contra o inimigo: defesa ou ataque; o caos instalado, começam os confrontos: a luta entre população e autoridades; o contra-ataque: o Estado é acusado de negligência e se sente obrigado a reagir; os sujeitos envolvidos no conflito e as consequências de uma guerra. Dentre as expressões bélicas encontradas foi muito produtivo o emprego de palavras como *combater*, *soldado*, *alvo*, *vencer*, *avançar*, *inimigo*, *munir*, etc.

Ao investigar as metáforas conceptuais pela visão argumentativa e discursiva esta pesquisa parte do princípio de estudo desse tropo em uso face às influências do corpo (sensório-motoras) e também da sociedade,

da cultura de modo geral. Vereza (2016) apresenta o posicionamento de investigação da metáfora pelo contexto do discurso e da sociedade. Seus trabalhos se inclinam para "a investigação da dimensão cognitivo-discursiva da metáfora em uso e dos frames nos quais ela se ancora (no caso de *frames off-line*) e ao mesmo tempo, cria (*frames on-line*) na linguagem em uso" (VEREZA, 2016, p. 561). A autora apresenta a interdependência entre cognição e sociedade e explica o frame a partir da sua plasticidade, de seu caráter de mudar, de se refazer (*Reframe*) e isso não se trata apenas de um ato linguístico, mas também de mudança na forma de pensar e agir diante de um evento e, assim, contribuindo para a mudança social. Assim conceitua *frame*, com base em Lakoff:

> Frames são estruturas mentais que moldam a maneira com que vemos o mundo. Como resultado, eles moldam os objetivos que traçamos, os planos que fazemos, a maneira que agimos e o que conta como resultados bons ou ruins de nossas ações. Na política, nossos frames moldam nossas políticas sociais e as instituições que formamos para implementar nossas decisões. Mudar nossos frames é mudar tudo isso. Reframing é mudança social. (LAKOFF, 2004 *apud* VEREZA, 2016, p. 562)

Aqui também pretendemos investigar, nos pronunciamentos do governador Casagrande, que estruturas metafóricas são evidenciadas na produção de sua fala, que projeta enquadramentos mais universais, fora da situação de produção, e que novos *frames* são criados, atualizados e reconstruídos nas sequências dos pronunciamentos analisados. A pandemia, em todo o mundo, causou mudanças sociais na forma de estar com o outro fisicamente, no modo de cumprimentar, de higienizar, de permanecer em um estabelecimento, etc. Importa agora investigar como tais mudanças são concebidas e como esses novos pensamentos, falares e ações criam e atualizam frames e como isso se evidencia no léxico, na gramática, etc.

Segundo Chilton (1993, p. 27 *apud* CARVALHO, 2006), "as metáforas não são transferidas com significados fixos, mas processadas de acordo com línguas locais, formações de discurso local e interesses políticos locais". Diante disso, interessa-nos a investigação das peculiaridades do processar das metáforas em um contexto regional, na estruturação de uma política estadual. A relação entre metáfora conceptual e discurso político (pronunciamento) se justifica pelo caráter de legitimação de discursos que tais construções conceptuais podem oferecer. Carvalho também contribui para essa afirmação quando faz a seguinte citação de Charteris-Black (2005, p. 13): "a metáfora, ao acessar, discursivamente, nosso sistema de valores sociais e culturais, incorporados a nossos sistemas

conceptuais, torna-se um elemento essencial na legitimação do discurso político".

2.3. O poder persuasivo da metáfora: entre o mito e a ideologia

Jonathan Charteris-Black (2005) postula sobre o poder persuasivo da metáfora. O autor analisa a metáfora no discurso de presidentes e líderes que se destacaram na política internacional, como George Bush, Bill Clinton, Tony Blair, Martin Luther King, etc. Aqui, importa compreender que, conforme Carvalho (2006), o autor apresenta 3 funções da metáfora. A função semântica, quando cria novos significados para as palavras; a função cognitiva, quando desenvolve o entendimento pela estrutura da analogia; e a função foco de estudos, que é a pragmática, quando os componentes ideológicos e retóricos são usados a serviço de uma avaliação sobre um evento, sobre alguém, etc. Carvalho nos mostra que, para Charteris-Black, é na função pragmática da metáfora que o ser humano desenvolve a competência para fazer escolhas apropriadas e observar restrições na interação social de forma a se comunicar de maneira efetiva e com sucesso. Assim, esse sucesso torna-se cada vez mais eficaz quando, no discurso, a ideologia está estruturada cada vez mais de forma invisível, mais subjacente, menos percebida, tornando-se construtos subjacentes. Isso direciona o público, o receptor, a pensar de determinada forma e não de outra.

Partindo do princípio de que a análise crítica da metáfora seja um método de análise pertinente ao desvelamento de construtos subjacentes ao discurso, Charteris-Black (2005) explica a importância entre o mito e a verdade. Para ele, um mito "é outro tipo de história que fornece uma explicação de todas as coisas para as quais as explicações são consideradas necessárias" (CHARTERIS-BLACK, 2005, p. 21-2), e se relaciona com a ideologia, pois ambos têm um propósito persuasivo e envolvem o público, "fornecendo histórias que expressam aspectos do inconsciente". Já a ideologia é um conjunto de ideias e crenças aderidas por um grupo de pessoas que fornece uma representação organizada e sistemática do mundo com a qual concorda esse grupo[141].

Esse conjunto de ideias e crenças, quando bem articuladas, contri-

[141] Tradução dos autores para "is a coherent set of ideas and beliefs adhered to by a group of people that provides an organised and systematic representation of the world about which they can agree".

bui para a aproximação dos indivíduos por meio de uma ação conjunta, ação social (*social action*). É inerente à ideologia a existência de um grupo dominante sobre um grupo dominado, desse modo, tendo um poder de autoridade como fonte, a ideologia vai legitimar certas ações e pensamentos e deslegitimar outras. Para sustentar tais ideias e crenças, será fundamental a circulação, reafirmação de uma história certa a ser contada, isso acontece porque um grupo que está unido por propósitos sociais precisa ter uma história para contar, conforme Charteris-Black. É aí que entra o mito, pois é o mito que fornece a história a ser contada, fornece narrativas formadas por experiências evocadas do inconsciente e, por sua vez, estão relacionadas às emoções como tristeza, felicidade, medo, etc. É o mito que cria as oposições fundamentais entre o bem e o mal (anjos e demônios) e constrói o drama da luta entre tais entidades.

Nesse cenário, o mito político é construído para fornecer à sociedade uma narrativa marcada ideologicamente, mas que aparenta apresentar "a verdade", um relato verdadeiro e, portanto, aceito como válido em um grupo social. Diante do tripé ideologia x mito x verdade, nasce a análise crítica da metáfora (ACM), um método para entender como os mitos políticos comunicam ideologias. Importa desenvolver por esse método o discernimento entre o mito e a verdade a partir da identificação e descrição do mito. Desse modo, acredita-se que os mitos, como um conjunto de crenças, valores e opiniões, são revelados através das metáforas, estas que estão manifestadas linguisticamente como veículos nos discursos políticos e podem omitir importantes aspectos da realidade, mas que são, ao mesmo tempo, um recurso primoroso para uma persuasão por meios pacíficos.

Patrick Charaudeau (2006, p. 114), ao postular o contrato das mídias, em sua obra *O discurso das mídias*, apresenta a mídia enquanto um agente de transformação e transação. Segundo o autor, o contrato de comunicação se estabelece a partir desses dois processos. Nesse caso o 'mundo a descrever' é o lugar onde se encontra o 'acontecimento bruto' e o processo de transformação consiste, para instância midiática, em fazer passar o acontecimento de um estado bruto (mas já interpretado), ao estado de um mundo midiático construído, isto é, 'de notícia'; isso ocorre sob a dependência do processo de transação, que consiste, para a instância midiática, em construir a notícia como ela imagina a instância receptora, a qual por sua vez reinterpreta a notícia por sua maneira.

Para esta pesquisa nos interessa como o acontecimento bruto da pandemia causada pelo coronavírus, que já é interpretado pela linguagem

científica médica, foi lapidado pela mídia de um modo específico, com destaque à mídia capixaba, a partir da criação semiótica do signo *coronavírus* e quais são os motivos os quais moldam essa construção midiática evidenciada nos pronunciamentos oficiais. Desse modo, compreender o processo de contrato de comunicação, no caso das mídias, é fundamental para se observar como as metáforas bélicas são instauradas no cotidiano da massa populacional, contribuindo para formar a opinião das pessoas e para influenciar seu modo de pensar e agir diante do vírus. Essa conduta, portanto, vai ao encontro do que afirma Charaudeau (2006, p. 115), pois "é o contrato de comunicação midiático que gera um espaço público de informação e é em seu próprio quadro que se constrói a opinião pública".

O desenvolvimento do contrato de comunicação para o cotidiano da massa é também objeto de estudo de Charaudeau e reforça aqui a proposta de tese acerca da fortuna semiótica do signo *coronavírus* no cotidiano das pessoas, como estratégia didática de ensino de como a população deve se portar, e, assim, instituir manuais de conduta. Para isso, o autor (2006, p. 118) cria a expressão *discurso circulante*, que é "uma soma empírica de enunciados com visada definicional sobre o que são os seres, as ações, os acontecimentos, suas características, seus comportamentos e os julgamentos a eles ligados".

Como exemplo de materialização desses discursos circulantes, o autor cita provérbios, ditados, máximas e frases feitas. Concordamos parcialmente com Charaudeau, pois defendemos que a esses discursos circulantes deve-se somar a estruturação das metáforas bélicas em tempos de pandemia. Ou seja, defendemos e propomos que os discursos circulantes não são apenas frases, construções linguísticas, mas carregam concepções metafóricas cognitivas e na maioria das vezes não percebidas como tais pelos falantes. Assim, dentre as funções que podem exercer esse tipo de discurso, aqui interessa a função de regulação do cotidiano social. Segundo o autor (2006, p. 119), essa função "é assegurada por discursos banais que, ao mesmo tempo, determinam o que são e o que devem ser os comportamentos do corpo social". Diante disso, importa investigar como os pronunciamentos do governador capixaba empregam e comportam esses discursos banais.

3. Resultados e conclusões

Os resultados parciais da pesquisa piloto serão apresentados a partir das 4 etapas de análise proposta. Na primeira etapa de investigação,

foi levantada a seguinte pergunta como norte para a coleta dos trechos: PANDEMIA É UMA?. O objetivo é compreender como a concepção da pandemia enquanto ambiente de guerra foi sendo construída e intercambiada por outras concepções próximas ao campo semântico da guerra em um contexto de gestão política da pandemia. Como resultado, foram identificadas as seguintes palavras-chave e o número de vezes que apareceram, a saber: *crise*, com 24 ocorrências; *caminho* (*caminhar*, *percurso*), com 8 ocorrências; *um problema a ser resolvido* com 3 ocorrências; *uma onda*, com 3 ocorrências; *uma fase*, com 2 ocorrências; *uma realidade* com 1 ocorrência; *uma situação*, com 1 ocorrência; *uma ameaça real* com 1 ocorrência e *algo a ser conduzido*, com 1 ocorrência.

Na segunda etapa, o objetivo foi observar como a pandemia é conceptualizada em um ambiente de guerra, como o coronavírus é conceptualizado como inimigo e que atribuições são dadas a esse inimigo, ou seja: como o inimigo é construído pela linguagem na teia dos pronunciamentos? Assim, será marcada com o número 1 a palavra (expressão), evidência linguística das metáforas conceptuais bélicas, e com 2 os trechos de atribuições e predicativos ao coronavírus. A seguir, na tabela 1 foram selecionados alguns trechos exemplares:

Tabela 1: Palavras-chave para metáforas conceptuais bélicas.

Data	Trechos para: CORONAVÍRUS (PANDEMIA) É INIMIGO e PANDEMIA É UM AMBIENTE DE GUERRA
24 de março	"estamos num ambiente de **guerra (1)** praticamente [...] não sabemos o que vai acontecer. [...] se o vírus se **comportar de forma intensa (2)"**
25 de março	A gente tem que **lutar (1)** [...] em favor da proteção das pessoas. [...] Pessoas mais expostas [...] Temos que **proteger (2)** as pessoas desse país.
1° de abril	Uma crise pode ser **enfrentada (1)** de forma planejada. [...] Quando a gente **enfrenta (1)** de forma planejada [...] como nós estamos fazendo no governo, nós temos condições de reduzir o impacto da crise. Como estamos usando o dinheiro para **enfrentar (1)** a pandemia.
30 de abril	O vírus está **atingindo (1)** pessoas de menos idade [...]. Pode até afetar também os jovens.
22 de maio	O **inimigo (1)** está nos rondando [...].
27 de maio	Precisamos superar esse momento difícil que só será **vencido (1)** com a união de todos. (propaganda oficial antes do pronunciamento)
19 de junho	[...] mas essa **guerra (1)** que a gente tá vivendo agora é uma **guerra** que atinge todos os países. O **inimigo (1)** é um só. **Tira mais vida (2)** do que uma **guerra mundial**.

14 de agosto	Nós estamos mais uma vez aqui para falar um pouco com vocês sobre o **enfrentamento (1)** ao coronavírus. / Nós conseguimos vencer essa **batalha (1)** por demandas de leitos. [...] Aqui no Espírito Santo nós **vencemos (1)** essa **batalha (1)** por leitos, mas não **vencemos** a pandemia ainda. [...] Nós **estamos perdendo (1)** perto de 20 pessoas por dia. [...] Para que a gente possa **ir cercando (vírus) (1)** a transmissão no estado. [...] Para que agente possa fazer um pacto pela vida, **defendendo (1)** e mantendo o distanciamento e o uso de máscara. [...] Parâmetros claros e associados aos **avanços (1)** da Pandemia. Se a Pandemia **avançar (1)**, reduz atividade. [...] Continuar firmes e disciplinados no **combate (1)** à Pandemia no Estado do Espírito Santo.
4 de setembro	Nós estamos **avançando (1)**, evoluindo. E essa evolução exige um cuidado e atenção de todos. [...] Por isso a gente vai **avançando (1)** na matriz de risco. [...] Esses três indicadores [média te óbitos, testagem e casos ativos] classificam o município em **ameaça (1)** leve, **ameaça (1)** moderada, **ameaça (1)** alta e **ameaça** extrema. [...] Do mesmo jeito que a gente está conseguindo **avançar (1)**, se a gente não tiver os cuidados a gente pode **retroceder (1)**. É muito importante que a gente tome todos os cuidados para que a gente não possa **dar passos atrás (1)**, para que a gente não possa **retroceder**. O município pode **avançar (1)** se ele controlar efetivamente os casos ativos, isolar esses casos, fazer mais testagem. [...] Se a gente continuar **avançando (1)**, dia 1° de outubro a gente pode retornar (educação). [...] Vamos **dando alguns passos seguros (1)** e na semana que vem poderemos anunciar algumas atividades para os municípios de risco baixo.
2 de outubro	Estamos dando alguns **outros passos em direção** a algumas atividades. [...] Para os municípios que estão em risco baixo. Estamos permitindo as atividades de teatro, de feiras... Com relação à educação, [...] [estamos] seguros de que estamos dando, na área da educação pública, **dando um passo** a partir do dia 13 [...]. Mas é um **passo seguro** que a gente tá dando dentro do protocolo que nós já anunciamos. É importante que a gente consiga fazer (testagem) para que a gente consiga **cercar o vírus**, isolar o vírus. Quando você **cerca o vírus** e isola o vírus você controla melhor e reduz óbitos.
23 de outubro	Os números produzem **um alerta**, estão emitindo um **alerta** para nós. [...] Só a vacina vai nos **libertar (2)** do vírus. (prisioneiro de guerra). Nos **libertando** do vírus a gente reduz drasticamente as mortes. Enquanto não tivermos a vacina, nós não teremos a **total liberdade**. [...] Os sinas são sinais que emitem um **alerta**.

Fonte: Elaborado pelos autores.

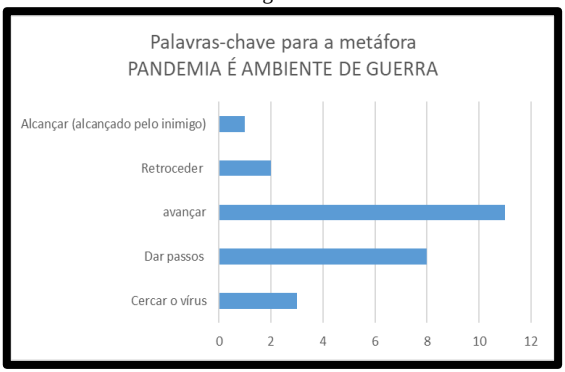
A seguir, na imagem 1, tem-se o resumo das ocorrências para a metáfora CORONAVÍRUS É INIMIGO.

Imagem 1.

Fonte: elaborado pelos autores.

A seguir são apresentados os resultados das palavras-chave para a metáfora *Pandemia é ambiente de guerra*. Nessa etapa, são apresentados os trechos da construção narrativa interdiscursiva (construída ao longo dos pronunciamentos) acerca do cenário de salvação que se instaura a partir da concepção metafórica CORONAVÍRUS É INIMIGO e PANDEMIA É AMBIENTE DE GUERRA.

Imagem 2.



Fonte: elaborado pelos autores.

Tabela 2: Expressões para o cenário da salvação.

Elementos	Expressões para o cenário da salvação
Ações	Salvar vidas, preservar vidas, Proteger vidas
Vítimas	as vidas dos capixabas
	pessoas mais vulneráveis do estado do Espírito Santo.

Instrumentos	UTI/ leitos e respiradores (salvação parcial); Isolamento; "não se contagiado"; distanciamento, o uso de máscara, os atos de higiene e a não aglomeração.
Agentes	Salvar vidas é a tarefa da **administração pública** e é a tarefa **nossa enquanto cidadão**
Modo/meio	Cuidando de vida / sentindo a dor do outro, fazendo um pacto com a sociedade / Pacto pela vida; buscando um modo de convivência com a Pandemia.
O valor da vítima	Nós estamos tratando de assunto mais nobre e mais rico que existe. A gente não tem nada mais importante do que nossas vidas.
Posição para salvar	É preciso que a **gente esteja ao lado dessas pessoas**. Ao lado de quem mais precisa.

Fonte: os autores, 2021.

Como resultado da etapa 4, são apresentadas as expressões em seus contextos linguísticos, a partir da expressão prototípica: tomada de decisão, a fim de legitimar as ações executadas e as decisões tomadas pela gestão local da pandemia.

Tabela 3: Legitimação da decisão de medidas para "salvar vidas".

Data	Legitimação da decisão/ medidas para "salvar vidas"
16 de maio	Nós tomamos **a decisão** de fechar as atividades no sábado e no domingo. Para que a gente possa ficar em casa [...] e a gente salvar mais vidas.
1° de maio	Nossa prioridade é salvar vidas das pessoas, então se for preciso **tomar medidas mais radicais**, nós tomaremos **medidas mais radicais**. [...] Mas, se for necessário, eu **tomarei medidas mais extremas**, porque a nossa prioridade é salvar vidas**.**
3 de julho	[hospital de campanha] Nós fizemos esse **investimento** que ficará como legado para sociedade capixaba. [...] A polêmica sobre hospital de campanha... as pessoas viram que **nós estávamos certos.** Por exemplo, nessa semana, **duas decisões nós tomamos**. **Que mostra a importância desse legado**. Abrimos um novo hospital na região Sul com 60 leitos. [...] **Tomamos decisões importantes** nessa área, abrimos leitos [...]. Nós de fato fechamos o comércio no primeiro momento que foi importante para **achatar a curva** [...] e estruturar todo o sistema, deu tempo para fazer isso.
04 de setembro	Na hora que a gente tiver que tomar uma **decisão mais restritiva**, a gente que anuncia, o governador que anuncia, eu mesmo que anuncio.
23 de outubro	Ficarmos atentos, alertas para que a gente possa **proteger vidas.**

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

A pandemia (por metonímia, o coronavírus e a Covid-19) foi conceptualizada por diferentes evidências linguísticas de pensamento. A pa-

lavra mais recorrente foi crise e, em segundo lugar, foi caminho e suas derivações (percurso/dar passos). A partir dessas concepções levantadas na etapa 1, observa-se a importância dos esquemas mais primários de espaço e movimento dentro de um ambiente como expressões produtivas na etapa 2. Nessa etapa, nos primeiros pronunciamentos há trechos claros de definição da pandemia enquanto "ambiente de guerra" e da apresentação de um inimigo que é um só e que ronda a vítima, o agonista, o povo capixaba (24 de março, 22 de maio e 19 de junho).

Porém, observa-se que tais palavras-chave não são recorrentes nos discursos, ou seja, não são trazidas à luz. Por outro lado, na sequência dos pronunciamentos é mais produtivo o emprego de expressões que remetem ao ambiente de campo de batalha, como "dar passos" e "avançar" com maior número de ocorrências. Isso mostra a orientação argumentativa dos discursos em que é perspectivado apenas o ambiente de campo de batalha a fim de convencer a população (agentes do pacto de salvação) a empreender na guerra e sempre avançar. Inferimos aqui a importância do controle das pessoas em um tempo e espaço definidos pela gestão local, quer seja em estabelecimentos comerciais, lugares públicos, etc. Trata-se do caráter literal e espacial da pandemia. Isso é visto em termos de movimentação no campo de batalha diante do inimigo, que deve ser encarado de frente, por isso a produtividade do emprego do verbo *enfrentar* e suas derivações, sendo a palavra com o maior número de recorrência para a etapa 2.

Metáforas e cenários são elementos fundamentais na estruturação de uma política, conforme já afirmava Lakoff (2013), para quem "diferentes políticas têm diferentes visões morais sobre o certo e o errado. Uma vez que todos os sistemas morais fazem uso de metáforas conceituais, haverá metáforas e cenários que as acompanham.".

Como resultado inicial de levantamento das palavras-chave das metáforas de guerra, notou-se seu propósito fundamental de sustentar o cenário de salvação, ou seja, uma história de que a sociedade capixaba, como vítima, precisa ser salva do inimigo, que é um só e tira vidas, segundo as falas do próprio governador. Esse cenário de salvação tem como principal agente salvador, que ganha uma personificação: o isolamento social.

4. Resultados e conclusões

A coleta e a análise inicial do *corpus* apresentaram alguns resultados preliminares que irão nortear os caminhos investigativos futuros do

projeto de tese em andamento. Quanto à produtividade das metáforas bélicas no recorte de análise dos 8 meses iniciais da pandemia, observou-se baixa produtividade de metáforas conceptuais bélicas tanto no uso das palavras-chave quanto no desenvolvimento de metáforas situadas em cada discurso analisado. Porém, por outro lado, observou-se a produtividade de palavras que evidenciam a estrutura do pensamento de ação e deslocamento em um ambiente de guerra, como anunciado pelo próprio governador.

Além disso, outro fator de esquema espacial observado foi a posição da população capixaba em relação ao inimigo (que deve estar de frente) e em relação às vítimas do cenário de salvação (que precisa estar ao lado). Inclusive, uma pontual ramificação da metáfora de guerra foi encontrada quanto à capacidade de o inimigo aprisionar as vítimas do cenário de salvação e, assim formar "prisioneiros de guerra". Outro caminho potencial investigativo que se descobriu foi a produtividade do cenário de salvação pela expressão "salvar vidas" e como esse cenário serve de argumento para legitimar as decisões tomadas pela gestão local em tempos de pandemia.

Diante disso, defendemos que as metáforas conceptuais bem como o enquadramento narrativo do cenário de salvação tecidos no jogo argumentativo do governador são exemplos de discursos circulantes que orientam uma forma de pensar e agir na pandemia através de definições lapidadas e intencionalmente construídas para gerenciar a guerra/crise causada pelo coronavírus. Esse levantamento requer um aprofundamento em ampliação de coleta de dados e análises à luz da Semântica Cognitiva e da Análise do Discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Sérgio Nascimento de. *A "guerra" nas palavras*: a metáfora conceptual na retórica do presidente G.W. Bush Jr. e de seus colaboradores. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Trad. de Angela M. S.Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTERIS-BLACK, J. *Politicians and Rhetoric*. Londres: Palgrave, 2005.

CHILTON. P. *Analysing Political Discourse*: Theory and Practice. Lon-

dres: Routledge, 2004.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Harvard University Press, 1980.

_____. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. do Grupo GEIM. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2002.

LAKOFF, G. Obama renomeia a Síria: metáfora e guerra revisitada. 2013. Huffpost: 09 de junho de 2013. Disponível em: https://www.huffpost.com/entry/obama-reframes-syria-meta_b_3879335. Acesso em: 3 de novembro de 2013.

VEREZA, Solange Coelho. Cognição e sociedade: um olhar sobre a óptica da linguística cognitiva. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 16, n. 3, p. 561-73, Tubarão-SC, set./dez. 2016.

_____. A palavra como arma: metáforas de guerra na conceptualização do antagonismo verbal. *Diadorim*, v. 22, n. 2, p. 367-85, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/38218/21414. Acesso em: 23 de janeiro de 2021.

_____. A metáfora na linha de frente: Mapeamentos de guerra na conceptualização da pandemia de covid-19. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 69, p. 52-89, [S.l.], 2021. DOI: 10.9771/ell.v0i69.44288. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/44288. Acesso em: 22 de junho de 2021.

_____. Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 55, n. 1, p. 109-24, Campinas-SP, 2013. DOI: 10.20396/cel.v55i1.8636598. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636598. Acesso em: 21 de julho de 2021

_____ (Org.). *Sobre a ótica da metáfora*: tempo, conhecimento e guerra. Niterói: EDUFF, 2012.

Outra fonte:

Anotações e seminários realizados durante o curso de Semântica cognitiva, ministrado pela professora Solange Vereza no Doutorado em Estudos de Linguagem pela UFF, Niterói, no primeiro semestre letivo de 2021.

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS E USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: VALORIZAÇÃO DO PRAZER E SABER NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Jaqueline Maria de Almeida (UENF)
jaquelinemalmeida@yahoo.com.br
Moacir dos Santos da Silva (UENF)
moacir.cap@gmail.com

RESUMO

Apresenta-se no artigo a experiência vivenciada na disciplina Português Instrumental II, na Universidade Estadual do Norte Fluminense, e o ensino por metodologias participativas em consonância ao modelo de Ensino Híbrido (EH), imprescindível nos dias atuais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sustentada na teoria da Linguística Textual, a qual tem por objeto de estudo o texto verbal e não verbal, de acordo com os pressupostos de Koch (2003; 2007), Elias (2011), Marcuschi (2008), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018). O intuito da proposta era que o aluno, após entendimento dos conceitos acerca de intertextualidade, exibisse, de acordo com sua escolha, dois ou três textos que dialogassem entre si e apresentassem convergências direta ou indiretamente. O trabalho foi estruturado com base em pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo com a apresentação de textos diversos, de gêneros diferentes que dialogavam entre si, como propagandas, tiras, *charge*s, contos, textos de capas de revistas, dentre outros. Foram realizados debates e reflexões sobre aspectos gramaticais e linguísticos como intertextualidade, coesão, coerência, pragmática, textualidade, discurso, adequação, situacionalidade e inferência. Os 80 (oitenta) alunos da turma foram organizados em 23 (vinte e três) grupos. Desenvolveram-se trabalhos com temáticas diversas. A forma como os alunos absorveram e implementaram as ideias demonstrou valorização da cooperação entre pares bem como preocupação com as questões sociais e culturais. Em todos os momentos durante as apresentações houve interação, integração e respeito ao discurso do outro, mesmo com as divergências de ideias em alguns momentos.

Palavras-chave:
Intertextualidade. Linguística textual. Metodologias participativas.

ABSTRACT

This article talks about the experience lived in the Instrumental Portuguese II course, taken at the State University of Norte Fluminense and the teaching through participatory methodologies in line with the Hybrid Teaching (EH) model, essential nowadays. This is a qualitative research, supported by the theory of Text linguistics, whose object of study is the verbal and non-verbal text, according to the assumptions of Koch (2003; 2007), Elias (2011), Marcuschi (2008), Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018). The purpose of the proposal was that the student, after understanding the concepts about intertextuality, exhibited, according to their choice, two or three texts that would dialogue with each other and present direct or indirect convergences. The

work was structured based on bibliographical research, of a qualitative nature, with the presentation of several texts, from different genres that dialogued with each other, such as advertisements, strips, cartoons, short stories, magazine cover texts, among others. Debates and reflections were held on grammatical and linguistic aspects such as intertextuality, cohesion, coherence, pragmatics, textuality, discourse, adequacy, situationality and inference. The 80 (eighty) students in the class were organized into 23 (twenty-three) groups. Works with different themes were developed. The way in which the students absorbed and implemented the ideas demonstrated an appreciation of cooperation between peers as well as a concern with social and cultural issues. At all times during the presentations, there was interaction, integration and respect for the other's speech, even with the divergence of ideas at times.

Keywords:
Intertextuality. Participatory methodologies. Text linguistics.

1. O ensino superior remoto: diversidade em sala de aula

A complexidade que envolveu o trabalho pedagógico em tempos de pandemia foi algo muito peculiar para a rotina educacional. Em relação ao ensino superior, não foi diferente, ainda mais em se tratando de uma disciplina que envolvia um público eclético, advindo de cursos variados.

Essa percepção por parte dos professores acarretou a preocupação com a feitura de um trabalho mais interativo e integrado. Dessa forma, houve uma reflexão e um direcionamento dos conteúdos aplicados no desenvolvimento da prática docente. Questões como implementação de vídeos, atividades que desenvolvessem a oralidade dos alunos, textos mais complexos, trabalhos em grupos, foram repensadas e reconfiguradas, com base na realidade apurada.

A opção pelo trabalho com textos diversos, variando em tipologia e gênero, facilitou bastante o diálogo e o desenvolvimento da disciplina. Inicialmente, houve uma organização que estruturou as bases textuais, explicitando conceitos como coesão, coerência, textualidade, texto e ensino, discurso, o que foi muito relevante, de acordo com o retorno dado pelos alunos.

Quando se falou em intertextualidade já havia uma base elaborada quanto ao estudo do texto e foi bastante produtivo o trabalho, com um bom entendimento de conceitos como citação, alusão, epígrafe, paródia e paráfrase, advindos do assunto. As comparações, os temas atuais, as músicas, os quadros, as *charge*s, dentre outros gêneros trazidos como exemplos, facilitaram bastante e despertaram interesses.

Nesse cenário instigante e peculiar, por conta da pandemia e dos recursos tecnológicos utilizados, por esse motivo principalmente, o trabalho com a disciplina Português Instrumental II ganhou uma relevância por proporcionar uma possibilidade efetiva de integração, pelo fato de poderem utilizar além da escrita, a oralidade, a imagem, o vídeo e muitos outros recursos. E eles assim o fizeram, com diálogo, respeito e senso crítico.

A diversidade textual foi observada em sala de aula, na ocasião. Muitos assuntos variados foram apresentados de tipos e gêneros bem demarcados, o que acarretou muita discussão, polêmica, debate e aprendizagem.

2. A intertextualidade e os entrelaçamentos

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2008),

> [...] a intertextualidade colabora com a coerência textual. É hoje estudada detidamente porque tem importância fundamental ao relacionar discursos entre si [...] Pode-se dizer que se trata do problema da presença de discursos "outros" num dado discurso que vem de outras fontes enunciativas identificáveis ou não (o que equivale ao tema da intertextualidade). (MARCUSCHI, 2008, p. 132)

Esses discursos diversos apresentados e entrelaçados nos textos, com temáticas que se encontram e entrecruzam, de estruturas e organizações específicos, representam bem o conceito, com harmonia, desarmonia e reflexão: até que ponto as informações e os assuntos são semelhantes? Em que aspectos eles se chocam? Há uma ironia velada, ou uma explicitação de desagrado objetiva?

Sobre o conceito, Ingedore Villaça Koch (2018) ainda explicita:

> Podemos depreender que, *stricto sensu*, a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade. [...] A intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/ leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/ recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCH, 2018, p. 86)

A autora reforça o que se escreveu antes e leu-se nos apontamentos de Marcuschi. A intertextualidade retoma, ressuscita, transforma e propõe ideologias, fragmentos, num processo flexível e integrador.

Assim, tomando como referência o recurso da intertextualidade e suas variantes e aproveitando o perfil da turma, traçou-se o objetivo do trabalho, que consistiu em oportunizar os discentes a apresentarem também seus conhecimentos diferenciados, a partir da heterogeneidade de cursos presentes na sala de aula.

A maioria dos grupos preferiu pensar em um assunto específico e, a partir daí, encontrarem ecos nas várias estruturas textuais. A diversidade dos cursos: Engenharia Civil, Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo, Ciências Biológicas e Ciências Sociais propiciou a presença dos mais variados temas e um fluxo de discussão e aprendizagem variante que instigou, incomodou e proporcionou debates.

Resumidamente, pode-se dizer que a sequência didática do trabalho foi a seguinte: apresentações de textos diversos e explicações acerca de conceitos inerentes aos mesmos (tipologias e gêneros textuais, inclusive); conceituação de intertextualidade e aplicabilidade nos textos e produções, em grupos, pelos alunos, de suas intertextualidades.

O trabalho foi organizado para ser apresentado em grupos de duas ou quatro pessoas e os aproximados oitenta alunos deveriam fazer o agrupamento com autonomia, sem a interferência do professor. A atividade fez parte de uma das avaliações do semestre e os discentes tinham de 10 a 15 minutos para se apresentarem, com todos precisando se expressar oralmente.

Os critérios apresentados para que houvesse uma ordenação geral e coerente para todos foram os seguintes: entrosamento (fala de todos os componentes e sintonia); respeito ao tempo de apresentação; qualidade do material selecionado e pertinência e forma de desenvolvimento, em relação ao conteúdo solicitado.

As apresentações foram feitas na sala de aula do *GoogleMeet*, com as ferramentas disponíveis para todos, variando conforme as habilidades dos alunos. Muitos expuseram vídeos, propagandas, recortaram cenas de filmes, trouxeram Leis, Estatutos promovendo diálogo/ conhecimento. Os temas tratados podem ser colocados como de grande significação e foram abordados com responsabilidade e criatividade, são eles: poluição marinha, prostituição, mitologia, futebol, a seca do Nordeste, eugenia, *ciberbullying*, redes sociais, pessoas com deficiência, suicídio, intolerância racial, sistema carcerário brasileiro, refugiados, marco temporal, peste bubônica, aquecimento global, religião, segunda guerra, preconceito lingüístico, violência contra a mulher, desigualdade social, pa-

drões de beleza e autoritarismo.

E os tipos de intertextualidade foram bem representados. Todos falaram e expuseram suas opiniões e insatisfações, trabalhando a competência concernente à oralidade e exercendo o seu direito de cidadão no mundo, com vez e voz. Lembra-se aqui de Paulo Freire (1996, p. 42): "A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.".

Ressalta-se ainda que todo esse percurso de trabalho tinha uma finalidade: a de inserir, aos poucos, os alunos no "mundo" da textualidade para que essa familiarização, inicial, com os variados tipos e gêneros textuais e suas interrelações, favorecessem a inserção no espaço das produções de textos acadêmicos.

3. Conclusão

A expectativa com a proposta de obter-se uma maior interação entre os alunos, uma vez que eles se mostraram muito familiarizados com a tecnologia digital e integrados em textos, na esfera virtual, não foi frustrada, não foi quebrada. Houve sempre um espaço consistente de conversa e reflexão. Os três dias de aula (de 14 às 16h) disponibilizados para as apresentações configuraram um ambiente fértil, em que a voz do aluno e sua análise crítica foram colocadas em primeiro plano.

Uma outra situação pode ser levantada aqui: o cuidado, o zelo, a interação e a qualidade das propostas que se apresentam para os alunos, nos diversos locais de ensino, podem favorecer a aprendizagem e estreitar distâncias, mesmo em meio à pandemia, no ensino remoto. No trabalho em questão, alunos de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Campos e de Macaé exemplificaram isso, proporcionando um ensino de qualidade, com as ferramentas possíveis, para todos os envolvidos, sem barreiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Ler e Compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. 13. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ____; ____ *et al*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES RODRIGUES, Maria das Graças. "A relação sequências textuais / responsabilidade enunciativa em gêneros acadêmicos produzidos por alunos de Letras" In: TEIXEIRA E SILVA, R. (Coord.). *III SIMELP (Simpósio Municipal de Língua Portuguesa)*: A formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo, Macau: Departamento de Português, 2011.

"MEU ALUNO SABE ARGUMENTAR?" ESTUDO DE CASO NO PROFLETRAS/UERN/ASSU

Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN)
guianezzasaraiva@uern.br

RESUMO

A argumentação é uma arte, uma técnica que faz parte do cotidiano – escolar e social – do indivíduo há séculos. Inúmeros são os métodos para argumentar, dentre os quais se destacam a retórica, a relação entre causas e consequências, a citação de autoridade e o recurso de ilustração. Todavia, as aulas de Língua Portuguesa, em especial na Educação Básica, comprovam que os alunos, em grande maioria, apresentam um déficit na interpretação e na produção de textos argumentativos, seja pela limitação no repertório sociocultural, seja pelo pouco domínio dos aspectos estruturais e composicionais de um determinado gênero textual. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados das oficinas aplicadas pelos discentes do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras –, da UERN, *Campus* Avançado de Assu. Em concomitância, objetiva ampliar as discussões relativas a gêneros textuais, com ênfase na sequência textual *Argumentação*. Teoricamente, nos ancoraremos nos postulados de Marcuschi (2008), Antunes (2003) e Araújo (2021), para discutir questões relativas às concepções de gêneros textuais e suas implicações para o ensino. O *corpus* é composto por cinco oficinas, cujas aplicações se deram em turmas de 8º e 9º anos, em municípios diversos. Os resultados, ainda que preliminares, indicam que os alunos interagiram e cumpriram as etapas das oficinas, embora a verbalização de que estavam com dificuldades para executar as propostas de atividades fosse uma constante. Por fim, convém frisar a importância de metodologias que possibilitem o processo de ensino–aprendizagem de gêneros textuais argumentativos na escola – e além dela.

Palavras-chave:
ProfLetras. Educação Básica. Gêneros Textuais.

ABSTRACT

Argumentation is an art, a technique that has been part of the daily life – school and social – of the individual for centuries. There are numerous methods to argue, among which rhetoric, the relationship between causes and consequences, the citation of authority and the illustration resource stand out. However, Portuguese language classes, especially in Basic Education, prove that students, for the most part, have a deficit in the interpretation and production of argumentative texts, either due to a limitation in their sociocultural repertoire, or due to the little mastery of the structural and compositional aspects of a particular textual genre. Based on this premise, this work aims to present the results of the workshops applied by students of the Professional Master's Degree in Letters – ProfLetras –, of UERN, Advanced Campus of Assu. Concomitantly, it aims to broaden discussions related to textual genres, with emphasis on the textual sequence Argumentation. Theoretically, we will anchor ourselves in the postulates of Marcuschi (2008), Antunes (2003) and Araújo (2021), to discuss issues related to the conceptions of textual genres and their implications for

teaching. The *corpus* consists of five workshops, whose applications took place in 8th and 9th grade classes, in several municipalities. The results, although preliminary, indicate that the students interacted and fulfilled the stages of the workshops, although the verbalization that they were struggling to execute the proposals for activities was a constant. Finally, it is worth emphasizing the importance of methodologies that enable the teaching-learning process of argumentative textual genres in school – and beyond.

Keywords:
ProfLetras. Basic Education. Text Genres.

1. Introdução

As discussões sobre gêneros textuais na Educação Básica não são uma novidade. Todavia, se intensificaram, mais recentemente, os relatos de dificuldades quanto ao processo de ensino e aprendizagem a partir de textos, fazendo com que novas pesquisas fossem cruciais. Nesse sentido, inicio este artigo trazendo à tona as seguintes problematizações: Como ensinar aos meus alunos a interpretar? Como orientá-los a identificar uma tipologia/sequência textual? Como incentivar a escrita e a oralidade na sala de aula? Qual o momento certo para contemplar a argumentação a partir de gêneros textuais argumentativos?

Partindo, então, dessa premissa, este trabalho intenciona apresentar os resultados de uma atividade desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras –, com sede no Campus Avançado de Assu, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Objetiva, também, ampliar as discussões acerca dos gêneros textuais, bem como a dinamização das práticas de leitura e de produção de texto, com foco na argumentação.

Para dar conta desses objetivos, recorrerei aos postulados teóricos de Marcuschi (2008), Antunes (2003) e Araújo (2021). No que diz respeito aos aspectos metodológicos e analíticos, é possível dizer que esta pesquisa é qualitativa, de base interpretativa (Cf. MOITA LOPES, 2006), cujo *corpus* é composto por cinco oficinas aplicadas pelos discentes do ProfLetras, em suas salas de aula, nos municípios em que possuem vínculo como funcionários públicos. Nesse sentido, este artigo trata-se de um estudo de caso, uma vez que tem como finalidade evidenciar dados de uma pesquisa já realizada por outrem.

Os resultados, de forma sumária, indicam que há um aperfeiçoamento quanto ao ensino e à avaliação de gêneros textuais na Educação Básica, embora relatos de dificuldades – tanto por parte dos docentes,

como dos discentes – ainda sejam constantes. É pertinente frisar, ainda, que este estudo não engessa as múltiplas possibilidades de se trabalhar leitura e produção de textos na escola e além dos muros dela.

2. *Gêneros textuais argumentativos na escola: novos olhares, novos saberes*

A pauta sobre a importância do ensino de gêneros textuais na escola é recorrente na pós-modernidade. Isso porque a indicação, sobretudo de Antunes (2003), para que as aulas de Língua Portuguesa centrassem foco no texto deram um novo direcionamento, um novo olhar para a leitura e para a escrita na sala de aula. Em outras palavras, o que antes se limitava ao ensino de normas gramaticais – com frases isoladas, pouco funcionais e que implicam em decoreba -; agora, a orientação é que quatro eixos sejam contemplados, a saber: leitura, escrita, análise linguística e oralidade.

Tais encaminhamentos, como já citado, mudou o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista a necessidade de um ensino de gramática, por exemplo, contextualizado. A partir, então, dessa premissa, as orientações provenientes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indicavam a urgência de se contemplar os diversos gêneros textuais em todo o Ensino Fundamental – anos finais – e Ensino Médio[142]. Essas premissas, fizeram com que a figura do professor atentasse para as práticas pedagógicas emergentes à época.

Ainda a respeito do ensino a partir dos gêneros textuais, é conveniente endossar que a obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Luiz Antônio Marcuschi (2008), agregou inúmeras contribuições para docentes atuantes em diferentes níveis, tendo em vista a rica orientação de como trabalhar textos em sala de aula, dentre as quais ressalto:

> [...] as relações entre as diversas variantes linguísticas, as relações entre fala e escrita no uso real da língua, o funcionamento e a definição de categorias gramaticais, os padrões e a organização de estruturas sintáticas, a organização do léxico e a exploração do vocabulário, o funcionamento dos processos semânticos da língua, as estratégias de redação e questões de estilo, a questão da leitura e da compreensão, *o treinamento da raciocínio e da argumentação, o estudo dos gêneros textuais*, o estudo da pontuação e da ortografia. (MARCUSCHI, 2008, p. 51-52) (grifos meus)

[142] Delimitei para o público-alvo do profissional de Letras Vernáculas.

Como se pode comprovar, nascia, ali, uma nova orientação, um novo rumo para a educação no Brasil, para o processo de ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa. Ainda sobre essa listagem de possibilidades metodológicas, Marcuschi (2008) esmiúça os quesitos essenciais para se trabalhar com gêneros textuais, seja na Educação Básica, seja no âmbito acadêmico. Dentre esses itens, convém pontuar o conhecimento sobre as tipologias e as sequências textuais, os domínios discursivos, os suportes e, acima de tudo, os propósitos sociocomunicativos, que, por sua vez, são peculiares a cada gênero.

Conforme já citei, os postulados de Marcuschi se configuram como um marco para o ensino de gêneros textuais. Seu legado se perpetua até a atualidade, embora novos estudos tenham sido desenvolvidos, a exemplo das teorias que se voltam para os gêneros digitais/multimodais, bem como para a disseminação de novos conceitos, novas teorizações. A título de ilustração, menciono os estudos de Araújo (2021), mais especificamente o uso do termo "constelação de gêneros", definido por ele como

> [...] um agrupamento de situações comunicativas em torno das quais gravitam, em diferentes graus, *características comuns ao ambiente ou à esfera de comunicação* dos gêneros da constelação, *características de sua constituição genética*, isto é, aproximando-os também em seu processo formativo e, por último, mas não menos importante, uma teia *de propósitos comunicativos* relativamente claros pelos quais os gêneros são reconhecidos por seus usuários, distinguindo-os uns dos outros e servindo de "guias" para sua adequada utilização no interior de suas esferas de atividade. (ARAÚJO, 2021, p. 106) (grifos do autor)

Em linhas gerais, são inegáveis os avanços no cenário do ensino pautado nos gêneros textuais. A aplicação de atividades pedagógicas que contemplem a escrita e a oralidade, a leitura e a interpretação de textos, as convenções gramaticais e as variantes linguísticas, os elementos verbais e os visuais, dentre tantos outros itens que estão circunscritos nas práticas linguageiras, constituem aquilo que muitos docentes afirmam ser o plano de aula ideal, haja vista fazer jus aos documentos oficiais da educação, além de possibilitar a constatação de uma aprendizagem efetiva, gradual e essencial para o desenvolvimento de um indivíduo crítico e consciente do seu papel no mundo.

3. O Professor-Pesquisador no Mestrado Profissional em Letras

O Mestrado Profissional em Letras, também conhecido como

ProfLetras, é um Programa de Pós-Graduação voltado para um público bem específico: professores da Educação Básica que atuem no Ensino Fundamental – anos finais – e que sejam funcionários públicos, do Estado ou do Município. Além dessa especificidade, o ProfLetras tem uma outra peculiaridade: a dissertação deve contemplar os resultados de uma proposta de intervenção que, por sua vez, é orientada por um professor doutor efetivo do programa.

Além da qualificação e da defesa da dissertação, os discentes se matriculam em disciplinas obrigatórias e optativas, a fim de integralizar os créditos exigidos para a obtenção do título de mestre(a). Dentre as optativas, destaco, neste trabalho, o componente curricular "Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais", pelo fato de o *corpus* utilizado ser oriundo das discussões e das atividades avaliativas, propostas no decorrer do semestre 2021.1 da UERN, no Programa já citado.

Voltando a discorrer sobre as especificidades deste trabalho, é importante mencionar, de forma sumária, que a turma é composta por dez alunos, que se dividiram em cinco duplas. Logo após a organização das equipes, foi realizado o sorteio dos gêneros textuais argumentativos que eles deveriam trabalhar em suas salas de aula, sendo eles: artigo de opinião, carta argumentativa, editorial, texto dissertativo-argumentativo e debate. Na sequência, os discentes do ProfLetras foram orientados a confeccionar uma oficina, para ser aplicada em, pelo menos, uma sala de aula, em que um dos membros da equipe atuasse como professor de Língua Portuguesa.

Como já dito anteriormente, a elaboração e a aplicação das oficinas constituíram parte da avaliação dos discentes do ProfLetras. A outra nota foi atribuída a partir da produção de artigos científicos, produzidos por cada dupla, contemplando, em especial, os resultados obtidos nas oficinas. Apresentarei, ainda neste trabalho, um recorte dessas produções acadêmicas, enfatizando as experiências, as lacunas, as constatações quanto ao ensino por meio dos gêneros textuais.

A partir dessa breve explanação, evidencio, a seguir, as orientações para a produção das oficinas:

Quadro-resumo 01: Orientações para a produção das oficinas – Parte I.

Orientações – Parte I
1º passo: Produção de um resumo, contendo entre 100 e 250 palavras. Nele, contemple os seguintes aspectos: breve contextualização do tema, objetivo geral, síntese da fundamentação teórica, metodológica e analítica. Por fim, apresente o público-alvo desta oficina.
2º passo: Aponte de 3 a 5 referências essenciais para o embasamento teórico da Oficina. Não esqueça que a atualização das obras é essencial para uma boa pesquisa.
3º passo: Escolha das temáticas que irão compor as oficinas, a partir dos gêneros textuais sorteados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas foram as orientações que compuseram a primeira parte da oficina. Como se pode ver, a fase 1 é voltada para questões teóricas/acadêmicas e, por esse motivo, foi crucial a seleção de obras/autores e suas respectivas linhas sobre gêneros textuais. Acerca disso, é prudente enfatizar que os discentes participaram de aulas cujo propósito era promover a discussão sobre as concepções de gêneros textuais (Cf. MARCUSCHI, 2008), gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) e gêneros da linguagem (Cf. OLIVEIRA; PAIVA, 2019). Ademais, a escolha das temáticas foi determinante para a participação dos alunos, haja vista existir a hipótese de que temas da atualidade, que sejam amplamente difundidos nas práticas sociais, incidam em uma maior interesse do alunado.

Vejamos, agora, a fase 2 da oficina, que se refere à execução das atividades planejadas.

Quadro-resumo 2: Orientações para a execução das atividades planejadas – Parte II.

Orientações – Parte II
À medida que as etapas forem ocorrendo, façam um pequeno relatório. Anotem tudo que julgarem relevante. Seguem alguns questionamentos que poderão nortear esta etapa, embora outros quesitos possam ser observados e relatados: a) A interação dos alunos correspondeu às expectativas? b) O processo de aprendizagem foi significativo/satisfatório? c) O nível da oficina é condizente com a turma/nível? Caso não, em que momento isso foi identificado? O que foi feito para sanar o problema? d) Quais as fragilidades observadas na execução das atividades programadas? e) Os alunos verbalizaram avaliações positivas e/ou negativas? (que massa, amei, queria outra aula assim, isso é chato, etc.) f) Que outras temáticas poderiam ser trabalhadas? g) Como a temática escolhida auxiliou na formação do senso crítico dos discentes? Foram trabalhados apenas dados atuais ou contextos históricos foram considerados?

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes foram os direcionamentos dados em uma das aulas da disciplina “Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais”. Depois de sanar algumas dúvidas e da indicação de referências e de alguns possíveis as-

pectos metodológicos, os mestrandos tiveram três semanas para o cumprimento dessas atividades. Vejamos, na sequência, as temáticas escolhidas pelas equipes, os gêneros sorteados e algumas primeiras observações sobre a aplicação das oficinas.

Quadro-resumo 03: Aplicação das oficinas.

Gênero sorteado	**Temática escolhida**	**Discentes do ProfLetras**	**Observações relevantes**
Artigo de opinião	Cultura do cancelamento	Carla Sousa e Mônica Ferreira	- Apontamento do conceito de Cultura de Cancelamento; - Revisão dos elementos estruturais e composicionais do gênero textual *artigo de opinião*, bem como da sequência textual *argumentação*; - Uso de coletânea de textos diversos para auxiliar no repertório dos alunos da Educação Básica.
Carta argumentativa	Violência contra a mulher	Cinthia Nascimento e Maria de Fátima da Silva	- Apresentação de estatísticas sobre a violência contra a mulher, em especial no contexto de pandemia; - Revisão dos elementos estruturais e composicionais do gênero textual *carta argumentativa*, bem como da sequência textual *argumentação*; - Uso de coletânea de textos diversos para auxiliar no repertório dos alunos da Educação Básica.
Texto dissertativo-argumentativo	Novos arranjos familiares	Leidiane Ferreira e Rogerlane Veras	- Discussão sobre as diversas configurações familiares na pós-modernidade. - Revisão dos elementos estruturais e composicionais do gênero textual

			Texto Dissertativo-Argumentativo[143], bem como da sequência textual *argumentação*; - Uso de coletânea de textos diversos para auxiliar no repertório dos alunos da Educação Básica.
Editorial	Bullying	Margarene Silva e Rogério Rosa	- Diferenciação do bullying e ciberbullying, além da discussão de que este preconceito sempre existiu, embora fosse velado em algumas práticas sociais. - Revisão dos elementos estruturais e composicionais do gênero textual *Editorial*, bem como das sequências textuais *argumentação e exposição*, tendo em vista ser um gênero jornalístico; - Uso de coletânea de textos diversos para auxiliar no repertório dos alunos da Educação Básica.
Debate	Cotas raciais	Jorge Ribeiro e Raquel Araújo	- Exposição da Lei de Cotas Raciais, compreendendo desde a sanção, objetivos e resultados prévios. - Revisão dos elementos estruturais e composicionais do gênero textual *Debate*, bem como da sequência textual *argumentação*. Esta foi a única equipe que trabalhou a modalidade *oralidade*, embora, em alguns momentos da oficina, a escrita tenha sido evocada; - Uso de coletânea de textos diversos para au-

[143] Levamos em consideração o fato de o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – considerar o Texto Dissertativo-Argumentativo um gênero textual.

			xiliar no repertório dos alunos da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro-resumo acima me permite inferir que os elementos estruturais e composicionais dos gêneros textuais sorteados foram, satisfatoriamente, trabalhados nas oficinas. Outro aspecto observado é que gêneros que pertençam à teia comunicativa, conforme defende Araújo (2021), também foram explorados. Como exemplo disso, destaco a carta aberta, a carta pessoal, a notícia e a reportagem, sendo os dois primeiros trabalhados pela equipe que sorteou a carta argumentativa e os dois últimos, o editorial.

4. Resultados e Discussões: potencialidades e fragilidades no ensino de gêneros textuais

O ensino dos gêneros textuais na Educação Básica é marcado por depoimentos de professores que indicam dificuldades quanto à adoção de metodologias, e, acima de tudo, quanto ao processo de verificação da aprendizagem dos discentes. Dentre os inúmeros fatores que justificam as fragilidades, se sobressaem as lacunas no domínio da Norma Culta Padrão da Língua Portuguesa, a superficial interpretação de textos, o pouco repertório para a produção de redações e, ainda, a timidez para uso da oralidade, que, por sua vez, são reflexos de falhas na alfabetização.

Todavia, é importante pontuar que a insistência de se trabalhar com gêneros textuais, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, promoveu um significativo avanço para a aprendizagem dos alunos. Isso é passível de comprovação se atentarmos para os resultados das oficinas e também de Processos Seletivos, como os Institutos Federais e as Olimpíadas de Língua Portuguesa. Em outras palavras, por mais difícil que seja o ensino da nossa língua materna, centrar foco no texto (Cf. ANTUNES, 2003) se constitui, de fato, em uma excelente estratégia, já que a familiarização com os diversos gêneros textuais tende a gerar resultados promissores.

Mediante essa lógica, julgo pertinente apresentar, na sequência, os resultados das oficinas aplicadas pelos discentes do ProfLetras. Consoante à menção já feita aqui neste texto, reitero que a produção dos artigos científicos foi essencial para a constatação das potencialidades e fragilidades, tendo em vista a descrição minuciosa das etapas, conforme quadro

abaixo:

Quadro-resumo 4: Resultados das oficinas: potencialidades e fragilidades

Gênero textual	**Temática escolhida**	**Membros da equipe**	**Potencialidades**	**Fragilidades**
Artigo de opinião	Cultura do cancelamento	Carla Sousa e Mônica Ferreira	A oficina ocorreu totalmente no formato presencial, permitindo uma maior interação entre as professoras (discentes do ProfLetras) e os alunos do 9º ano. Nesse processo de verbalização, os alunos elogiaram as dinâmicas utilizadas nas oficinas e demonstraram interesse em participar de outras atividades semelhantes.	Os alunos apresentaram dificuldades de assimilação do que seria cultura do cancelamento, indicando, portanto, uma carência de leitura e de repertório atualizado. Além da questão temática, houve também um relato de dificuldades para cumprir a estrutura do artigo de opinião.
Carta argumentativa	Violência contra a mulher	Cinthia Nascimento e Maria de Fátima da Silva	Comparação da carta argumentativa à carta aberta e à carta pessoal. Incentivo do combate à violência doméstica em casa, na escola, em todas as esferas sociais, mostrando que esta pauta é uma causa de todos os indivíduos, independentemente de sexo, raça ou religião.	Dificuldades quanto ao processo de escrita da carta argumentativa e resistência, por parte dos alunos do sexo masculino, na discussão do tema. Pouco conhecimento quanto aos avanços das leis de amparo às vítimas de agressão doméstica.

Texto dissertativo-argumentativo	Novos arranjos familiares	Leidiane Ferreira e Rogerlane Veras	Promoção do conhecimento do novo conceito de família: avós, tios, padrinhos, padrastos/madrastas, "meio irmão", além dos arranjos familiares provenientes das relações homoafetivas na contemporaneidade.	A argumentação dos alunos da escola ainda é incipiente, muitas vezes não sendo condizente com o nível de escolaridade. Os alunos não tinham domínio sobre os tipos de argumentos e como fazer uso deles, em especial o argumento de citação de autoridade, em que se comprova as dificuldades quanto à aplicação da técnica, como de repertório legítimo e produtivo.
Editorial	Bullying	Margarene Silva e Rogério Rosa	Diversos temas que incidem em preconceito foram abordados durante a aplicação da oficina, como gordofobia, racismo e intolerância religiosa. Os alunos reconheceram, que mesmo não sendo intencional, o bullying é constante na escola e precisa ser combatido diariamente. Ademais, outros gêneros jornalísticos foram apresentados, a exemplo da notícia e	Como alguns elementos de textualidade – coesão e coerência – precisaram ser trabalhados, houve uma certa dificuldade por parte da turma, tanto na assimilação dos conteúdos, quanto na aplicação desses conceitos ao se produzir

			da reportagem.	o editorial.
Debate	Cotas raciais	Jorge Ribeiro e Raquel Araújo	Discussão de uma lei super importante para o Brasil, que tanto sofre com a desigualdade, com o preconceito enraizado. Apresentação do conceito de meritocracia, da lei de cotas e da importância da equidade no acesso aos Institutos Federais e ao Ensino Superior.	Os alunos da escola apresentaram dificuldades para organizar o debate e se mostraram inseguros para fazer a exposição das ideias, dos argumentos elencados, tendo em vista a escassez de atividades envolvendo a oralidade no contexto pandêmico.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos artigos produzidos pelos discentes.

O último quadro sumariza as potencialidades e as fragilidades das cinco oficinas aplicadas pelos discentes do ProfLetras, nas salas de aula do Ensino Fundamental II. Devido ao fato de os gêneros textuais sorteados enfatizarem a sequência textual *argumentação*, os professores escolheram desenvolver as atividades no 9º ano, tendo em vista o grau de maturidade e as premissas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular.

Outrossim, convém registrar que a socialização dos resultados obtidos ocorreu na XVI Jornada Nacional de Linguística e Filologia, de forma virtual, via *GoogleMeet*, sob a coordenação da professora Drª Guianezza Saraiva Meira. Na ocasião, um representante de cada equipe discorreu, brevemente, sobre como se deu a sistematização das etapas, as metodologias utilizadas, as dificuldades encontradas e os resultados positivos no que tange aos processos de leitura, escrita e oralidade.

5. *Algumas (in)conclusões*

Este trabalho se configurou como um estudo de caso, cuja pauta é o ensino de gêneros textuais argumentativos – orais e escritos – na escola. Ele funcionou como uma espécie de termômetro, já que intencionou

avaliar se os discentes do Ensino Fundamental II sabem argumentar, se têm facilidades no processo de identificação dos gêneros e, ainda, se têm aptidão com a leitura, a escrita e a oralidade.

Após uma cuidadosa compilação dos artigos escritos pelos discentes do ProfLetras e das discussões durante a disciplina "Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais", chego à conclusão de que é preciso insistir no ensino de diversos gêneros textuais. Dessa forma, concordando com Antunes (2003), o centro das aulas de Língua Portuguesa deve ser o texto, para que, a partir dele, a leitura, a compreensão textual, as redações escolares, a análise linguística e a oralidade sejam contempladas.

É importante destacar que, possivelmente, as orientações para a aplicação das oficinas nas aulas do ProfLetras não tenham sido a contento, principalmente devido ao formato remoto, em que relatos de problemas com a conexão da internet e com barulhos externos são constantes. Contudo, os trabalhos apresentados pelos discentes foram muito interessantes e grande valia para o cenário da educação. Por tamanha importância, reitero que pretendo desenvolver outras pesquisas desta natureza, voltando-me, agora, para o ensino de gramática, para os problemas de Norma Culta Padrão da Língua Portuguesa, para os aspectos semânticos e estilísticos da língua, para as variedades linguísticas de uma dada situação comunicativa, a fim de verificar as principais fragilidades dos alunos da Educação Básica, buscando sempre atenuá-las, uma vez que o compromisso dos professores é auxiliar no desenvolvimento do senso crítico, político, ético e cidadão dos alunos.

Convém salientar, por fim, que o trabalho com a argumentação na sala de aula deve ser constante. Nesse sentido, discutir estratégias argumentativas – como a retórica, o processo de apresentação de causas e consequências, o recurso de ilustração, a apresentação de conceitos com base nas áreas do conhecimento e a citação de autoridade – é essencial para que os alunos produzam textos argumentativos de excelência e, somado a isso, compreendam a importância da apresentação de um ponto de vista sobre um determinado assunto, evidenciando, portanto, sua visão de mundo, seu repertório sociocultural, sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, Júlio. *Constelação de gêneros:* a construção de um conceito. São Paulo: Parábola, 2021.

BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal.* Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão C. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 19, n. 1, p. 67-85, Tubarão-SC, jan./abr. 2019.

MILITÂNCIA DA MULHER NEGRA NO BRASIL E A IDEOLOGIA DE GÊNERO: HÁ MACHISMO NO MOVIMENTO NEGRO?

Jacielle da Silva Santos (UFNT e SEDUC-TO)
jacyla03ale@gmail.com
Janete Silva dos Santos (UFT e UFNT)
janetesantos@uft.edu.br
Lúcia Maria de Assis (UFF e UFNT)
luciaassis@id.uff.br

RESUMO

No presente artigo, utilizamos uma matéria do Jornal SINBA do fim da década de 70, na qual analisamos os discursos, que vão sendo construídos culturalmente pela historiografia positivista, e a posição da vertente militante dos movimentos sociais negros sobre a participação da mulher negra nesses movimentos. O Jornal utilizado para análise é um espaço para a divulgação de movimentos que lutam contra o racismo e o colonialismo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa a partir de uma revisão histórica e bibliográfica que seguirá os pressupostos da Análise do Discurso francesa. Para isso, discutimos a noção de memória discursiva e interdiscurso e os sentidos construídos pelo sujeito nas interações sociais, os quais, por meio da enunciação, fazem ecoar a ideologia de gênero masculino em detrimento do feminino, ressoando o machismo estrutural. Como resultado, constatamos que o preconceito de gênero, enraizado em nossa cultura, fez-se presente também na luta social do movimento negro.

Palavras-chave:
Ideologias. Movimento Negro. Mulher Negra.

ABSTRACT

In this article, we used an article from the Jornal SINBA from the end of the 70s, in which we analyzed the discourses, which are culturally constructed by positivist historiography, and the position of the militant side of black social movements on the participation of black women in these movements. The Journal used for analysis is a space for the dissemination of movements that fight against racism and colonialism. Methodologically, this is a research with a qualitative approach based on a historical and bibliographical review that will follow the assumptions of the French Discourse Analysis. For this, we discuss the notion of discursive memory and interdiscourse and the meanings constructed by the subject in social interactions, which, through enunciation, echo the male gender ideology to the detriment of the female, resonating structural male chauvinist. As a result, we found that gender prejudice, rooted in our culture, was also present in the social struggle of the black movement.

Keywords:
Ideologies. Black Movement. Black woman.

1. *Introdução*

O presente artigo surge do interesse em suscitar discussões sobre o papel social da mulher negra num período em que o preconceito de gênero e cor é exposto abertamente nas redes sociais. Historicamente, vivemos em uma sociedade machista e preconceituosa que teceu, ao longo dos anos, um discurso de superioridade do homem em relação à mulher. Entretanto, conforme apresentado por Djamila Ribeiro (2017), quando essa mulher é negra, ela sofre com uma imagem negativa duplamente construída, pois não é homem e não é branca. A dupla negatividade empurra essa mulher para atividades que não são socialmente reconhecidas. Isso é fato comprovado por fato, pois, segundo Ribeiro,

> [...] pesquisa desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2016, mostra que 39,6% das mulheres negras estão inseridas em relações precárias de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), mulheres brancas (26,9%) e homens brancos (20,6%). Ainda segundo a pesquisa, mulheres negras eram o maior contingente de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico. (RIBEIRO, 2017, p. 24)

De acordo com a pesquisa apresentada acima, é comum a mulher 'negra', devido a um estereótipo difundido pela classe dominante, além de estar social e economicamente obrigada a realizar apenas trabalhos domésticos, seja também ainda vista como objeto de prazer sexual da "casa grande". Ou seja, socialmente a mulher negra cresce à margem e quando essa mulher rompe com a estrutura pré-determinada, acaba sofrendo racismo. É nesse sentido que Luana Tolentino depõe ao portal Geledèz:

> É esse olhar que fez com que o porteiro perguntasse no meu primeiro dia de trabalho se eu estava procurando vaga para serviços gerais. É essa mentalidade que levou um porteiro a perguntar se eu era a faxineira de uma amiga que fui visitar. É essa construção racista que induziu uma recepcionista da cerimônia de entrega da Medalha da Inconfidência, a maior honraria concedida pelo Governo do Estado de Minas Gerais, a questionar se fui convidada por alguém, quando na verdade, eu era uma das homenageadas. (Casos de racismo, Portal Geledéz, 22/07/2017).

Essa construção racista refletida nos comportamentos sociais fazem parte do cotidiano não somente de Luana, mas de todas as mulheres negras. Infelizmente, ações como as citadas acima vem sendo passadas de geração a geração, em um *continuum* que ganha força nas relações sociais. Desse modo, nas discussões a respeito do ativismo social feminino a projeção de mulher como somente capaz de tarefas domésticas, não é diferente. Tauana Gomes Silva destaca, em sua tese:

> Para a sociedade em geral, o ativismo das mulheres negras acontece somente nos níveis cultural, religioso e familiar, mas nunca no quadro político partidário e/ou intelectual. (GOMES SILVA, 2019, p. 16)

Tal juízo de valor ancora uma visão machista e preconceituosa em relação à mulher, já advinda do lar, pois o preconceito de gênero também está dentro de casa, nas relações familiares. Ressalte-se, entretanto, que, em 1977, o país vivia uma ditadura. De acordo com Marize Conceição de Jesus (2016), a ditadura civil-militar brasileira, sustentando o mito da democracia racial, aproveitou-se do imaginário racista preexistente e engendrou uma perseguição silenciosa contra as ações de qualquer movimento social negro, acusando-o de promover uma cisão inexistente entre brancos e negros. Nessas conjunturas, segundo Haroldo Costa (ator, escritor e militante negro):

> Cada vez que há um endurecimento, um fechamento político, o negro é atingido diretamente porque todas as suas reivindicações particulares, a exposição de suas ânsias, a valorização de sua história, desde que não sejam feitas segundo os ditames oficiais, cheiram à contestação subversiva. (COSTA *apud* CEV-SP, 2015, p. 1)

Reforçando o que disse Costa, apoiamo-nos em Bernardo Kucinski (1991), ao destacar que os jornais negros, durante a ditadura civil-militar, tiveram vida útil bem curta e muitas dificuldades em relação à circulação, tiragem e financiamento. Apesar disso, são considerados representativos na história do protesto negro no Brasil contemporâneo.

Sob esse viés, tratamos neste artigo – por meio da Análise do Discurso francesa – as ideologias construídas culturalmente sobre a mulher negra brasileira. Tomamos o conceito de ideologia a partir das discussões de Cleudemar Fernandes (2008), o qual a define como uma "concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica" (FERNANDES, 2008, p. 22). Utilizamos, para isso, uma matéria do jornal antirracista SINBA[144], do final da década de 70, sobre "O movimento negro e associações". A adoção de jornais na luta antirracista demonstra uma crença na imprensa como articulação importante na defesa de direitos fundamentais para a população negra.

Em linhas gerais, Gabrielle Abreu (2019) aponta que os "jornais negros" se apresentam como espaço para denúncias, troca de informa-

[144] Órgão de divulgação da Sociedade de Intercâmbio Brasil/África (JORNAL SINBA/RJ). Conforme publicado pela redação do Jornal, em julho de 1977, o periódico era um órgão de debates criado para a participação de todos. Utilizado como meio de divulgação de movimentos que lutavam contra o racismo e o colonialismo.

ções, disseminação de ideias, reivindicações e conclamações. Esse jornal, portanto, constitui importante fonte na investigação de reflexões e ações dos movimentos sociais negros que atuaram no país. Assim, descrevemos, abaixo, a matéria escolhida para essa discussão e analisamos os discursos que foram sendo construídos a respeito do papel da mulher negra na sociedade pela historiografia positivista em contraponto à vertente militante (dita não oficial).

Nesta análise, discutimos, a partir da noção de memória discursiva e sua relação com o interdiscurso, quais sentidos construídos pelo sujeito vão sendo manifestados nas interações sociais. Vale destacar que, quando nos referirmos ao termo sujeito, dialogando com Fernandes (2008), trabalharemos com o conceito de diferentes vozes sociais, marcados por intensa heterogeneidade e conflitos. Para isso, lançaremos mão de pressupostos da Análise do Discurso francesa. Antes, porém, é importante que se explicite um pouco mais as noções sobre o movimento negro no Brasil e a participação da mulher, principalmente na época em que se insere o jornal aqui analisado, ou seja, o período da ditadura civil-militar brasileira.

2. O movimento negro durante a ditadura civil-militar

Em uma sociedade que sempre relegou o negro aos trabalhos braçais e domésticos, não era de se esperar que se considerasse sua luta por igualdade social e política. Apesar da suposta libertação trazida pela Lei Áurea, no Brasil, o negro continuou sem acesso à educação formal, ou seja, não lhe foi dada mínima condição de vida digna. Na verdade, após a abolição, o negro continuou à margem da sociedade, o que o levou, com o tempo, à mobilização de pautas que visassem ao combate do sistema colonial racista imposto.

Ainda nesse contexto, já no século XX, em consonância com algumas ideias difundidas por partidos comunistas como o PCdoB junto às periferias, os negros se organizaram e continuaram a resistir e defender a equidade social. Vale ressaltar que as mulheres negras não foram indiferentes à luta social e política, apesar de serem, historicamente, negligenciadas. Vemos, então, que

> [...] cientistas sociais especialistas do período caracterizado pela ditadura civil-militar (1964–1985) insistem em apontar a (quase) nula atuação das mulheres negras nos movimentos sociais. (GOMES SILVA, 2019, p. 60)

Entretanto, a situação 'real' é bem diferente. Muitas mulheres, inclusive as negras, atuaram na linha de frente de movimentos contrários ao regime autoritário. Ainda, de acordo com a pesquisa de Tauana Gomes Silva (2019), desde as décadas de 60 e 70 essas mulheres já participavam das lideranças políticas sociais. No entanto, sempre foram lembradas como mães, irmãs, esposas ou colaboradoras de algum guerrilheiro, sindicalista ou ativista político contrário à ditadura. Invariavelmente, quando mulheres aparecem como protagonistas de movimentos sociais, os nomes lembrados são, em sua maioria, de mulheres brancas, estudantes universitárias. Vale lembrar que o ingresso na educação superior no terceiro quartel do século XX ainda era reservado às elites. Sendo assim, eram raros os casos de negros (principalmente mulheres), que chegavam a ele. A maioria mal era alfabetizada e batalhava para que seus filhos pudessem frequentar escolas, mesmo fora dos círculos educacionais:

> No que diz respeito à esfera do lar e da família, as negras se organizavam na luta contra a carestia de vida e pela infraestrutura dos bairros populares (rua e edifícios, transportes, água, esgoto, luz elétrica, creches, postos médicos, escolas, espaços recreativos, mercados, propriedades de terras etc.) e, ao mesmo tempo, essas mobilizações as faziam articular diretamente com as ideologias de esquerda. Enquanto moradoras das zonas periféricas e trabalhadoras, elas se interessavam, por um lado, pelas teorias vigentes que defendiam a igualdade e a justiça social, bem como por práticas políticas que, paralelamente, eram instrumentos susceptíveis de lhes garantir a obtenção das demandas relacionadas à alimentação e à moradia e, por outro lado, elas agiam como integrantes de facções opostas ao regime autoritário. (GOMES SILVA, 2019, p. 19)

Como podemos observar, é a partir das necessidades locais das periferias brasileiras que mães e operárias vão se organizar, juntamente com toda a comunidade, para as reivindicações por condições dignas de moradia, alimentação, trabalho e direito à educação. À medida que as manifestações na comunidade ganham força, alguns partidos, estrategicamente, inserem-se na militância, organizando sindicatos de acordo com a localidade e a força de trabalho. Nesse momento, ideias anarquistas prevalecem e dão espaço às mulheres. Entretanto, as reivindicações são pelas demandas da comunidade em geral.

Segundo Gomes Silva (2019), em meio a pautas coletivas, mulheres negras começam, a partir de seu engajamento político e social, a perceber a discrepância salarial a que estavam sujeitas e a submissão a uma sociedade machista que sempre relegou a elas uma posição de inferioridade em relação aos homens. Essas demandas desencadeiam uma forte discussão de gênero que vai sendo (re)construída ao longo dos anos, à

medida que se percebe a prevalência implícita do machismo, fortemente propagado e consolidado por pais, irmãos, esposos, patrões, vizinhos, etc.

Esse preconceito de gênero, enraizado em nossa sociedade, leva à reflexão sobre como as ideologias são, sócio-historicamente, construídas nas relações sociais. Neste sentido, vemos a Análise do Discurso – doravante AD – como um espaço de dispositivos favoráveis à análise dos dados que serão aqui expostos, haja vista que, segundo Eni Orlandi (1996), o discurso deve ser considerado justamente como a instanciação do modo de se produzir linguagem, ou seja, é durante o processo discursivo que o sujeito irá manifestar as imagens que faz de si e do outro. Para a autora,

> [...] os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, i. e., as condições de produção constituem o sentido da sequência verbal produzida. Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação... há nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. É o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva. É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. (ORLANDI, 1996, p. 26)

Sob este prisma, concebemos, neste trabalho, a palavra discurso como uma prática de linguagem construída sócio-historicamente pelos sujeitos. Essa prática está atrelada às escolhas lexicais que representam um grupo e sua ideologia, sendo, portanto, escolhas de cunho histórico-social. Tais preferências geram diferentes efeitos de sentido durante as interações, considerando a posição do sujeito e o momento histórico-social da interação. Dito de outra forma, utilizamos a palavra discurso seguindo a noção tratada em Foucault (2012), a partir da qual não se pensa esse termo como um amontoado de palavras ou frases concatenadas que pretendem exprimir um significado em si, mas como um sistema que estrutura determinada imaginário social.

Assim, tomar o discurso para análise, em qualquer materialidade, significa compreender as possibilidades de pluralidade e/ou deriva de sentido de palavras ou termos presentes na formulação (intradiscurso),inerentes às condições de sua produção, como a posição social do sujeito e o momento sócio-histórico da enunciação: “Como o discurso encontra-se na exterioridade, no seio da vida social, o analista necessita romper as estruturas linguísticas para chegar a ele.” (FERNANDES,

2008, p. 20).

Ao considerarmos o discurso e suas ideologias para esta discussão, não podemos esquecer o sujeito enquanto ser social, que se utilizará da língua(gem) para manifestar-se em um determinado momento histórico e social, apreendendo sentidos a partir de sua posição. Esse sujeito, concebido como sujeito discursivo, assume uma voz social e ideológica em determinado momento histórico e não pode ser considerado homogêneo, pelo contrário, é heteróclito e multifacetado. Sob essa perspectiva, "compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz" (FERNANDES, 2008, p. 27).

Se o sujeito discursivo é produto do meio social, então devemos aqui apontar também para a concepção de memória discursiva e interdiscurso. Citando Dominique Maingueneau (2006), a memória discursiva está ligada aos discursos que o sujeito vai incorporando ao longo de sua trajetória. Em outras palavras, as ideologias presentes em determinados discursos que circulam socialmente vão sendo incorporadas, aos poucos, ao discurso do sujeito que, muitas vezes, sequer se dá conta dessa incorporação. O interdiscurso, por sua vez, está diretamente ligado a esse entrecruzamento de discursos que os sujeitos vão incorporando, ou seja, a sua formação discursiva:

> Trata-se, conforme assinalamos, de uma interdiscursividade caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais. (FERNANDES, 2008, p. 38)

A fim de analisarmos, neste artigo, recorte do jornal já mencionado, tomamos a língua, com base na AD, como condição fundamental pela qual sentidos se materializam, os quais, por sua vez, são sócio-historicamente construídos e estão abertos a reconfigurações, visto que

> Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 2002, p. 53)

Em relação a lugar de fala, de acordo com Djamila Ribeiro (2017), a expressão não se refere a indivíduos dizendo algo, mas às condições sociais que permitem ou não que grupos acessem lugares de cidadania. Trata-se de uma análise a partir da localização desses nas relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos dentro de construções múltiplas

na estrutura social. Portanto, o conceito parte das múltiplas condições que resultam das desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados. Toma-se lugar de fala, portanto, não como um objeto de interdição de uma parcela da sociedade, mas, ao contrário, de legitimação da fala daqueles que são, sócio-historicamente, marginalizados e silenciados.

3. Negação da representatividade da mulher negra nas lideranças sociais

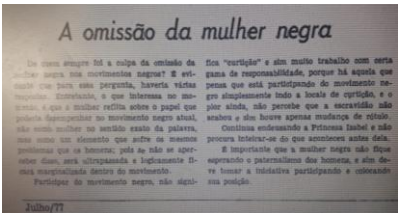
O Jornal SINBA, veículo de expressão do movimento negro contra o preconceito e colonialismo no final da década de 70, traz uma matéria intitulada "O movimento negro e associações". Tal matéria descreve como se caracterizavam, naquele momento, as organizações dos negros no Brasil e as pautas que combatiam o preconceito e o colonialismo, levando o leitor a perceber que, apesar de essas associações representarem as necessidades concretas do negro na sociedade, havia divergências entre esses grupos. De acordo com a matéria, há aqueles que representam os interesses da grande maioria (interesse coletivo), organizando-se contra os valores difundidos pela classe social dominante e a falta de vida digna, seja antes, seja depois da abolição da escravatura. Tais negros ainda vivem, mesmo após a abolição, do mesmo modo de vida, estando organizados em "zonas rurais, favelas e cortiços miseráveis" (SINBA, 1977, p. 3). Já outros, em sua minoria, irão representar a casa grande e trabalhar em favor de interesses próprios, ficando ainda atrelados ao paternalismo do antigo senhor, representando, portanto, ideais colonialistas e segregacionistas como a ascensão social, "assimilação de valores de raça e classe social dominante" (SINBA, 1977, p. 3).

Ao final da página em que se encontra a matéria, temos o subtítulo "A omissão da mulher negra", o qual vem complementar a ideia principal, só que direcionado especificamente às mulheres negras. O texto chama a atenção dessa mulher para o efetivo engajamento nas questões em pauta, já descritas ao longo da matéria principal. Essa publicação nos remete à constatação de que a mulher foi tardiamente considerada engajada nas lutas sociais, uma vez que, segundo Gomes Silva (2019), não se considerava engajamento "a experiência das mulheres que escondiam os guerrilheiros, que cumpriam tarefas subalternas ou simplesmente que não foram encarceradas e/ou processadas" (GOMES SILVA, 2019, p. 60). Ou seja, ao contrário do que sociólogos e historiadores apresentam, a re-

presentatividade das mulheres negras na luta política e social contra o colonialismo e o regime ditatorial vem, sim, de longa data.

Como se trata de uma matéria sem assinatura, sabemos apenas, conforme informado pela redação do jornal, que foi feita por algum movimento ou alguém de representatividade política e social no combate ao preconceito e ao colonialismo. Desse modo, inicialmente, o enunciador pretende levar a mulher e, consequentemente a sociedade (os leitores), a refletir sobre quem seria o responsável pela omissão feminina negra nos movimentos sociais. Após afirmar que existem vários culpados, ressalta que cabe a essa mulher refletir sobre seu papel no movimento negro, relegando a ela a "culpa" por seu não engajamento. Vejamos o excerto da matéria que selecionamos para análise.

Figura 1.



A omissão da mulher negra

De quem sempre foi a culpa da omissão da mulher negra nos movimentos negros? E evidente que para essa pergunta, haveria várias respostas. Entretanto, o que interessa no momento, é que a mulher reflita sobre o papel que poderia desempenhar no movimento negro atual, não como mulher no sentido exato da palavra, mas como um elemento que sofre os mesmos problemas que os homens; pois se não se aperceber disso, será ultrapassada e logicamente ficará marginalizada dentro do movimento.

Participar do movimento negro, não significa "curtição" e sim muito trabalho com certa gama de responsabilidade, porque há aquela que pensa que está participando do movimento negro simplesmente indo a locais de curtição, e o pior ainda, não percebe que a escravidão não acabou e sim houve apenas mudanças de rótulo.

Continua endeusando a Princesa Isabel e não procura inteirar-se do que aconteceu antes dela.

É importante que a mulher negra não fique esperando o paternalismo dos homens, e sim deve tomar a iniciativa participando e colocando sua posição.

Julho/77

Fonte: Jornal SINBA-RJ (1977, p. 3).

Conforme trecho da matéria apresentada acima, ao chamar a mulher à reflexão, o enunciador usa os seguintes termos: "**não como mulher no sentido exato da palavra**, mas como um **elemento** que sofre os mesmos problemas que os **homen**s..." (SINBA, 1977, p. 3 – grifos nossos). Ao observar as palavras destacadas, já podemos notar o tom machista que constrói o discurso propagado nessa matéria, no entanto, antes de entrarmos nesse aspecto, primeiramente vamos atentar ao significado exato da palavra mulher, como ressaltado acima.

Para o dicionário, o sentido figurado da palavra "mulher", e também o mais difundido historicamente, significa "a representação de um ser sensível, delicado, afetivo, intuitivo; fraco fisicamente, indefeso (o 'sexo frágil'), idealmente belo (o 'belo sexo'), devotado ao lar e à família (mulher do lar) etc.".[145] Enquanto homem (sexo masculino) é sinônimo –

[145] *Oxford Languages and Google. Fonte:* https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/. *Acessado em: fevereiro de 2021.*

ao contrário da acepção da mulher – de força máscula e viril. Nesse sentido, no período em que a matéria foi publicada, aquele que corresponde à ditadura civil-militar, essa figura masculinizada é pautada nas ações do homem militar, que governava o país de forma grosseira e violenta. Vemos então,

> [...] o quão era necessário... salientar a heterossexualidade como expressão da sexualidade vigente, intensificar a diferença entre os gêneros e seus papéis atribuídos socialmente a partir do ano de 1964 no Brasil, exaltando sempre a figura do homem como um ser superior e dominador, único e capaz de tomar decisões "coerentes" para a então conjuntura social, política e econômica do período, enquanto à mulher restaria o papel de provedora do lar e dos afazeres domésticos, possuindo como característica principal a submissão a esse homem. (ARAUJO, SOUZA, 2018, p. 2)

Sendo assim, no recorte sob análise, ao enfatizar que a mulher para ser aceita no movimento e nas associações deve se comportar como "elemento" (pessoa ou indivíduo que faz parte de um todo social), é reforçado o imaginário de figura masculinizada superior e dominadora. Ou seja, corroborando com as ideias difundidas no período, a mulher precisa se espelhar naqueles que possuem a força masculina de liderança e luta, a única capaz de assumir um comando e tomar decisões assertivas. Dessa forma, a mulher deve comportar-se como um homem (elemento), deixar de ser mulher e ainda, "sofrer como os homens".

No excerto apresentado fica clara uma formação discursiva machista, que considera a mulher como frágil, sentimentalista e aquela que somente possui capacidade para os afazeres domésticos sendo, portanto, imprescindível despir-se de sua "essência" para engajar-se na defesa de uma pauta coletiva que visa ao combate dos ideais colonialistas. Para que ela possa fazer parte da luta social, é preciso comportar-se como "elemento homem", masculinizar-se e assumir o outro, as dores do outro e o comportamento do outro.

Assim, ao longo do texto, o enunciador enfatiza sua tese de negação da participação da mulher negra na luta e, ao mesmo tempo, traz a tese dos ideais paternalistas enraizados na sociedade da época, reforçando, mesmo que inconscientemente, os ideais do patriarcado colonial ao ressaltar que a mulher negra, quando vai aos movimentos, é apenas para "curtir" e não para lutar, como enfatizado no excerto: "Participar do movimento negro não significa "curtição" e sim muito trabalho com certa gama de responsabilidade." (SINBA, 1977, p. 3). Tais afirmações evidenciam uma posição machista, colonialista, que reverbera a supremacia do homem e a inferioridade da mulher. Para tal ideologia, a mulher não

tem atitude no sentido da luta de classe, as ações sempre partem do homem, é ele quem vai à luta, conforme ressaltado no trecho a seguir: "... não fique esperando o paternalismo dos homens e sim deve tomar a iniciativa participando e colocando sua posição" (SINBA, 1977, p. 3).

A negação da capacidade da mulher em relação a sua posição diante das demandas coletivas dos grupos negros ressalta o discurso machista tão difundido àquela época e ressuscitado nos dias atuais. O enunciador, além de reforçar essa ideologia ao leitor do SINBA, também incita as mulheres a se questionarem sobre suas posições no movimento, alertando-as para a possibilidade de ficarem "marginalizadas dentro do movimento". Mas não seriam essas mulheres já marginalizadas? Participar de um movimento em que prevalece a segregação dos gêneros, ou ter que comportar-se tal qual um homem para poder ser considerada militante política, também não é continuar à margem? Não ter seu potencial reconhecido, quando se é mulher no sentido estrito da palavra, também não é difundir os ideais paternalistas tão rejeitados pelo movimento?

É interessante considerarmos que o jornal SINBA, além do cunho abertamente político e panfletário, oferecia uma narrativa que se pretendia contra-hegemônica e de valorização da subjetividade dos seus autores. Pressupomos, portanto, que os sujeitos que buscavam esse jornal para publicação coadunavam com esse ideal. Entretanto, seguindo uma perspectiva discursiva da linguagem como não transparente e, consequentemente, contraditória, a análise do enunciado leva-nos a perceber que uma posição machista – contrária, portanto, ao que se imaginava para o periódico – e ncontrava ecos para se estabelecer mesmo dentro do movimento liderado e idealizado por homens negros que buscavam combater o preconceito e o paternalismo da classe dominante.

Para analisar tal ocorrência, importa tomarmos a noção de sujeito, como explicitado por Michel Pêcheux (1988), e não de homem. É o sujeito que deve ser trazido para o centro da análise; um sujeito específico, um sujeito da linguagem, do inconsciente, interpelado pela ideologia. Isto é, um sujeito descentrado, constituído e atravessado pela linguagem. Em consonância com as discussões de Luciana Leão Brasil (2011), esse sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina: significação do fenômeno da interpelação do indivíduo em sujeito do seu próprio discurso.

Voltando ao enunciado sob análise, a aparente ruptura com os ideais declarados pela imprensa marginal negra, deve-se ao fato de, con-

forme esclarece Pêcheux (1988), a posição-sujeito configurar-se como um objeto imaginário que ocupa seu espaço no processo discursivo. Dessa forma, o sujeito não é um, mas comporta distintas posições-sujeito que variam conforme as formações discursivas e ideológicas nas quais o sujeito se inscreve. No caso em tela, a posição-sujeito que se configura denuncia uma formação ideológica perpassada pelo machismo da época, do qual, embora 'o homem' pudesse querer se livrar, 'o sujeito' não conseguiria se desvencilhar, posto que está submetido a processos inconscientes, dos quais não tem controle.

Ao pensar esse sujeito inscrito em diferentes formações ideológicas, devemos considerá-lo como afetado por um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem "individuais" nem "universais", mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras. Pêcheux e Fuchs (1997 [1975]) explicam que as formações ideológicas mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. É nesse sentido que vemos a formação ideológica machista, opressora-preconceituosa, sobrepondo-se a um sujeito marcado exatamente pela opressão e pelo preconceito, contra os quais, tenta lutar.

Desse modo, ao considerarmos o sujeito como construído sócio-historicamente, tendo, em sua formação discursiva, discursos outros que o constituem e que o fazem querer constituir o "outro", podemos afirmar ser essa matéria portadora de um discurso ideológico propagado naquele momento, relacionado às lideranças políticas da época, que anulavam a participação da mulher negra nos movimentos sociais. Nesse sentido, a matéria analisada é constituída por um intradiscurso (formulação) atravessado por interdiscursos machista e colonizador. Tal ideologia foi endossada e construída ao longo de décadas por historiadores e sociólogos na tentativa de relegar as mulheres negras à marginalidade na luta, reforçando assim o estereótipo de mulher enquanto "sexo frágil" e, portanto, dissonante dos movimentos políticos sociais brasileiros no período da repressão.

4. Considerações finais

Ao considerarmos, para análise, a formação discursiva do sujeito da enunciação, construída sócio-historicamente, não podemos desprezar também o momento social e histórico de circulação do jornal e de vivência dos sujeitos que escreviam as matérias publicadas. Era um momento

de repressão militar e prevalência das ideias de supremacia colonialistas. Por mais que o sujeito tente romper com essas ideias, elas estão presentes em sua formação, enraizadas ao longo de décadas na sociedade: "Em uma sociedade como a nossa, o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se ao poder. " (ORLANDI, 2015, p. 17). Dessa forma, vemos como ainda é difícil romper com as ideias machistas e preconceituosas tão impregnadas nos discursos divulgados pela escola, religião e outras tantas instituições sociais, uma vez que esse discurso legitima a supremacia masculina em detrimento do feminino.

Nessa perspectiva, por meio da AD francesa, foi possível perceber como o machismo estruturalista se fez presente na sociedade da época, inclusive sendo difundido em um jornal que debate o preconceito e o colonialismo. Conforme elencando anteriormente, o Jornal SINBA, afirma não concordar com tudo que divulga, no entanto, acaba fazendo repercutir ideias machistas de uma época em que prevalecia o ideal masculinizado de militantes e governantes políticos. Segundo Orlandi (2015), tais efeitos de sentido reverberados nessa análise só são possíveis porque esses sujeitos são afetados sócio-historicamente por suas memórias discursivas. Assim, por mais que a intenção seja romper com o discurso dominante, ainda aparecem resquícios dele na enunciação.

Nosso intuito, neste artigo, foi levar à reflexão acerca de como as mulheres negras foram desprezadas historicamente e como essa questão é perpassada por ideologias impregnadas no imaginário dos sujeitos que consideram as mulheres como aquelas que ficaram à margem dos movimentos políticos sociais no período da repressão. Antagonicamente, pesquisas como a de Gomes Silva (2019) contribuem para a difusão de uma ideologia contrária ao machismo estrutural, revelando como mulheres negras contribuíram para as pautas coletivas de luta social e também para aquelas específicas ao gênero feminino, como as que se referem a questões trabalhistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Gabrielle Oliveira de. Na raça pela democracia: A luta política dos jornais negros na ditadura (1977/1988). *Anais do 30º Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História*, 2019. Acessado em: fevereiro de 2021.

ARAÚJO, Rafael Gonçalves de; SOUZA, Josinete Lopes de. A reafirmação da masculinidade durante o regime militar no Brasil – 1960-80. *Anais do XIII Colóquio Nacional de Gênero e Sexualidades*. Campina Grande: Realize Eventos Científicos & Editora, 2018, p. 1- 11. Acesso em fev.de 2021.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise do discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *LING. Est. e Pesq.*, v. 15, n. 1, p. 171-82, Catalão-GO, jan./jun. 2011. Acessado em: fev. de 2021.

DE JESUS, Marize Conceição. O regime militar e a questão racial: o interdito. *Entre o local e o global: Anais do XVII Encontro de História da Anpuh-Rio*, 2016.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso*: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2012.

GOMES SILVA, Tauana Olívia. Mulheres negras nos movimentos de esquerda durante a ditadura no Brasil (1964-1985). Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis-SC, 2019. 528p.

KUCINSKI, Bernardo**.** *Jornalistas e revolucionários*: nos tempos da imprensa alternativa. São Paulo: Edusp, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso.* Trad. de Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. 2. reimpr., Belo Horizonte-MG: UFMG, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelle. *O discurso pedagógico*: a circularidade. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma Análise Automática do Discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010.

_____. *O discurso – estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Trad. de Eni Oralandi. Campinas-SP: Pontes, 2002.

_____; FUCHS. A propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma Análise Automática do Discurso*:

uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010 [1997].

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

Outras fontes:

COMISSÃO DA VERDADE DE SÃO PAULO. *Relatório Final*. São Paulo: CEV-SP, 2015. Disponível em: http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/. Acessado em: fev. de 2021.

SINBA, JORNAL. *O movimento negro e associações.* Rio de Janeiro-RJ, 1977. Disponível em: http://negritos.com.br/wp-content/plugins/pdfjs-viewer-shortcode/pdfjs/web/viewer.php?file=http%3A%2F%2Fnegritos.com.b%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F04%2FJornal-SinbaI.pdf&down load=true&print=true&openfile=false Acessado em: fev. 2021.

"MIMIMI OU RACISMO?": OS DIFERENTES DISCURSOS ACERCA DO CASO FABIANE JARDIM

Raquel Oliveira de Araújo (UERN)
raquel.araujo@alu.uern.br
Francisca Ramos-Lopes (UERN)
franciscaramos@uern.br

RESUMO

O racismo estrutural, entendido como o conjunto de práticas sociais que culminam em sociedades estruturadas com base no privilégio de grupos étnicos em detrimento de outros é uma realidade no Brasil, sobretudo no que diz respeito à discriminação à comunidade negra. A partir das nuances do racismo estrutural, nessa produção, analisaremos os diferentes discursos proferidos por seguidores da página do portal G1 no *instagram*, os quais interagiram, por meio de comentários, com a notícia "Engenheira negra denuncia racismo após foto com tranças ser recusada para RG" (2021). A pesquisa insere-se no âmbito das ciências humanas e sociais, com postulados advindos da análise do discurso de linha francesa e dos estudos culturais. O entrelace entre essas abordagens nos direciona a um percurso reflexivo e questionador, direcionando-nos a uma metodologia qualitativa/interpretativista (MOITA-LOPES, 1994). Os discursos, em fase exploratória de análise sinalizam, parcialmente, indagações e naturalizações relacionadas à prática racista ocorrida com a vítima. A denúncia realizada pela engenheira é uma das formas de combate e enfrentamento ao racismo que circula em todas as esferas sociais.

Palavras-chave:
Racismo. Práticas sociais. Práticas discriminatórias.

ABSTRACT

Structural racism, understood as the set of social practices that culminate in societies structured based on the privilege of ethnic groups over others, is a reality in Brazil, especially with regard to discrimination against the black community. Based on the nuances of structural racism, in this production, we will analyze the different speeches given by followers of the G1 portal page on instagram, who interacted, through comments, with the news "Black engineer denounces racism after photo with braids is refused for RG" (2021).) Research is part of the human and social sciences, with postulates arising from the analysis of French-line discourse and cultural studies. The intertwining between these approaches directs us to a reflective and questioning path, directing us to a qualitative / interpretive methodology (MOITA-LOPES, 1994). The speeches, in an exploratory analysis phase, partially signal questions and naturalizations related to the racist practice that occurred with the victim. A complaint made by the engineer is one of the ways of combating and confronting racism that circulates in all social spheres.

Keywords:
Racism. Discriminatory practices. Social practices.

1. Considerações iniciais

O racismo estrutural está presente nas mais diversas situações do cotidiano, e todos estamos incluídos nesse contexto. O Brasil carrega consigo mais de três décadas de escravidão, e as feridas causadas durante todo esse período seguem ainda expostas, estando, muito possivelmente, distantes da cura.

Nessa perspectiva, o presente trabalho surge com a proposta de analisar as enunciações referentes a uma situação específica de racismo estrutural, que alcançou repercussão nacional. Assim, serão analisados os diferentes discursos proferidos pelos seguidores da página do Portal G1 no *instagram*, os quais interagiram com a notícia "Engenheira negra denuncia racismo após foto com tranças ser recusada para o RG". Os comentários constituem, portanto, o *corpus* da pesquisa. A notícia foi veiculada em 08/08/2021 e o caso ocorreu em Belo Horizonte (MG).

Nesse viés, para a construção das análises, as bases teóricas estarão pautadas na Análise do Discurso de linha francesa, com ênfase nos estudos de Pêcheux (1983), Orlandi (1999) e dos estudos culturais, a partir de Hall (2003) e Bauman (2005). Além disso, para conceituar diversidade étnico-racial, utilizar-se-ão os estudos de Guimarães (2006).

No que diz respeito à metodologia, ressalta-se que a abordagem é qualitativa-interpretativa (MOITA LOPES, 2006), uma vez que serão estudados os aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do racismo estrutural, que reverberam nos discursos de alguns dos seguidores do Portal G1. Logo, a justificativa da escolha da notícia advém da percepção da existência de racismo na situação vivenciada por Fabiane e nas impressões das pessoas que comentaram sobre a notícia.

Quanto aos resultados, evidenciam-se, através da análise dos discursos dos enunciadores, além das identificações com o caso, o racismo presente na situação da engenheira. Desse modo, considera-se pertinente a denúncia feita pela mesma, uma vez que ela contribui para a reflexão e o combate ao racismo em nosso país.

2. Visão geral e reflexões introdutórias em análise do discurso

Antes de definir o discurso, enquanto objeto de estudo da Análise do Discurso, é necessário compreendê-lo como unidade que necessita de elementos para constituir uma existência material, envolvendo, assim, o

contexto social e questões de natureza não estritamente linguísticas.

Nesse sentido, não é possível desconsiderar os aspectos sociais e ideológicos existentes nas palavras, sempre que são proferidas. Assim, é importante e indispensável entender que a linguagem revela, de forma material, os lugares socioideológicos que cada sujeito ocupa. Desse modo, por mais que o discurso não seja a linguagem em si, ele necessita dela para ter existência real. Nesse viés, Orlandi afirma:

> A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 1999, p.15)

Dessa maneira, sujeitos que proferem diferentes discursos acerca de uma temática, demonstram formações ideológicas diferentes. Essa troca de ideologias resulta na noção de sentido, uma vez que o processo de produção de sentidos é consequência dos efeitos de sentido produzidos a cada manifestação da linguagem. Levando em conta, portanto, o discurso como palavras em movimento e carregadas de ideologia, Pêcheux teoriza:

> As palavras têm sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem. O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe "em si mesmo" [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1997b, p. 190)

À vista disso, compreende-se que é no social que as posições de sujeito são definidas, ou seja, os discursos não são fixos, pois acompanham as várias transformações sociais ocorridas ao longo do tempo e tais mudanças influenciam diretamente na constituição dos sujeitos enunciadores.

2.1. O discurso, o sujeito e a identidade

Considerando a natureza heterogênea dos objetos de estudo da Análise do Discurso, é necessário observar os conceitos de discurso, sujeito e identidade, através de ocorrências linguístico-discursivas, tendo em vista que os enunciados apontam para posições-sujeito. Orlandi então afirma:

> O lugar histórico-social em que os sujeitos enunciadores de determinado discurso se encontram envolve o contexto e a situação e intervém a título

> de condições de produção do discurso. Não se trata da realidade física e sim de um objeto imaginário socioideológico. Trata-se de alguma coisa mais forte - que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando [...] marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder. (ORLANDI, 1999, p. 32)

Desse modo, deve-se entender que o sujeito é marcado por heterogeneidade e intensos conflitos, manifestando-se por meio da linguagem. Assim, tudo que é dito é produzido e norteado por implícitos e por formações ideológicas diversas. Às diferentes vozes que constituem os discursos, dá-se a nomenclatura polifonia, além disso, a heterogeneidade refere-se às formas como essas vozes aparecem dentro dos discursos.

A respeito da heterogeneidade, Authier-Revuz (1982) a subdivide em constitutiva e mostrada, a primeira resulta do entrelaçamento de diferentes discursos presentes no meio social, ou seja, a heterogeneidade constitutiva é uma condição para a existência dos discursos e do sujeito. Já identificável linguisticamente, pois explicita a voz do outro presente nos discursos dos sujeitos.

Ainda temos os conceitos de identidade trazidos por Hall (2003) e Bauman (2005), os quais contribuem para os estudos da Análise do Discurso, uma vez que eles a entendem como fragmentada e plural, assim afirmando que um sujeito é formado por inúmeros fragmentos de outros, confirmando assim a sua multiplicidade.

3. Diversidade étnico-racial: conceitos e nuances

Em um país diverso como o Brasil, marcado pelo racismo, é de extrema importância entender de que maneira se apresenta o conceito de diversidade étnico-racial e como ele foi constituído historicamente. Nesse sentido, convém expor que o termo raça tem sua origem datada do século XVII (MARTINS, 1985). Com o passar do tempo, mais especificamente a partir do século XIX, passou a ser utilizado no sentido de justificar as diferenças fenotípicas entre seres humanos e marcar relações de dominação político-cultural de um grupo sobre outro.

Dessa forma, verifica-se que o conceito de raça é concebido dentro da esfera social, ou seja, considerando a diversidade de etnias existentes a partir da colonização brasileira e os diferentes fenótipos pertencentes a seus descendentes, além das diversas relações de poder exis-

tentes entre grupos menos e mais favorecidos. No tocante à espécie humana, não existem 'raças' biológicas, ou seja, não há um mundo físico e material nada que possa ser corretamente classificado como 'raça'. (GUIMARÃES, 2006).

Nesse sentido, não há como negar a influência do processo de escravidão dos povos negros trazidos ao Brasil e de dizimação dos povos indígenas, que aqui já estavam presentes, sendo nossos povos originários. As relações de opressão e segregação envolvendo esses povos repercutem e se perpetuam em todas as esferas sociais, fazendo com que estejamos ainda muito distantes do real conceito de igualdade racial.

Assim, no campo educacional, há que se entender como esse conceito de raça, enquanto existente no campo social, foi aceito e inserido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que definem a raça como "a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros**,** muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado." (BRASIL, 2004).

À vista disso, é imprescindível entender que não houve nenhum traço harmônico na forma brusca como nosso país foi construído socialmente, no que diz respeito ao desprestígio dado a populações negras e indígenas. Assim, as nuances da desigualdade racial seguem influenciando, de forma implícita e explícita, os locais ocupados pelos diferentes grupos étnico-raciais.

4. Afinal, o que é "mimimi"?

O termo "mimimi" vem se popularizando, sobretudo através das redes sociais. Assim, com a crescente atuação e repercussão das lutas sociais em defesa dos direitos das minorias, quais sejam mulheres, negros, comunidade LBTQIA+, entre outros, o termo surge fazendo referência à forma como expressões e atitudes discriminatórias são criticadas por esses grupos.

Nesse sentido, o termo é utilizado para descrever ou ofender uma pessoa que chora ou reclama e, geralmente, possui intencionalidade ofensiva e irônica, sendo usado para tentar diminuir a manifestação de alguém, tornando-a "frescura" e reclamação sem sentido. Logo, os grupos contrários às lutas das minorias utilizam a expressão para afirmar que as

reclamações e denúncias proferidas não tem sentido ou relevância.

Por esse lado, alguns dos seguidores do Portal G1 referiram-se à denúncia de racismo feita por Fabiane Jardim como "mimimi", pois acreditam que a exigência feita para que ela não utilizasse a foto com tranças em seu RG faz parte do procedimento padrão, adotado nos órgãos emissores de documentos pessoais. Tal argumento, porém, não se sustenta, uma vez que, através da foto, é possível reconhecer a engenheira, portanto deveria ser normalmente aceita.

Dessa forma, acredita-se que através da invalidação e naturalização da situação vivida por Fabiane, há o intuito de perpetuar situações que ferem a dignidade e os direitos de determinados grupos, os quais são vítimas, corriqueiramente, de práticas hostis. Através da reprodução da cultura do "mimimi", muitas lutas são apagadas e enfraquecidas, fazendo com que as vítimas tenham a diminuição de seus locais de fala.

5. *"Mimimi" ou racismo no caso Fabiane Jardim? Diferentes discursos*

Atualmente, com o advento das redes sociais, a liberdade de expressão tem sido amplamente defendida, porém, em concomitância, surge a discussão sobre até que ponto tal liberdade respeita os direitos humanos. Assim, o *instagram* surge como uma rede social que possibilita a seus usuários a ferramenta de comentários acerca de uma foto/postagem.

Não há um filtro antes que um comentário seja postado, a menos que haja uma denúncia e, caso haja alguma comprovação que fira as regras da comunidade, tal comentário será excluído, bem como o perfil do usuário poderá sofrer penalidades. Porém, até que a inadequação seja comprovada e interpretada, os comentários podem atingir alcances inimagináveis.

Nesse viés, ideias são reproduzidas a todo o momento e, nos perfis de notícias, a quantidade de pessoas que expressa suas opiniões acerca do que está sendo veiculado é relevante. Consequentemente, a notícia sobre o caso envolvendo Fabiane Jardim, quanto ao impedimento da utilização de sua foto usando tranças para o RG e, consecutivamente, sua denúncia de racismo, dividiu opiniões. Nesta sessão serão analisados, portanto, os diferentes discursos, emitidos pelos seguidores da página, acerca do acontecimento. A seguir, a notícia e a postagem feitas no site e no *instagram* do Portal G1.

Imagem 1: A notícia.

Disponível em: https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/mg/minas-gerais/noticia/2021/08/18/engenheira-negra-denuncia-racismo-apos-foto-com-trancas-ser-recusada-para-rg-inadmissivel.ghtml.

Imagem 2: O post.

Disponível em: https://www.instagram.com/p/CSvK72bLNZ2/?utm_medium=copy_link.

É importante ressaltar o grande alcance que a publicação atingiu no *instagram*, visto que totalizou em média 68 mil curtidas. Considera-se, então, uma notícia que causou diferentes impressões entre os seguidores do perfil, dividindo comentários entre pessoas que realmente consideram o caso como racismo e os que acreditam que a denúncia feita por Fabiane, bem como as proporções que o caso tomou, não passam de "mimimi". A seguir, alguns comentários a favor da denúncia da engenheira.

5.1. Os comentários a seguir (1, 2, 3 e 4) são de seguidores que consideram o caso como racismo

Figura 1.

Figura 2.

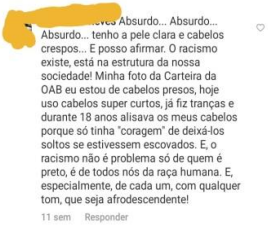


Figura 3.

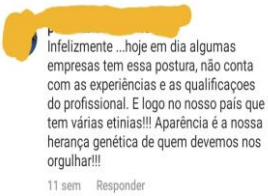


Figura 4.

A partir dos comentários acima, é possível perceber o quanto o racismo brasileiro é concreto nas situações históricas impostas aos africanos e aos seus descendentes, fazendo parte de uma constante imposição de dominação econômica, cultural, social e política. Ambos os comentários têm em comum enunciadores que assumem posições-sujeito que demonstram ojeriza a manifestações de discriminação e racismo, bem como nos comentários 1 e 2 se colocam também como vítimas, evidenciando, assim, que a situação vivenciada por Fabiane, infelizmente, não é um caso isolado.

Em continuidade, os comentários também demonstram muitos traços do racismo institucional, que se caracterizam pelas práticas, as leis e os costumes estabelecidos socialmente, os quais refletem e provocam as desigualdades raciais entre determinados grupos da sociedade. Geralmente, se manifestam por meio da economia, o sistema jurídico e a educação. Logo, enxerga-se a heterogeneidade nos discursos 3 e 4, uma vez que sugerem que existem muitas outras pessoas vivenciando o racismo e utilizam de seus locais de fala, para expressarem sentimentos de outros

indivíduos, ou seja, de outras vozes que constituem seus discursos.

No comentário 4, é possível perceber que o discurso está pautado na crítica a quem considera a denúncia de Fabiane como “mimimi”, retomando a característica da negação de que haja racismo no Brasil nos dias atuais. Essa característica está presente nos comentários elencados a seguir.

5.2. Os próximos comentários (5, 6, 7 e 8) são de seguidores que consideram o caso como “mimimi”

Figura 5.

Figura 6.

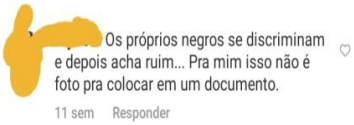
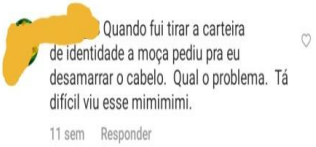


Figura 7.

Figura 8.



De acordo com os comentários que consideram a denúncia e repercussão do caso Fabiane como “mimimi”, é possível perceber a formação discursiva dos enunciadores, a qual é pautada na negação da existência do racismo. Nesse sentido, os discursos dos comentários 5 e 7 explicitam a opinião de que atualmente tudo é racismo, invalidando, assim, a importância e a veracidade da denúncia feita pela engenheira.

Por conseguinte, o comentário 6 explicita um discurso que insinua que a própria Fabiane esteja se discriminando, mais uma vez retirando a culpa da sociedade organizada em um sistema racista, além de se utilizar do seu próprio enunciado racista, ao afirmar que, em sua opinião, a foto de Fabiane não é “foto pra colocar em um documento”.

Em seguida, o comentário 8 traz, explicitamente, o discurso de que o incômodo e a posterior denúncia feita pela engenheira é apenas "mimimi". A enunciadora faz uma comparação com uma situação que não compete ao racismo, portanto não é passível de semelhanças. Os quatro comentários culminam na defesa de que não houve nada que fugisse dos procedimentos padrões para a retirada de RG.

Após as leituras dos oito comentários a favor e contra a denúncia de Fabiane, chega-se à conclusão de que o número de pessoas que não consegue enxergar as nuances do racismo estrutural em nossa sociedade ainda é alarmante. É possível notar diferentes formações discursivas, a primeira delas baseada em diversas vivências de racismo, que resultam em uma sensibilização ao caso Fabiane, e a segunda, que nega a existência da prática discriminatória, apesar de todas as evidências, negação esta, justificada pela recorrente naturalização dos casos de racismo na sociedade brasileira.

6. O racismo estrutural e a impossibilidade do racismo reverso

Através do acesso aos comentários acerca do caso Fabiane Jardim, no perfil no Portal G1 do *instagram*, é possível abrir espaço para reflexões sobre o racismo estrutural e a impossibilidade do racismo reverso.

Sobre o racismo no Brasil, compreendemos que é um mal nefasto, posto que não se restringe apenas a um problema de classe social clássico, da relação entre possuidores de capitais e despossuídos. Ele se executade forma e aparência silenciosa, sem as sistemáticas explicitadas de outros países, a exemplo dos EUA, com rígidos padrões raciais (Cf. CUNHA JR., 2009).

A negação de que exista racismo na situação de Fabiane revela a não conscientização para as práticas discriminatórias que acontecem de maneira menos direta. A respeito dessa negação, Van Dijk (2008) compreende que quando negamos o racismo, estamos sendo favoráveis à manutenção de uma supremacia que beneficia uns em detrimentos de outros. Estamos sendo cúmplices da opressão, além de contribuirmos para o enfraquecimento da luta antirracista.

A partir desse conhecimento, sugere-se que o fato de defender que não existe racismo em situações onde o mesmo ocorre, leva ao fortalecimento da supremacia branca. Quando Van Dijk (2008) afirma que esse

ato "enfraquece a resistência", ele conclui que os opressores terão cada vez mais espaços para executarem suas discriminações, visto que atitudes como a de Fabiane seguem sendo enxergadas, por muitos, como bobagem e/ou exagero.

Nesse contexto, é importante ressaltar que há também quem defenda a existência de racismo reverso, ou seja, a existência de formas de discriminação de negros para brancos. A respeito disso, Schucmam afirma:

> Racismo é uma forma de legitimar as estruturas sociais de poder. Se um grupo não tem poder na estrutura o sujeito deste grupo não consegue praticar racismo. Portanto, no Brasil de hoje, onde os negros são os que ocupam os piores índices sociais não há racismo reverso. (SCHUCMAN, 2021, p. 2)

Assim, não há como imaginar e supor que o racismo reverso exista, posto que os negros da sociedade brasileira não se encontram em situações de prestígio e, por esse motivo, não conseguem praticar racismo. O racismo segue acontecendo numa linha de brancos para negros, por toda a hegemonia que o primeiro grupo exerce sobre o segundo há muitos anos.

7. Considerações finais

Elza Soares cantou que "a carne mais barata do mercado é a carne negra", e essa reflexão tem relação direta com o caso Fabiane e com tantas outras agruras que a população negra precisa enfrentar diariamente. O intuito de Fabiane era somente ter um direito assegurado, enquanto cidadã, mas o que recebeu foi apenas mais uma demonstração de discriminação.

Assim, a discriminação sofrida por Fabiane não esteve presente somente na UAI de Belo Horizonte. Quando o caso teve repercussão nacional, ela seguiu sendo discriminada por pessoas que diminuíram sua dor e a causa pela qual ela estava lutando: a igualdade.

Ainda reproduzindo Elza Soares: "E esse país vai deixando todo mundo preto/E o cabelo esticado/Mas mesmo assim ainda guarda o direito/De algum antepassado da cor/Brigar sutilmente por respeito/Brigar bravamente por respeito/Brigar por justiça e por respeito (Pode acreditar)". Fabiane lutou, resistiu e teve sua foto, com suas tranças e todas as marcas de sua ancestralidade, aceita para seu documento oficial.

Dessa maneira, há que se repensar de que forma as opiniões têm sido expressas nas redes sociais, diante de notícias que retratam o cotidiano do país. Tudo se torna passível de análise, em um contexto onde ofensas são comuns e as práticas discriminatórias são normalizadas nos mais diversos âmbitos que afetam as minorias.

Em conclusão, o presente trabalho, através de recortes, expôs diferentes discursos e opiniões, que reverberam e representam toda a conjuntura social brasileira e levantam reflexões acerca do quanto temos sido permissivos diante de casos menos diretos de racismo. A intenção é, portanto, um despertar para o combate às práticas racistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéitémontrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'outre dans le dicours. In: *DRLAV*. Paris: Centre de Recherches de l'Université de Paris III, 1982.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade* entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL/CNE. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Conselho Nacional de Educação*. Brasília-DF. Outubro, 2004.

CUNHA JR. Henrique. *Os negros não se deixaram escravizar:* temas para as aulas de história dos afrodescendentes. Ano VI. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br. Acesso em 10.10.2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo. Ed. 34, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

MARTINS, Luciano. *Estado capitalista e burocracia no Brasil pós-64*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PECHEUX, Michel. A Análise do Discurso: Três Épocas (1983). In:

GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso*: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux Campinas: EDUNICAMP, 1990b. p. 311-19

_____. *Semântica e discurso – Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: EDUNICAMP, 1997b.

SCHUCMAN, Lia Vainer. É *racismo quando um negro discrimina um branco apenas por ter nascido branco*? disponível em: https://catarinas.info/e-racismo-quando-um-negro-discrimina-um-branco-apenas-por-ter-nascido-branco/acesso em 16.11.2021.

VAN DIJK, T. A. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

MUDANÇAS TERMINOLÓGICAS NA REFERÊNCIA FEITA À PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO

Bárbara Rangel Paulista (UENF)
barbara.rangel@gmail.com
Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)
shirlenacsa@gmail.com

RESUMO

Os seres humanos são semelhantes, mas não idênticos; possuem características próprias, seja de cor, sexo, altura, peso e/ou idade. Contudo, desde os primórdios da humanidade, existem aqueles que possuem características que fogem de um padrão socialmente aceito por normal, belo e funcional e, por conta dessas particularidades, sofreram – e sofrem – longo processo de exclusão. Essas pessoas já foram rotuladas – seja pela literatura científica ou pelo falante coloquial – de excepcionais, inválidos, deficientes, dentre outros. Mais recentemente, convencionou-se utilizar a expressão "pessoa com deficiência", terminologia essa difundida no meio acadêmico e jurídico. Questiona-se, portanto: qual é o discurso existente por trás das diversas mudanças terminológicas para referir-se à pessoa com deficiência ao longo do tempo? Objetiva-se, assim, refletir acerca do ambiente enunciativo posto na adoção de algumas das terminologias citadas, correlacionando ao seu contexto especificamente em dois *corpora* extraídos de leis brasileiras, a partir de revisão bibliográfica de artigos científicos, livros e legislação aplicável. Espera-se somar – sem a pretensão de exaurir o inexaurível – às reflexões acerca do tema e desde já se considera a influência do movimento politicamente correto nessa questão.

Palavras-chave:
Terminologia. Análise do Discurso. Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

Human beings are similar, but not identical; they have their own characteristics, whether of color, sex, height, weight, and/or age. However, since the dawn of humanity, there are those who have characteristics that escape from a standard socially accepted as normal, beautiful and functional and, because of these particularities, have suffered – and still suffer – a long process of exclusion. These people have been labeled – either by scientific literature or by colloquial speakers – as exceptional, disabled, handicapped, among others. More recently, the term "person with disability" has been used, a terminology that has spread in the academic and legal milieu. The question is, therefore: what is the discourse behind the various changes in terminology used to refer to the person with disability over time? The aim is to reflect on the enunciative environment of the adoption of some of these terminologies, correlating them to their specific context in two corpuses extracted from Brazilian laws, based on a bibliographic review of scientific articles, books, and applicable legislation. It is hoped to add - without the pretension of exhausting the inexhaustible – to the reflections on the theme, and the influence of the politically correct movement on this issue is already considered.

Keywords:
Terminology. Discourse analysis. Person with disabilities.

1. Introdução

Até efetivamente se falar em inclusão, um longo percurso histórico, social e cultural transcorreu, tendo sido precedido pelas ideias de integração e normalização (Cf. SASSAKI, 1997). A inclusão social das pessoas com deficiência foi conceituada de forma aprofundada na Declaração de Salamanca em 1994 e, a partir de então, ganha força um movimento mundial no sentido de realizar reparações, corrigir equívocos e conferir a todas às pessoas, independente de sua condição física ou mental, a possibilidade de conviver em sociedade de forma plena e integral.

Tendo o movimento de inclusão como marco, a forma de referir-se à pessoa com deficiência necessariamente passa a ser objeto de reflexão, análise e discussão. Ao longo do tempo, as terminologias utilizadas foram sendo modificadas, dado o contexto social e histórico no qual ocorrem, bem como reflexões sobre o próprio ser humano em questão.

Algumas expressões utilizadas para referência à pessoa com deficiência transitam pelo crivo do chamado movimento do "politicamente correto", onde, quase sem se saber ao certo em que momento ocorreu, passou a ser errado e agressivo chamar um não vidente de cego ou alguém com deficiência física de aleijado.

Diante disso, questiona-se qual é o discurso por trás das diversas mudanças terminológicas para referir-se à pessoa com deficiência ao longo do tempo. Objetiva-se refletir acerca do ambiente enunciativo posto na adoção de algumas das terminologias citadas, correlacionando ao seu contexto, com base nos conceitos estabelecidos na teoria da Análise do Discurso.

Para tanto, o trabalho divide-se em três seções, em que na primeira faz-se um constructo histórico das principais terminologias utilizadas. Na segunda, são delimitados conceitos importantes aplicáveis à teoria da análise do discurso que dão sustento ao presente trabalho e, na terceira, por sua vez, é realizada a análise de termos específicos entrelaçados com as reflexões e contribuições expostas para o discurso.

2. *Breve constructo histórico das expressões de referência à pessoa com deficiência*

A partir de conceitos trazidos da ciência linguística, na adoção da abordagem estruturalista, a palavra "deficiência", enquanto signo linguístico, pode ser observada sob a ótica de uma das dicotomias apresentadas por Ferdinand de Saussurre, qual seja, o significante e o significado. Falar em dicotomia significa dizer que ocorre uma "divisão lógica de um conceito em dois, de modo que se obtenha um par opositivo". (MARTELOTTA, 2011, p. 116). A respeito desses conceitos, Martelotta (2011) aduz que

> [...] o signo linguístico passa a ser o resultado da associação – arbitrária – entre significante (imagem acústica) e significado (conceito). Aqui é importante ressaltar que o significante não é o som material, mas seu correlato psíquico, ou seja, uma estrutura sonora que reconhecemos a partir do conhecimento que temos de nossa língua, relacionando-a, então, a um determinado conceito. Do mesmo modo, o significado não é o objeto real a que a palavra faz referência, mas um conceito, ou seja, um elemento de natureza mental. Desse modo, tanto significante como significado são caracterizados por Saussure como entidades psíquicas. (MARTELOTTA, 2011, p. 74)

Ao tomar a palavra "deficiência" como signo linguístico, Ribas (2007, p. 12) afirma que "deficiência, na língua portuguesa, será sempre sinônimo de insuficiência, de falta, de carência e, por extensão de sentido, de perda de valor, falha, fraqueza, imperfeição. A palavra representa e estabelece a imagem".

A reflexão mais atenta sobre as terminologias utilizadas para referência à pessoa com deficiência coincide com o momento histórico no qual houve maior preocupação com os direitos desse público em particular, tais como direito à vida, liberdade, saúde, educação, trabalho, lazer, dentre muitos outros, inerentes a todo cidadão.

Inicialmente, durante séculos, por meio de diversas fontes da literatura, dos meios de comunicação e até mesmo das próprias leis, era comum utilizar a terminologia "inválidos" para referir-se à pessoa com deficiência, como sendo alguém que não possuía valor para a sociedade (Cf. SASSAKI, 2003).

Avançando na trajetória história de preocupação com as pessoas com deficiência, Ribas (2007) aponta a necessária crítica de que, todas as pessoas com deficiência são colocadas no mesmo agrupamento terminológico, independentemente de suas particularidades e limitações. Isso

significa dizer que "paraplégicos, tetraplégicos, surdos, cegos e pessoas com deficiência mental passaram a ser colocados na mesma categoria" (RIBAS, 2007, p. 13). A respeito disso, Ribas aduz que o início desse agrupamento indiscriminado possa ter sido no momento em que surgiram estabelecimentos, entre o século XIX e início do século XX, que encarceravam conjuntamente pessoas com quaisquer deficiências, seja de ordem física ou mental. A literatura da década de 70 utilizada para estudos da medicina, psicologia e serviço social, chamava a todos de "excepcionais", independente do grau e espécie de deficiência.

Por sua vez, a palavra "excepcional" trata-se de um adjetivo e significa "(...) 1. Relativo à exceção; muito bom; extraordinário. *s.m.* 2. Pessoa incapaz, deficiente físico ou mental" (BUENO, 2017, p.853). Portanto, a atribuição é feita à pessoa que não se enquadre nos padrões sociais e de senso comum estabelecidos como "normalidade".

Na década de 70, mais precisamente em 09 de dezembro de 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, aprovou a resolução intitulada "Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes", que prevê em seu artigo 1º:

> O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1975)

Portanto, convencionou-se à época o uso da expressão "pessoa deficiente" para todo aquele que fosse tido por incapaz, por questões de ordem física ou mental, de suprir suas próprias necessidades a uma vida considerada normal, ou seja, reúne no mesmo agrupamento, todas as pessoas, independentemente de suas particularidades (Cf. RIBAS, 2007).

Na década de 80, mais precisamente em 1981, a ONU define esse ano como sendo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e, por essa razão, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece diretrizes importantes para diferenciar pessoas com impedimento, deficiência ou incapacidade. Essa classificação objetiva pormenorizar as diversas circunstâncias e especificidades que podem acometer alguém que possua deficiência e ganha robustez no fim dos anos 90, quando a OMS estabelece uma classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde.

Com o aprofundamento dos estudos e dos avanços na seara dos direitos da pessoa com deficiência, a ONU, já nos anos 90 "recomendou

que deixássemos de lado a expressão pessoas deficientes e passássemos a adotar pessoas portadoras de deficiência que vigorou até o final da década" (RIBAS, 2007, p. 15).

Contudo, ainda nos anos 90, o termo "portadores de necessidades especiais" surge (Cf. SASSAKI, 2003; RIBAS, 2007) e objetiva, inicialmente, a substituição do termo "deficiência" por "necessidades especiais". No Brasil, é possível observar a expressão na transcrição de parte de um artigo da Resolução expedida pelo Conselho Nacional de Educação conjuntamente com a Câmara de Educação Básica em 2001:

> Art. 17. [...] § 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2001)

Ademais, a expressão largamente utilizada, em especial por força da recomendação da ONU à época é "pessoas portadoras de deficiência", posteriormente substituída por "pessoa com deficiência", na década de 90 (Cf. RIBAS, 2007). A chancela documental dessa expressão é trazida de forma clara no preâmbulo da Declaração de Salamanca, nos seguintes termos:

> Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.
> Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994)

Atualmente a legislação brasileira também adota a expressão "pessoa com deficiência", em especial, a partir da vigência da Lei 13.146/2015, intitulada Estatuto da Pessoa com Deficiência, importante lei que surge para garantir os direitos desse público em particular.

Dessa forma, a expressão atualmente utilizada no âmbito jurídico, acadêmico e científico é "pessoa com deficiência", uma vez que "a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência" (SASSAKI, 2003, p. 16).

3. *Além da análise do conteúdo: a análise do discurso*

Ao tratar das funções que a linguagem possui, Fiorin (2013, p. 17) afirma que ela "é uma atividade simbólica, o que significa que as palavras criam conceitos e eles ordenam a realidade". Diz ainda que cada língua pode apresentar formas diversas de encarar a realidade, uma vez que "as palavras formam um sistema independente de coisas nomeadas por elas" (FIORIN, 2013, p. 17). O autor assinala, ainda, que a linguagem se presta a muitas outras funções, tais como, a percepção do mundo, estabelecer interações e laços sociais, fornecer informações, promover influência, apresentar emoções e sentimentos, fixar uma identidade social e, por fim, promover ações no mundo, provocadas ou realizadas pelo dizer.

Nessa perspectiva de abordagem, ainda no âmbito da ciência linguística formal, ganha relevo a análise mais detida acerca das mudanças ocorridas na forma de referir-se à pessoa com deficiência ao longo do tempo, sendo a linguagem um instrumento carregado de simbolismo, do qual a língua é, entre os seres humanos, sua principal forma de exteriorização e, consequentemente, as palavras traduzem, ordenam e confrontam a realidade posta.

Bakhtin (2006, p. 34) aponta a linguagem como sendo o momento no qual a comunicação social se estabelece de forma cristalina, de maneira que "(...) A palavra é o fenômeno ideológico por excelência" e acrescenta que "(...) A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo (...) A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social" (BAKHTIN, 2006, p. 34). Bakhtin, ainda diz que "(...) Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia" (BAKHTIN, 2006, p. 29). Logo, a linguagem vai além de seu significado morfológico, constituindo sentidos e significados para além de sua estrutura.

Diante disso, a reflexão sobre as terminologias que remetem a alguém com deficiência não diz respeito unicamente à questão de língua ou gramática. Avança na seara do discurso, do dito, do já dito e do não dito, do visível e do contexto que permeia as palavras postas. Orlandi (2015) evidencia que a análise de discurso, não trata de questões acerca da língua em si e tampouco da gramática, apesar de se ancorar nessa base necessariamente. O que interessa à análise do discurso é o discurso em si, cuja palavra carrega em si "a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da lin-

guagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando" (ORLANDI, 2015, p. 15). Analisar o discurso perpassa a ideia de busca do sentido da língua exposta por meio da palavra carregada de simbolismo, levando em consideração o tempo, o espaço e as práticas humanas.

A análise do discurso reúne, portanto, elementos da linguística, filosofia, sociologia, psicologia, além de entrelaçar-se com outras áreas que sejam necessárias para entender como o texto significa e não tão somente o que ele significa. Todas as palavras, por mais simples que sejam, carregam em si uma gama de sentidos repletos de significados aos quais não se sabe ao certo como foram construídos (Cf. ORLANDI, 2015).

Assim considerada, a análise do discurso é importante instrumento para compreender a carga simbólica – e, porque não dizer, ideológica – existente por trás de um dado enunciado. A língua posta por um sujeito materializa o discurso, que, por sua vez, materializa a ideologia constituidora do sujeito e seus sentidos (Cf. ORLANDI, 2015).

Maingueneau (2004) destaca características que são próprias do discurso: ser uma organização que ultrapassa a frase, orientada no tempo de forma linear; ser uma forma de ação interativa (dialógico) entre os coenunciadores; ser contextualizado, assumido por um sujeito e, por fim, ser considerado dentro de um interdiscurso.

Avançando para a seara da análise discursiva em si, destaca-se alguns conceitos apresentados por Maingueneau (2004), necessários para a abordagem realizada na seção seguinte. Afirma que todo enunciado é ancorado em um ambiente de enunciação dentro de um dado contexto. Esse contexto, por sua vez, pode ser situacional – o local físico da enunciação –, o contexto tido pelas "sequências verbais antes ou depois da unidade a interpretar" (MAINGUENEAU, 2004, p. 27) e o contexto que trata do que se conhece, de forma geral, anteriormente à enunciação.

Por fim, para Maingueneau, existem três cenas de enunciação a serem consideradas em uma análise, uma vez que "um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada" (MAINGUENEAU, 2004, p. 85). São elas a cena englobante – que corresponde ao tipo de discurso –, a cena genérica – que corresponde ao gênero discursivo –, e a cenografia – que não é sinônimo de quadro cênico montado e preparado, mas sim o próprio ambiente enunciativo em seu esforço em constituir-se como parte necessária à própria fala (Cf. MAINGUENEAU, 2004).

Dessa monta, na seção seguinte serão destacados dois *corpora* com expressões utilizadas para referir-se à pessoa com deficiência em situações diversas e de modo diversos, tomando por base os conceitos expostos para nortear a análise discursiva.

4. As expressões referenciais à pessoa com deficiência como objeto de análise

Orlandi (2015) aduz que, para adentrar na seara da análise discursiva, o que se deve considerar inicialmente é a delimitação do chamado *corpus*. Buscar-se-á nesta seção analisar dois deles. O primeiro, diz respeito ao fragmento do Decreto nº 60.501 de 14 de março de 1967, já revogado, mas vigente em certo período no Brasil. Na redação, utiliza-se a expressão "inválido" para referir-se à pessoa com deficiência:

> Art. 13. Consideram-se dependentes do segurado, para os efeitos dêste Regulamento:
> I – A espôsa, o marido inválido, os filhos de qualquer condição menores de 18 (dezoito) anos ou inválidos, e as filhas solteiras de qualquer condição, menores de 21 (vinte e um) anos ou inválidas;
> II – A pessoa designada que, se do sexo masculino, só poderá ser menor de 18 (dezoito) anos ou maior de 60 (sessenta) anos ou inválida;
> III – O pai inválido e a mãe; e
> IV – Os irmãos de qualquer condição menores 18 (dezoito) anos ou inválidos, e as irmãs solteiras de qualquer condição, menores de 21 (vinte e um) anos ou inválidas. (BRASIL, 1967)

A palavra inválido enquanto adjetivo significa: "(...) que sofreu invalidez. 2. Que não é válido para o trabalho" (BUENO, 2021, p.1117), ou seja, por si só, a expressão qualifica de forma negativa aquele que a possui. Sassaki (2003, p. 12) afirma que "aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional".

O contexto do decreto do qual a expressão foi extraída remonta ao ano de 1967, ou seja, no Século XX. Nesse período vigorava a ditadura militar no Brasil, inclusive com a promulgação – ou outorga – de uma nova constituição, oriunda do governo militar. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), conhecida como "Constituição Cidadã", que traz maior amplitude e abrangência da garantia dos direitos fundamentais de todos os cidadãos sem distinção, ainda não havia surgido.

A palavra "inválido" utilizada no decreto é vaga e acaba por abar-

car uma infinidade de pessoas com deficiência seja ela qual for. O estereótipo de fardo e peso para a família que tem em seu seio alguém com deficiência é reforçado pela utilização da expressão em um texto normativo que trata de questões ligadas à Previdência Social.

Os coenunciadores desse enunciado são o Governo Federal, no decreto representado por Luiz Gonzaga do Nascimento e Silva (BRASIL, 1967), então ministro do Trabalho e Previdência Social e a população em geral, para o qual o texto normativo é direcionado. Orlandi (2015, p. 20) afirma que "as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados" e Maingueneau (2004) complementa:

> O discurso é assumido por um sujeito. O discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como *fonte de referências* pessoais, temporais, espaciais [...] e, ao mesmo tempo, indica que *atitude* está tomando em relação àquilo que diz e em relação ao seu co-enunciador [...]. (MAINGUENEAU, 2004, p. 55)

Dessa maneira, um advogado que faz uso do texto legal, apropria-se do mesmo enquanto sujeito e, portanto, torna-se coenunciador. Alguém que possua deficiência e assuma a condição de "inválido", assujeita-se e torna-se, por sua vez, coenunciador também.

A cena englobante que compõe o *corpus* sob análise é a de um decreto, uma normativa que é apresentada como prescritora de regras para os cidadãos brasileiros à época. A cena genérica é a de um documento jurídico, com palavras e jargões tradicionalmente utilizados nesse ambiente. A cenografia, por sua vez, é o modo específico como a enunciação é constituída, ou seja, esse decreto é posto pelo então Ministro do Trabalho e Previdência, ditando normas vigentes à época para definir os dependentes de um segurado.

O segundo fragmento objeto da análise, diz respeito ao texto legal atualmente vigente no país, do intitulado Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.416/2015, no qual já é utilizada a expressão "pessoa com deficiência":

> Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015)

Ao tratar da utilização da expressão "pessoa com deficiência", Sassaki (2003, p. 15) afirma que "o valor agregado às pessoas é o de elas

fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do empoderamento". Dessa forma, é a expressão que se acordou adotar na atualidade.

Desse *corpus* um novo contexto é observado: trata-se de uma lei brasileira sancionada em 2015, ano no qual já vigora da Constituição Federal de 1988 – a "Constituição Cidadã", cuja forma de governo é a república vigendo sob o sistema político democrático. Essa lei surge para efetivar a inclusão das pessoas com deficiência em todos os setores sociais, algo que já se assegurava na Constituição Federal de 1988.

Os coenunciadores desse enunciado são o Poder Legislativo, que edita a lei, o Poder Executivo – Governo Federal – à época, que a sanciona, e por fim, os demais destinatários de tal normativa jurídica.

Da mesma forma como ocorre no primeiro *corpus*, o sujeito que se apropria do texto legal, toma o lugar de enunciador e dialoga com essa norma, enquanto enunciado, com todos os seus sentidos e significados.

A cena englobante que compõe esse *corpus* é a de uma lei brasileira que traz normas a serem observadas para assegurar os direitos da pessoa com deficiência. A cena genérica também é a de um documento jurídico, com palavras e jargões tradicionalmente utilizados. A cenografia, por fim é a de um país democrático que edita leis no sentido de assegurar de forma integral o direito dos cidadãos que possuam deficiência.

Por fim, nesta breve análise, é importante destacar que as alterações terminológicas de referência à pessoa com deficiência ocorridas ao longo do tempo, dentre outros fatores, sofrem influência do dito movimento "politicamente correto". O politicamente correto, por sua vez, é em si um signo que chega ao senso após um processo de reflexão que emana dos discursos tanto militantes quanto da atividade científica das ciências humanas e sociais em torno de problemas e questões sociais. O politicamente correto é um sintoma importante, na contemporaneidade, da percepção de que a linguagem não resulta apenas de sua forma, mas também de sujeitos que dela se apropriam com propósitos ideológicos, em contextos muito marcados. É nesse sentido que o politicamente correto acaba por pugnar pela polarização entre certo e errado na linguagem e, portanto, não se pode ignorar essa circunstância específica. Borges (1996) afirma que esse movimento é recente e ganha prospecção nos Estados Unidos nos anos 80. Ademais, aduz que

> São muitas as maneiras pelas quais o politicamente correto pode ser interpretado:a) reação política (ecológica) para proteger o direito daqueles que historicamente vêm sendo discriminados por segmentos de maior poder; b) modismo típico dos anos 80/90; c) prática censória que põe em evidência comportamentos socialmente reprováveis; d) ética que se constitui a partir da insistência quanto à reformulação da linguagem, coibindo certas expressões de nomeação, literais ou metafóricas, dadas como discriminatórias (o termo negro, por exemplo), e proscrevendo piadas sexistas ou étnicas, etc. (BORGES, 1996, p. 110)

Trata-se de um movimento que abarca questões ligadas ao combate ao racismo, ao machismo, aos idosos e mais ainda, a todos os grupos que sejam de alguma forma discriminados, na tentativa de fazer com que a linguagem vocabular e o comportamento do indivíduo não sejam meios de estigmatização dos mesmos (Cf. POSSENTI, 1995). É nesse sentido que Possenti afirma:

> As formas lingüísticas estão entre os elementos de combate que mais se destacam, na medida em que se acredita (com muita justiça, em princípio) que reproduzem uma ideologia que segrega em termos de classe, sexo, raça e outras características físicas e sociais objeto de discriminação, o que equivale a afirmar que há formas lingüísticas que veiculam sentidos que evidentemente discriminam (preto, gata, bicha), ao lado de outros que também discriminem, embora menos claramente (mulato, denegrir, judiar, anchorman, history etc). (POSSENTI, 1995, p. 125)

Quanto às referências à pessoa com deficiência, pode-se inferir que a alteração tantas vezes posta na nomenclatura, culmina em uma tentativa de proteção aos direitos de pessoas que tiveram seus direitos preteridos ao longo de um percurso histórico. Contudo, esse movimento acaba por impor de forma peremptória a utilização de certas expressões que são aceitas como politicamente corretas, rechaçando todas as demais e ignorando o não dito, ou seja, todo o contexto social e histórico que permeia a utilização da expressão (Cf. BORGES, 1996). Por esse motivo, alguns afirmam que esse movimento pode se transmutar em uma forma de limitar a expressão, censurando os falantes (Cf. POSSENTI, 1995).

Sob esse prisma, inclusive sob a influência de um aspecto político, é notada uma forte inclinação para evitar ao máximo a rotulação desses sujeitos conforme a deficiência que possuem, de forma que o termo "pessoa com deficiência" é considerado na atualidade como sendo o politicamente correto. A despeito disso, mesmo essa expressão, não é livre de possíveis atribuições de estigmas e minimização do sujeito, uma vez que o discurso se põe em virtude de tensões de poder existentes (Cf. ESQUINSANI, DAMETTO, 2020).

Na seara discursiva, a disputa pela utilização ou não de certas palavras é permeada pela atribuição conferida aos sentidos postos das mesmas em um dado ambiente de enunciação. É nesse contexto que se reconhece méritos nos esforços empreendidos pelo politicamente correto. Contudo, no que se refere à linguagem, é um equívoco óbvio levar em conta que a simples mudança de palavras por outras que não possuam aparente marca ideológica seja o suficiente para promover a diminuição dos preconceitos (Cf. POSSENTI, 1995)

Dessa forma, a reflexão sobre as mudanças terminológicas referenciais à pessoa com deficiência é entremeada por questões levantadas pelo movimento politicamente correto posto também por esse grupo excluído ao longo de todo percurso histórico na seara social e da concretização de seus direitos. A linguagem, portanto, é marcada por processos ideológicos em situações bem delineadas.

5. Considerações finais

A linguagem que estabelece o processo comunicativo entre os seres humanos é materializada por meio da utilização de uma língua. Somente a linguística, pura e simplesmente, não consegue analisar toda a carga simbólica e ideológica existente num dado enunciado. Analisar o discurso vai além da análise do conteúdo semântico das frases.

Em relação às pessoas com deficiência, observa-se que a forma de se referir a essas pessoas sofreu alteração ao longo do tempo, de acordo com a mudança no olhar para esse público específico, transacionando desde pessoas “inválidas” até àquelas que têm uma deficiência, mas que possuem direitos e deveres como qualquer outro cidadão e que devem ter suas prerrogativas sociais garantidas.

Nesta breve análise, houve o destaque de dois fragmentos legislativos brasileiros analisados sob conceitos apresentados por Maingueneau acerca de enunciado. Nessas circunstâncias, observa-se uma tomada de consciência do peso das palavras entre os coenunciadores presentes no ambiente de enunciação, já que a língua pode ser também instrumento de agressão. Sob esse aspecto, ganha relevo o olhar é engendrado pela dualidade entre certo e errado posta pelo movimento chamado “politicamente correto”, uma vez que há uma busca constante em não ferir ou agredir o sujeito que atribui sua própria carga simbólica ao enunciado posto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORBA, Francisco da Silva. Introdução aos Estudos Linguísticos. 11. ed. Campinas: Pontes, 1991.

BORGES, L. C. A busca do inencontrável: uma missão politicamente (in)correta. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 31, p. 109-25, [s.l.], jul/dez 1996.

BRASIL, Decreto nº 60.501. 14 de mar. de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D60501.htm. Acesso em: 21 de jun. de 2021.

BRASIL, Lei nº 13.146. 06 de jul. de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato 2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 de jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2. 11 de set. de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB 0201.pdf. Acesso em: 21 de jun. de 2021.

BUENO, S. *Dicionário Global escolar da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.

ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. O ordenamento discursivo sobre a deficiência no Brasil: algumas considerações. *Revista Educação Especial*, v. 33, p.1-15, 2020.

FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. In: ____. *Linguística*? O que é isso? São Paulo: Contexto, 2013.

MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

POSSENTI, S. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. *Rev. Est. Ling.*, ano 4, v. 2, p. 125-42, jul./dez 1995.

RIBAS, João. *Preconceito contra as pessoas com deficiência*: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência?. In:

____. *Vida Independente*: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, p. 12-16, 2003.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Outras fontes:

ORGANIZAÇAO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1975. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_pessoas_deficientes.htm. Acesso em: 13 de jun. de 2021.

ORGANIZAÇAO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1994. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_salamanca.htm. Acesso em: 21 de jun. de 2021.

MULTILETRAMENTOS E ENSINAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM CURSOS DE LÍNGUA INGLESA E ESPANHOLA

Aline das Graças Monteiro Miranda Barros (UENF e IFF)
alinegmmiranda27@gmail.com
Ana Paula de Castro (IFF)
ana.castro@iff.edu.br
Fernanda Soares Luz (IFF)
fernandasluz@gmail.com
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF e IFF)
rafaelasepulveda@gmail.com

RESUMO

A crescente utilização de recursos tecnológicos e digitais, principalmente em virtude da pandemia da Covid-19, tem possibilitado novos percursos na ensinagem de línguas adicionais (ANASTASIOU, 2005; LEFFA; IRALA, 2014). Recursos tecnológicos digitais como o *Padlet* abrem caminho para construção de materiais multimodais ao permitir a inserção de diferentes modos e recursos semióticos, provocando um *redesign* da aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2005) e da avaliação como processos contínuos. Assim, essa multiplicidade torna a ensinagem de línguas adicionais mais crítica em múltiplos contextos de comunicação cruzando fronteiras culturais e linguísticas através de diferentes modos, possibilitando conexões que também ajudam os alunos a construir significados por meio da língua.

Palavras-chave:
Multiletramentos. Padlet. Línguas Adicionais.

ABSTRACT

The increasing use of technological and digital resources, mainly due to the pandemic of Covid-19, has enabled new paths in the teaching of additional languages (ANASTASIOU, 2005; LEFFA; IRALA, 2014). Digital technological resources as Padlet open the way for the construction of multimodal materials by allowing the insertion of different semiotic modes and resources, causing a *redesign* of learning (COPE; KALANTZIS, 2005) and assessment as continuous processes. Thus, multiliteracy guides the teaching of additional languages more critically in multiple communication contexts crossing cultural and linguistic boundaries through different forms, enabling connections that also help learners assemble meaning through language.

Keywords:
Multiliteracies. Padlet. Additional languages.

1. *Introdução*

Em tempos de ensino remoto, devido à pandemia da Covid-19, o uso de aplicativos móveis e recursos *on-line* se tornaram indispensáveis no contexto das salas de aula, facilitando a comunicação entre alunos e professores e possibilitando situações de aprendizagem que ultrapassem as paredes da sala de aula. Nesse universo tecnológico, há uma grande diversidade de ferramentas usadas por educadores que podem ser incorporadas às aulas, resultando em maior motivação e em uma aprendizagem mais divertida e eficaz (Cf. RASHID *et al*., 2019).

Nesse contexto, essa pesquisa visa apresentar uma proposta de sequência didática voltada para o tema "Identidades", por meio da ferramenta "Padlet" para ensinagem de línguas adicionais, língua inglesa e língua espanhola, com alunos do nível inicial do Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense (CELIFF), para a realização de atividades em momentos de aulas síncronas e assíncronas no período de ensino remoto.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa com vistas a apresentar os conceitos de multiletramento (Cf. KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e multimodalidade (Cf. BEZEMER; KRESS, 2016), bem como aspectos da Teoria Sociocultural de Vygotsky e da Aprendizagem pelo *Design* (Cf. COPE; KALANTZIS, 2005) por meio do idioma. Nesse sentido, considera-se a avaliação como um processo contínuo de aprendizagem e o *feedback* como um propiciador de oportunidades de novas aprendizagens (Cf. MASETTO, 2015).

Após a aplicação da Sequência Didática (SD), como produção final, os alunos elaboraram textos multimodais, autorais e individuais, explorando diversas práticas de linguagem e desenvolvendo o senso estético para reconhecer e ampliar seus repertórios linguísticos e culturais através do *Padlet*. Por meio dessa prática pedagógica, pretende-se verificar de que maneira o *Padlet* pode propiciar o envolvimento criativo e colaborativo dos estudantes, tanto na produção de textos multimodais, quanto nos comentários através da mediação das professoras ao longo do processo.

2. *Multiletramentos, multimodalidade e ensinagem de línguas adicionais*

Uma ensinagem de Língua Inglesa como língua adicional através da ampliação dos multiletramentos possibilita a participação crítica dos alunos nas diversas práticas sociais das linguagens e a exploração de diferentes formas de construção de sentidos. As práticas de linguagem contemporâneas envolvem gêneros multimodais cujas formas de produção, edição e interação se apresentam como novos *designs* de materiais semioticamente organizados. A abordagem multimodal engloba parâmetros de comunicação e aprendizagem interconectados, dinâmicos e culturalmente situados nos quais os sujeitos podem agir sobre eles e transformá-los (Cf. BEZEMER; KRESS, 2016).

Essa abordagem oferece um conjunto amplo de parâmetros que viabilizam articulações de composições complexas sob uma gama de aspectos constitutivos da *práxis* educativa como recursos pedagógicos e tecnológicos variados; diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento; diversas formas de avaliação; o entrelaçamento entre identidade e relações sociais; e valorização da ensinagem (Cf. KRESS; LEEUWEN, 2001; ANASTASIOU, 1998). Não se trata de desvalorizar o escrito/impresso nem de excluir gêneros como a notícia, entrevista, *charge*, tirinha, artigo de divulgação científica, mas de contemplar novos letramentos, especialmente os digitais.

Logo, a multimodalidade possibilita a produção de sentidos em textos em Língua Inglesa através da palavra escrita, das imagens, das cores, da sonoridade, da tipografia, dos (info)gráficos, das tabelas, das cores, da diversidade cultural, entre outras texturas textuais (Cf. FETTERMAN; LIMA-LOPES, 2021). Assim sendo, a abordagem multimodal realça relações interpessoais, funções textuais e significados ideacionais (Cf. HALLIDAY, 1994; LIMA-LOPES, 2016) permitindo aos alunos assumir uma postura autoral frente aos textos um processo de apropriação, transformação e produção de novos sentidos. Essa ampliação da visão de letramento potencializa a ensinagem de Língua Inglesa.

Cabe aqui uma breve explanação sobre o conceito do termo “Língua Adicional”. Segundo Leffa e Irala (2014), os conceitos historicamente apresentados para a aprendizagem de outra língua, além da materna, consideram uma escala de distanciamento e apontam o termo “língua estrangeira” como sendo, provavelmente, o mais distante. Desse modo, propõe-se adotar o termo “adicional” por referir-se a “(...) uma língua

que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe (...)" (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22), sendo, portanto, línguas que se complementam. A utilização da Língua Inglesa como língua adicional ressalta a importância do professor como mediador de diferentes comunidades discursivas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 35) "quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças." A sala de aula se torna, pois, o *lócus* de ensinagem da língua. No que tange ao termo ensinagem, ele indica uma prática social complexa efetivada entre professor e aluno, englobando as ações de ensinar e apreender através de uma "(...) parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da sala de aula" (CANASTASIOU, 1998, p. 193).

Nessa superação da exposição tradicional, compreender é apreender significados através de redes socialmente construídas em permanente estado de atualização (Cf. MACHADO, 1994). Na ensinagem, diferenciam-se quatro tipos de conteúdos: atitudinais, factuais, procedimentais e conceituais (Cf. ZABALA, 1998) que devem atender às características dos sujeitos do processo intencional de co-construção do conhecimento através da multimodalidade e dos multiletramentos. Por sua vez, este pauta-se na interatividade, na colaboração e na hibridização da diversidade social e linguística (Cf. ROJO; MOURA, 2019).

Sobre este aspecto, esta pesquisa está centrada nos letramentos linguístico, digital e crítico. Segundo Ravid e Tolchinsky (2002, p. 420), o letramento linguístico é "(...) um aspecto do conhecimento linguístico configurado tanto pelo reconhecimento de uma diversidade de recursos de linguagem quanto pelo acesso consciente a esses recursos". Já o letramento digital discute a tecnologia como um meio que se relaciona à capacidade dos sujeitos de utilizarem as tecnologias digitais em ambientes educacionais com ênfase na multimodalidade e na ensinagem de diferentes habilidades de Língua Inglesa (Cf. BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016). Isso promulga o desenvolvimento de uma consciência crítica (letramento crítico) de maneira a problematizar questões sociais, priorizar a heterogeneidade linguística e cultural e produzir novos sentidos (Cf. MONTE MÓR, 2012).

3. *Padlet: recurso tecnológico digital no contexto dos multiletramentos*

O *Padlet* (https://www.padlet.com) é um aplicativo gratuito baseado na w*eb*, que fornece um "mural", em que ao usuário é permitido postar palavras, fotos, *links* e vídeos, e que pode ser visualizado por qualquer pessoa com o *link* ou endereço do mural específico (Cf. RASHID; YUNUS; WAHI, 2019). Além disso, ele permite visualizar uma variedade de respostas que promovem a oportunidade de aprendizado e autoavaliação, individual e coletivamente, tendo em vista o fato de os alunos terem acesso imediato a um amplo espectro de respostas de seus colegas de classe (Cf. RASHID; YUNUS; WAHI, 2019).

O próprio *Padlet* apresenta-se como uma aplicação da *web* (*app*, *site*, ferramenta – letramento digital), que permite a criação de murais ou quadros virtuais, no qual há a possibilidade de compartilhamento de vídeos, imagens, anotações, endereços web e etc. (Cf. PADLET, 2021). Em seu *website*, fornecem o apoio e as informações necessárias para os primeiros acessos e apresentam seus colaboradores. Essa ferramenta *online* permite a criação de um quadro virtual dinâmico e interativo para registrar e partilhar conteúdos multimídia, como uma folha de papel, em que se pode inserir todo tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, *hiperlinks*) colaborativamente (Cf. SEAD, 2018).

Recursos gráficos computacionais como o *Padlet* facilitam a inserção de diferentes modos e recursos semióticos, como o texto verbal (suas cores, tipos, estilo e tamanho da fonte), a imagem (estática e em movimento) e sons, na criação de hipertextos (impressos e digitais). Entre esses materiais passam a ser então multimodais (Cf. BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016).

Alderson (2000, p. 76) afirma que um "(...) texto que contenha apenas informações verbais, especialmente em letras pequenas, será não apenas intimidante, mas também mais denso e, portanto, muito mais difícil de ser processado".

Uma ferramenta digital interativa pode permitir que os estudantes vejam os seus conhecimentos num *design* mais visual, sendo um excelente método para incentivar a inovação na sala de aula. Os alunos constroem as atividades com base nos conhecimentos adquiridos, de uma maneira criativa e interativa (Cf. ENGLAND, 2017).

Com o uso do *Padlet*, é possível compartilhar informações de diversos temas, o que pode auxiliar no desenvolvimento da criticidade e da criatividade, mediante as interações feitas e pelos intertextos criados em multiletramentos. A ensinagem ultrapassa o contexto escolar, podendo ser aplicada também no contexto social (letramento crítico). Permite, ainda, que os alunos construam o conhecimento que adquiriram na língua que estudam, com o conteúdo abordado nas aulas e por meio de pesquisas, de forma criativa e estimulante da curiosidade (letramento linguístico).

Gasmi e Thomas (2017) observam que os efeitos do uso do *Padlet* na aprendizagem, tanto no aspecto de escrita acadêmica e comunicação são positivos em relação à motivação dos alunos, que se mostraram mais cognitivamente engajados com o material de aprendizagem. Tanto alunos quanto professores utilizaram estratégias de aprendizagem para lidar com as demandas dessa abordagem de ensino.

O projeto foi desenvolvido em conjunto, apesar dos conteúdos dos livros didáticos serem diferentes em alguns pontos. Em tempo, recursos diversos e multimodais foram usados durante o processo de construção do conhecimento, permitindo a participação ativa dos alunos entre si e com as professoras.

4. A teoria sociocultural de vygotsky e a aprendizagem pelo design

De acordo com a teoria sociocultural de Vygotsky, é por meio da linguagem que os seres humanos se constituem como sujeitos interativos, uma vez que, ao produzirem conhecimentos, são capazes de utilizar a fala para se relacionarem com outras pessoas (Cf. FIGUEIREDO, 2019). No contexto da ensinagem de línguas, a oralidade deve ser trabalhada de forma explícita,

> [...] no sentido de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes e, especificamente, a sua competência de compreensão, produção e interação orais. A competência oral assume, por conseguinte, particular importância, por exemplo, no âmbito do desenvolvimento de uma relação pessoal e profissional, que exige frequentemente o recurso ao contacto direto através da oralidade, implicando conhecimentos que implicam mais do que o domínio do léxico, da gramática e da pronúncia (competência linguística), pois é necessário aprender as normas socioculturais, sociolinguísticas e discursivas da comunidade linguística. (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 60)

Assim sendo, as atividades propostas na SD trabalhada buscaram promover maior interação entre os participantes a partir da prática da oralidade e, consequentemente, da compreensão auditiva, sem, no entanto, deixar de trabalhar com as habilidades de escrita e de leitura. Os conteúdos gramaticais e o léxico foram trabalhados a partir de um enfoque comunicativo da língua, que se preocupa com o estudante como sujeito e agente no processo de ensino e aprendizagem de um idioma (Cf. ALMEIDA FILHO, 1993).

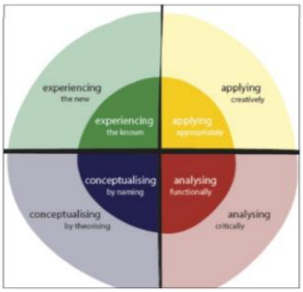
Segundo Abadía (2000), a competência comunicativa, integra muito mais que o conhecimento das regras gramaticais, mas, sobretudo, o entendimento do quê, a quem e como comunicar-se de forma apropriada e em situações determinadas. Para Fernández (2003), essa competência refere-se à capacidade de interagir de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma escrita quanto oral.

A competência comunicativa engloba outras que se relacionam entre si: i) a competência linguística, compreendida pelo domínio de aspectos gramaticais e do léxico; ii) competência discursiva, referente à capacidade de relacionar as frases com o intuito de produzir mensagens coerentes, seja em contexto escrito, seja nas interações orais; iii) competência estratégica, entendida como a capacidade de ativar mecanismos para planejar, executar e resolver problemas e controlar a comunicação; iv) a competência pragmática, que possibilita a relação entre os elementos linguísticos, o contexto e os usuários, ou seja, refere-se à capacidade de adequar-se à situação comunicativa, colaborando para uma melhor comunicação, reagindo de maneira natural, controlando o discurso e considerando não só o tema, mas as intenções comunicativas, os interlocutores e o contexto em que ocorre a comunicação e, por fim, a competência sociolinguística, que embora possa ser incluída na competência pragmática, implica, ainda, fazer uso de registros adequados, dos dialetos e ser capaz de interpretar referências culturais (Cf. FERNÁNDEZ, 2003).

A aprendizagem pelo design abarca aspectos fundamentais do processo de ensinagem valorizando as subjetividades dos alunos, a escolha do currículo e até as metodologias escolhidas pelos professores "(...) criando ambientes de aprendizagem que engajem as sensibilidades dos aprendizes que estão cada vez mais imersos em estilos de vida digitais e globais" (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 38). Para os autores, há formas de apreender o conhecimento: experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar. Esses "movimentos do conhecimento" surgiram da pedagogia dos multiletramentos com o objetivo de despertar a consciência dos professo-

res sobre “o que” e “como” ensinam. Essa concepção expande os processos de conhecimento em diferentes experiências de aprendizagem considerando os micro e macro contextos como ilustrado na figura 1.

Figura 1: Processos de conhecimentos na pedagogia da aprendizagem pelo *design*.



Fonte: Cope e Kalantzis (2005).

A partir da noção de aprendizagem pelo design desenvolvida por Cope e Kalantzis é possível apresentar uma SD cuja avaliação seja contínua e parte da aprendizagem. Os alunos são capazes de aprenderem sobre si próprios e compreenderem “como” aprendem. É um processo metacognitivo no qual os alunos assumem mais responsabilidade por monitorarem as escolhas curriculares e pedagógicas avaliando-se, avaliando seus pares, o professor e os conteúdos abordados durante todo o processo de ensinagem. Cabe, pois, ao professor promover a autonomia do aluno, estabelecer objetivos de modo colaborativo e apresentar práticas linguísticas adequadas às necessidades educacionais. O *feedback* do professor (durante o processo) cria um ambiente seguro que valida a aprendizagem e motiva os alunos (Cf. PIMENTA; ANASTASIOU, 2017).

Diante do exposto e entendendo que o trabalho com línguas adicionais no contexto escolar não deve deter-se somente aos aspectos linguísticos e comunicativos, ressalta-se que o “(...) o ensino pautado no componente intercultural não pode ser negligenciado nos dias de hoje. O espaço de sala, ainda se configura como o melhor local para conhecer e minimizar possíveis (pré)conceitos sobre a cultura do outro, a partir da sua própria” (LACERDA; COSTA; ARAUJO; 2017 p. 2). Nessa perspectiva, os conteúdos trabalhados na SD compreenderam competências pragmáticas e linguísticas e foram norteadas pelo componente intercultural, conforme descrito na SD apresentada a seguir.

5. *Sequência didática: entrelaçamentos multimodais em aulas de língua inglesa e espanhola*

De acordo com Zabala (1998), uma SD consiste em estruturar e ordenar as atividades previamente definidas com o objetivo de atender aos objetivos educativos propostos. A preocupação recai não apenas sobre o tema a ser escolhido, mas o contexto do planejamento e da avaliação como aprendizagem. Ainda se faz necessário ponderar sobre o valor educacional das atividades propostas de maneira que sejam considerados a produção inicial, os módulos das atividades e a produção final (Cf. DOLZ, 2004). Nessa perspectiva, apresenta-se uma SD elaborada a partir do material didático adotado nos cursos de língua inglesa e língua espanhola de um dos *campi* do CELIFF. Foi trabalhada em 10h aulas (síncronas e assíncronas), durante os meses de setembro e outubro de 2021.

Por se tratar de estudantes de nível inicial de ensino, na aula 1 (síncrona), além de evidenciarem os conteúdos a serem trabalhados e explicitar alguns dos recursos digitais utilizados (*Google Classroom* e *Padlet*), as professoras propuseram uma atividade de apresentação pessoal, com o objetivo de promover uma aproximação entre estudantes-estudantes e estudantes-professoras. Sendo assim, foram abordadas, oralmente e em língua materna, questões como: nome, idade, origem (cidade onde mora) e o motivo pelo qual o levou a estudar o idioma.

Na aula 2 (síncrona), as professoras apresentaram o alfabeto fonético. Para praticar esse tema, a professora de língua espanhola propôs, para a aula 3 (assíncrona) atividades de compreensão auditiva e prática oral por meio das atividades do site PROFEdeELE[146]. Em relação ao grupo de nível 1 de língua inglesa, a professora também apresentou o alfabeto concomitantemente aos números de 1 a 10, praticando a pronúncia por meio do áudio do livro didático *Touchstone 1 – Second Edition* (Editora Cambridge, 2014) e do *YouTube*. Em seguida, para a aula 3 (assíncrona), foram disponibilizados, no *Google Classroom*, *sites*[147] para a prática desses conteúdos.

A aula 4 (síncrona), evidenciou, em língua espanhola, o emprego dos pronomes pessoais, acompanhados da conjugação de alguns verbos no Presente do Indicativo, como: *ser*, *estar*, *vivir*, *llamarse* e *tener*. Como

---

[146] https://www.profedeele.es/.

[147] https://www.languageguide.org/english/numbers/ e https://www.esolcourses.com/uk-english/beginners-course/unit-1/the-alphabet/the-alphabet-vocabulary.html.

esses verbos podem ser utilizados para a apresentação pessoal, após a explanação do conteúdo por meio do livro didático adotado (Embarque 1 - Editora Edelsa, 2012), os estudantes foram estimulados a apresentarem-se oralmente, em língua espanhola. Na aula 4 (síncrona) de língua inglesa, a professora apresentou, inicialmente, os Pronomes Pessoais e o *Verb To Be* no presente simples. Em seguida, as estruturas para apresentação pessoal como *Where do you live?*, *What is your name?*, *How old are you?* foram introduzidas propiciando momentos de prática oral em duplas em salas subsequentes no *Google Meet* e, posteriormente, após o retorno para a sala inicial, os alunos praticaram as estruturas no grupo maior.

Seguindo os conteúdos propostos pelos livros didáticos adotados, na aula 5 (síncrona), foi apresentado o léxico relacionado a *nacionalidades*. Diante disso, os estudantes realizaram atividades escritas, além de uma prática oral com o mesmo tema. No tocante às aulas de língua inglesa, a professora explicou sobre plurais de substantivos e o uso dos artigos indefinidos *a* e *an*. Com atividades de compreensão auditiva e exercícios do livro didático, o léxico acerca de objetos da sala de aula também foi introduzido, além de preposições de lugar *in, on, under, next to e in front of*. Para reforçar o conteúdo, os alunos concluíram a aula com uma prática oral e escrita, descrevendo a localização de objetos por meio do *site* Mentimenter.

A aula 6 (síncrona), contemplou o léxico relativo a *profissões* em ambas as línguas. A professora de língua espanhola trabalhou com o material disponibilizado no *site* PROFEdeELE e, em seguida, promoveu uma prática oral. Em relação às aulas de língua inglesa, a professora abordou o tópico relacionando-o a pronomes possessivos adjetivos e o uso do *Genitive Case*. Em sequência, foram propostos exercícios no livro didático. Para o momento assíncrono, foi disponibilizado um vídeo do *YouTube* sobre *Possessive Adjectives*[148] para ser consultado pelos alunos.

Na aula 7 (síncrona), as professoras apresentaram o léxico sobre dias da semana e meses do ano a partir de um material produzido de forma autoral e disponibilizado no *Google Classroom*. Em seguida, foi promovida uma atividade de prática oral evidenciando o conteúdo em questão. Em língua inglesa, foi contemplada a estrutura de frases interrogativas com o uso do *Verb To Be* no presente, ou seja, *Yes-No Questions.* No final, houve um momento de prática oral, simulando o jogo *Guess*

[148] https://youtu.be/uJWrZIBNsaE

Who, em que um dos alunos recebia o nome de outro e, com as câmeras abertas, tentavam adivinhar quem era o selecionado por meio das respostas "Sim" ou "Não" apenas. Para o momento assíncrono, os alunos responderam a um formulário *Google Forms* com uma atividade de compreensão auditiva contendo perguntas e respostas de múltipla escolha.

Durante a aula 8 (síncrona) foram apresentados os pronomes interrogativos. Para isso, a professora de língua espanhola fez uso de um material autoral, produzido em *Powerpoint*. Além da explicação oral e criação de perguntas evidenciando esses pronomes, foi disponibilizado um vídeo explicativo[149] no *Google Classroom*. Passado esse primeiro momento, a professora propôs uma atividade oral, em dupla. Para tanto, cada dupla foi direcionada a um *link* que deu acesso a uma "nova sala de aula" aberta no *Google Meet*. Nessa sala, os estudantes foram incentivados a formular perguntas utilizando não só os pronomes interrogativos, como as estruturas de apresentação pessoal anteriormente estudadas. Desse modo, perguntas como: *¿Dónde vives?*, *¿Cómo te llamas?* e *¿Cuántos años tienes?* foram evidenciadas. Em seguida, os estudantes regressaram à sala inicial aberta no *Google Meet* e cada um apresentou o seu colega.

Em língua inglesa, durante a aula 8, seguindo o cronograma proposto no livro didático, os pronomes interrogativos *Wh-Questions* (*What, Where, Who, How, How old*) e a estrutura de frases interrogativas com o uso do *Verb To Be* no presente simples foram revistas por meio dos exercícios do material adotado e, em seguida, os alunos foram direcionados em duplas para salas subsequentes do *Google Mee*t, para prática dessas perguntas e respostas, com a revisão das estruturas de apresentação pessoais anteriores.

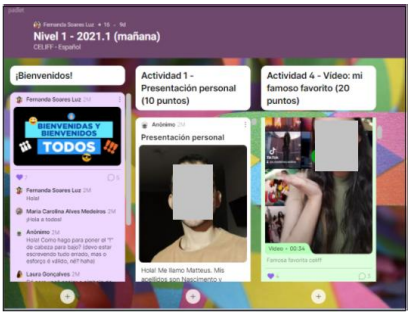
Para a aula 9 (assíncrona), a professora de língua espanhola elaborou, por meio do *Google Forms*, uma atividade escrita contendo respostas como *Me llamo María*. e *Soy brasileño*. Desse modo, os estudantes precisavam formular perguntas adequadas a cada uma das respostas já dadas e a professora pode avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes. Em relação à aula 9 de inglês, para o momento assíncrono, foi disponibilizado um formulário *Google Forms* sobre o assunto, apenas com questões de múltipla escolha com o tema da aula anterior.

Na aula 10 (síncrona), além de comentar a atividade realizada na aula 9, que foi assíncrona, a professoras propuseram uma atividade avali-

[149] https://www.youtube.com/watch?v=uvU01goNyXg.

ativa processual. Essa atividade teve como objetivo reconhecer se os conteúdos trabalhados até esse momento foram apreendidos pelos estudantes. Nessa tarefa, a professora de língua espanhola propôs a produção de um vídeo em que o aluno deveria escolher e apresentar seu *famoso favorito*. Nesse vídeo, informações como nome, sobrenome, data de nascimento, idade, profissão e nacionalidade do artista escolhido deveriam ser explicitadas. A professora deixou os estudantes livres quanto à escolha dos recursos que poderiam ser utilizados para produção desse vídeo e os orientou a considerar o tempo de 20 a 30 segundos. O vídeo deveria ser postado no *Padlet*, conforme figura 2.

Figura 2: Resultado do trabalho final produzido pelos estudantes de língua espanhola.

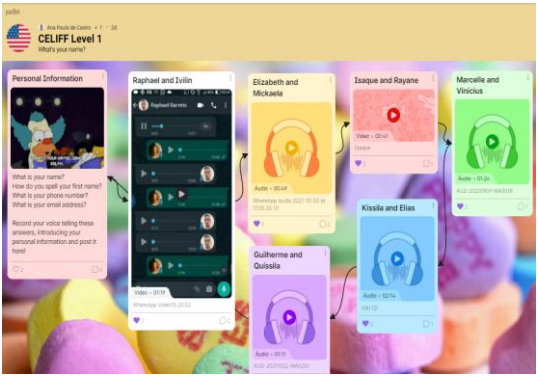


Fonte: Protocolo de Pesquisa (https://padlet.com/fernandaluz77/cnidl1gn705byfyx).

Já a professora de língua inglesa, na aula 10, propôs uma atividade em duplas, na qual os alunos deveriam gravar um vídeo, simulando um diálogo entre pessoas que não se conheciam. Para essa apresentação, informações pessoais como nome, idade, local em que vivem, e-mail, telefone e preferências pessoais deveriam ser incluídas. Entretanto, os alunos solicitaram que fosse gravado apenas um arquivo de áudio, e a professora aceitou a proposta. O tempo do áudio deveria variar de 30 segundos a 2 minutos. O objetivo dessa atividade visou verificar a aprendizagem dos conteúdos propostos de forma multimodal, desenvolvendo várias habilidades linguísticas, conforme apontado na figura 3[150].

[150] Ressalta-se que todos os estudantes envolvidos preencheram um termo de autorização de divulgação de imagem e áudio, declarando estar de acordo com a divulgação de suas imagens e áudios para a pesquisa.

Figura 3: Resultado do trabalho final produzido pelos estudantes de língua inglesa.



Fonte: Protocolo de Pesquisa (https://padlet.com/anacastro26/level1identities.).

Essa proposta de SD revisita a avaliação como elemento contínuo no processo de ensinagem e os processos de construção do conhecimento da teoria da aprendizagem pelo *design* (Cf. COPE; KALANTZIS) através de diferentes práticas multimodais que experienciam (utilização do *Padlet*; aplicativos de gravação e edição de vídeos; utilização das línguas inglesa e espanhola), conceituam (aspectos gramaticais como compreensão do uso de pronomes, verbos, substantivos), analisam (diferenças linguísticas e culturais) e aplicam (produções em vídeos, produção escritas e orais). Essas experiências propiciam oportunidades de letramento linguístico, crítico e digital ao passo que os alunos lêem e produzem textos que enfatizam a heterogeneidade constitutiva de suas vivências através da tecnologia.

6. Considerações finais

Conforme exposto neste estudo, conclui-se que os multiletramentos propiciaram uma ensinagem de línguas mais dialógica e emancipatória, em especial em tempos de Pandemia. A SD acima apresentada abordou múltiplos letramentos: linguístico, crítico e digital, de modo que os alunos se conectaram com aprendizagens e habilidades diversas.

Desse modo, essa SD foi pautada no redesenho da aprendizagem, na utilização de recursos e ferramentas tecnológicas variadas (*hiperlinks*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Mentimeter*, etc.), e, em especial, o *Padlet*. Essa ferramenta possibilitou a produção de textos multimodais, propiciando o engajamento dos alunos por meio dos comentários e a me-

diação das professoras ao longo do processo. Destaca-se, ainda, que o *Padlet* permite a produção de tarefas de modo criativo e colaborativo, a possibilidade de revisitação pelos estudantes, bem como situações de avaliação contínua pelo professor.

Assim sendo, a aprendizagem ultrapassa o espaço da sala de aula, principalmente, em tempos de ensino remoto, devido à Covid-19, amplificando conhecimentos linguísticos e demonstrando a heterogeneidade linguística, cultural e identitária dos alunos e das línguas de modo a evidenciar suas naturezas agentivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADÍA, Pilar Melero. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Discalia, 2000.

ALDERSON, J. Charles. *Assessing reading*. New York: Cambridge University, 2000.

ALMEIDA FILHO, José. Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 1993.

ANASTASIOU, Léa da Graças C.. *Metodologia do Ensino Superior:* da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

BARBOSA, Vânia S.; ARAÚJO, Antonia D.; ARAGÃO, Cleudene O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 623-50, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/pM68n9gfxmRZZzVVRzvdSBC/?lang=pt&format=html.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. Written Communication. 2008; *Sage Journals*, 25(2), p. 166-95. 2008. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741088307313177

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Learning by Design*. Common Ground. Melbourne, 2005.

DOLZ, Joaquim *et al*. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ-MESTRE, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, p. 95-128, 2004.

ENGLAND, Selinda. Tech for the Modern EFL Student: Collaborate and Motivate with Padlet. *Accents Asia*, n. 2, v. 9, p. 56-60, 2002. Disponível em: http://www.issues.accentsasia.org/issues/9-2/England.pdf.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia:* Desarrollo por tareas. Madrid: Edelsa, 2003.

FERREIRA, Alexandra; SILVA, Fátima. O relato de discurso como estratégia de desenvolvimento da competência oral no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. *Rev. EntreLínguas*, v. 4, n. 1, p. 58-80, Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/118589/2/310263.pdf.

FETTERMAN, Joyce Vieira; LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. Caminhos multimodais para a produção de sentido no ensino de inglês. In: FETTERMAN, J.V.; BARRETO, L.; TAMARIZ, A. *Estudos em educação, linguagem e tecnologias*. Campos dos Goytacazes-RJ: Encontrografia, 2021. p. 118-36

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Vygotsky*: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

GASMI, Afef; THOMAS, Michael. Academic writing in the flipped EFL classroom: A case study on student engagement in Oman. In: LOUCKY, J.P.; WARE, J.L. *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom*. 2017. p. 232-51

GUARDA, Graziela Ferreira; CUNHA, Lídia Raquel Rocha; GONÇALVES, Caroline dos Santos. Uso de Aplicativos Educacionais – Experiências com Aprendizagem Criativa na Educação Básica. In: VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação. *Anais*... Brasília. p. 138-147. 2019. Disponível em: https://brie.org/pub/index.php/wie/article/view/8500.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood et al. *An introduction to functional grammar*. Routledge, 2014.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold, 2001.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. *O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade*: questões conceituais e metodológicas. In: ____; ____ (Orgs). *Uma espiadinha na sala de aula*: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. Vídeos Publicitários e o discurso da Tecnologia: Metáforas Verbo-Visuais. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 32, p. 325-54, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/MvjCQFmkQTqtmhcBXX7YnCP/ abstract/?lang=pt.

MACHADO, Nílson José. *Conhecimento como rede*: a metáfora como paradigma e como processo. Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, 1994.

MONTE MÓR, Walkyria. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C.S.; COSTA, E.G.M. (Orgs). *Se hace camino al andar*: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 37-50

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa da Graças C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RASHID, Aída Abdul; YUNUS, Melor Md.; WAHI, Wahiza. Using Padlet for Collaborative Writing among ESL Learners. *Creative Education*, v. 10, p. 610-20. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.4236/ce.2019.103044.

RAVID, Dorit; TOLCHINSKY, Liliana. Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of child language*, n. 2, v. 29, p. 417-47, 2002. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/abs/developing-linguistic-literacy-a-comprehensive-model/79FBEC0D1AAA008A3037DFFEE00B4A35.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens.* São Paulo: Parábola, 2019.

SEAD. *Tutorial Sead 2018*. Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: https://inovaeh. sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf.

ZABALA. Vidiella Antoni. *A prática educativa como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Outra fonte:

PADLET. Padlet.com. 2021. Disponível em: https://padlet.com/.

NAS VEREDAS DO PB, SEIXOS DO PE ARCAICO: UMA ANÁLISE TEXTUAL-INTERATIVA DA SINTAXE DE UMA POSSÍVEL ESTRUTURA DE TÓPICO EM CRÔNICAS DOS SÉCULOS XV E XVI

Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos (UFCG)
emanoelle.maria@estudante.ufcg.edu.br
Lucyellen Pereira Herculano (UFCG)
lucyellen.pereira@hotmail.com
Thiago Jorge da Silva (UFCG)
thiago.jorge@estudante.ufcg.edu.br
Viviane Moraes de Caldas (UFCG)
viviane.moraes@professor.ufcg.edu.br

RESUMO

Este artigo se dá no âmbito dos estudos diacrônicos e histórico-comparativos. Baseados em Castilho (2007; 2010) e Tarallo (2018), empreendemos uma discussão teórica sobre a instituição do PB a partir da posição conservadora, cuja hipótese é a de que o PB atual manteve a estrutura do português arcaico que aqui aportou quando da invasão portuguesa, nos séculos XV e XVI e na refutação da hipótese crioula para qual o PB é uma língua fruto da confluência das línguas portuguesa, indígenas e africanas, dadas as relações, forçadas e violentas, que se deram entre esses povos. Sustentados nessa posição, buscamos tentar oferecer sugestões de resposta à questão: teriam as inversões sintáticas encontradas em crônicas coletadas por Paiva (1988) dos séculos XV e XVI um funcionamento textual-interativo correspondente ao das construções de tópico-comentário em voga no PB atual? Se entre o português arcaico e o PB atual há ou decorrem semelhanças, valeria o esforço de empreender comparações. Com base em Castilho (2003; 2010), em Neves (2000; 2011) e Koch e Elias (2010) discutimos teoricamente as noções de construção de tópico e referenciação, respectivamente; além de Bally (1951) e Câmara Jr (1978) que nos forneceram os conceitos necessários para a compreensão da noção de estilística sintática. Nossa análise sugere que algumas inversões sintáticas podem corresponder, textual-interativamente (NEVES, 2020), a construções específicas de tópico, as quais propomos chamar de antecipação tópica referencial cuja função é atualizar a rede referencial dos textos.

Palavras-chave:
Hipótese conservadora. Inversão sintática. Construção de tópico.

RÉSUMÉ

Cet article s'inscrit dans le cadre d'études diachroniques et historico-comparatives. Sur la base de Castilho (2007; 2010) et Tarallo (2018), nous avons entrepris une discussion théorique sur l'institution du BP à partir de la position conservatrice, dont l'hypothèse est que le BP actuel a maintenu la structure du portugais archaïque qui a contribué ici lors de l'invasion portugaise, aux XVe et XVIe

siècles et dans la réfutation de l'hypothèse créole selon laquelle le BP est une langue résultant de la confluence des langues portugaise, indigène et africaine, étant donné les relations forcées et violentes qui s'étaient instaurées entre ces peuples. Soutenus dans cette position, nous essayons de proposer des suggestions pour répondre à la question: les inversions syntaxiques trouvées dans les chroniques recueillies par Paiva (1988) des XVe et XVIe siècles auraient-elles un fonctionnement textuel-interactif correspondant à celui des constructions topique-commentaires dans vogue dans le BP actuel? S'il existe ou existe des similitudes entre le portugais archaïque et le BP actuel, cela vaudrait la peine de faire des comparaisons. Sur la base de Castilho (2003; 2010), Neves (2000; 2011) et Koch et Elias (2010), nous discutons théoriquement des notions de construction de sujet et de référencement, respectivement ; en plus de Bally (1951) et Câmara Jr (1978) qui nous ont fourni les concepts nécessaires pour comprendre la notion de stylistique syntaxique. Notre analyse suggère que certaines inversions syntaxiques peuvent correspondre, textuellement-interactivement (NEVES, 2020), à des constructions thématiques, que nous proposons d'appeler anticipation référentielle topique dont la fonction est de mettre à jour le réseau référentiel de textes.

Mot clés:
Hypothèse conservatrice. Inversion syntaxique. Construction du sujet.

1. Introdução

Dos diversos estudos que se debruçaram sobre as distinções entre o português brasileiro (PB) e o português europeu (PE), a partir de uma abordagem das histórias interna (linguística) e externa (social) da língua que aqui, nos trópicos, se desenvolveu, instigou-nos de modo especial os trabalhos de Castilho (2007; 2010) e Tarallo (2018). O primeiro, em texto de pretensões mais didáticas que analíticas, observa que as questões que outrora, a partir dos estudos históricos, se debruçavam sobre o desenvolvimento das línguas românicas acabaram por ganhar novos contornos nas colônias. Dito de outro modo, o estatuto das manifestações de linguagem da Romênia Velha se desenhou de modo distinto na Romênia Nova (BASSETTO, 2001) – as colônias a que chegaram os povos das línguas românicas quando da expansão mercantil e marítima dos principais centros europeus – mediante contatos linguísticos com as populações autóctones que aqui já estavam e com as africanas que para cá vieram escravizadas. Do segundo, para além de toda a rica e vasta contribuição aos estudos da variação linguística, nos interessou os trabalhos que demonstram a dificuldade em se provar a hipótese crioula desenvolvida, sobretudo, por Guy (1981), que interpreta a implantação do PB como resultado de um processo de crioulização do PE em contato com as diversas línguas africanas que aqui aportaram forçada e violentamente.

Ainda quanto a esses estudos, Castilho (2007) tece considerações

sobre as linhas argumentativas que versam sobre a língua portuguesa da Romênia Nova, o Brasil, colônia de Portugal, de suas especificidades e particularidades tanto históricas quanto linguísticas a fim de defini-la enquanto língua brasileira. Ele organiza o texto em torno de três orientações: (i) o problema da implantação do PB; (ii) as variedades do PB; e (iii) PB e sociedade nacional. Interessa-nos, de modo particular, a orientação (i), na qual, Castilho apresenta algumas hipóteses interpretativas do português brasileiro. Uma delas sustenta que o português dos trópicos seria uma espécie de continuação do português arcaico e acrescenta, citando estudos realizados por Moraes de Castilho (1998/2001 *apud* CASTILHO, 2010, p. 191), que "a variedade quatrocentista [é] aquela que mais contribuições teria dado ao português brasileiro", sendo as construções de tópico uma das características sintáticas que o PB teria herdado desse português arcaico, característica essa que não se configurou, posteriormente, no PE.

Do mesmo modo, existe a hipótese de que o PB seria produto de um processo de crioulização que tomou por base o português europeu arcaico e as línguas africanas, sobretudo, o banto, o ioruba e o ibo, além, é claro das línguas indígenas, embora de forma mais discreta, uma vez que entre portugueses e indígenas não houve relações comerciais tão intensas quanto as empreendidas (forçada e violentamente, frise-se mais uma vez!) com os indivíduos africanos escravizados (Cf. CASTILHO, 2010). Isso porque, ainda segundo Castilho, de modo geral, o crioulo evolui de um estado anterior e bastante rudimentar de língua, o pidgin. O autor explica que esse estado de língua nasce do improviso forçado pelo contato entre povos de línguas distintas e serve para suprir necessidades de apenas uma só demanda de comunicação ligada a relações do tipo comercial. O crioulo é o pidgin desenvolvido a partir do contato elaborado e reiterado entre os povos, de tal modo que a língua do colonizador se sujeita a dadas características estruturais da língua dos povos colonizados. Tarallo (2018), por sua vez, sustenta que o PB, como é característica das línguas crioulas, não tem apresentado indícios de retornar a um estágio anterior da língua de maior predominância, no caso, o PE, em processo denominado descrioulização.

Desse modo, o presente artigo se desenvolve em meio aos estudos que sustentam a posição conservadora de que o português brasileiro seria uma continuação do português arcaico (Cf. CASILHO, 2007; 2010) e, por isso, pretende verificar se o exame de textos escritos séculos atrás, em português arcaico, poderia nos fornecer indícios de caraterísticas sin-

táticas semelhantes entre o português quatrocentista/quinhentista e o PB atual. De modo mais específico, a partir da coletânea de textos dos séculos XV e XVI realizada por PAIVA (1988), para uma ideia inicial de análise, resolvemos observar estruturas em que haja a ocorrência de inversões sintáticas nas quais os argumentos internos dos verbos são trazidos para o início das orações. Isso porque Castilho (2010), no que diz respeito à estrutura funcional da sentença, elucida que, no português brasileiro, são cada vez mais comuns as construções de tópico em que "sintagmas nominais anacolúticos (...) são deslocados para a esquerda [tópico] e para a direita [antitópico]" (CASTILHO, 2010, p. 279). Esses sintagmas deslocados de suas orações corresponderiam a um tipo diferente de construção de rede referencial no discurso (Cf. NEVES, 2011) e, portanto, a uma estratégia de modalização (Cf. NEVES, 2000). Propomos, portanto, realizar uma análise funcional (Cf. CASTILHO, 2010; NEVES, 2010; 2011; CAVALCANTE, 2015) de alguns textos coletados por Paiva (1988), a partir dos quais seja possível determinar as semelhanças textual-interativas (Cf. NEVES, 2020) entre as inversões sintáticas dos textos quinhentistas e as construções de tópico do PB atual.

Assim, a questão que norteia este trabalho é: teriam as inversões sintáticas encontradas em textos dos séculos XV e XVI um funcionamento textual-interativo correspondente ao das construções de tópico-comentário em voga no PB atual?

Cientes de que o estudo a que se presta este artigo pode não oferecer profícuas descobertas, antes mesmo de termos procedido às etapas de análise, centramos a atenção na testagem das seguintes hipóteses à questão norteadora: (i) não correspondem porque tais inversões são recursos de estilo e não dão indícios de que sejam recursos modalizadores a fim de se enfatizar um ou outro referente; (ii) não correspondem porque tais inversões se dão no âmbito do registro escrito e não no falado, como é o caso dos usos de tópico comentário no PB atual; (iii) correspondem porque tais inversões são opções a que procedem os autores com o propósito de se evidenciar os argumentos internos (complementos) dos verbos .

De modo a oferecer sugestões de resposta à questão proposta, elencamos as seguintes etapas de análise que correspondem aos objetivos específicos deste artigo:

a) Determinar a configuração sintática dos excertos de texto em que ocorrem as inversões sintáticas nos textos quatrocentistas e quinhentistas selecionados em Paiva (1988);

b) Analisar textual-interativamente a rede referencial construída a partir dos deslocamentos sintagmáticos ocorridos nas inversões sintáticas nos excertos de texto selecionados;

c) Comparar, a partir dos resultados obtidos nas etapas anteriores, os efeitos de sentido provocados pela inversão sintática do ponto de vista funcional e do ponto de vista da estilística de texto.

Acreditamos que o presente trabalho pode ser fruto de pesquisas mais aprofundadas e que requeiram um recorte maior de textos a serem observados, além de enriquecer o debate sobre a questão da implantação do PB no âmbito dos estudos histórico-comparativos.

2. Construindo o objeto de análise

O *corpus* do trabalho foi selecionado dentre os textos anotados de Dulce Faria de Paiva, que compõe o livro "História da Língua Portuguesa" (1988). Delimitamos a análise dos textos produzidos entre o século XV e XVI, em específico nos quais haja ocorrências de inversões sintáticas, cujo complemento se posiciona antes da oração.

É importante ressaltar que a linguagem como objeto de conhecimento se difere de outros, pois "a linguagem torna possível também o desenvolvimento do conhecimento sobre a própria linguagem." (TRABANT, 2020, p. 80). Ademais, é indubitável que a linguagem se constitui como uma herança social e histórica, cujos resquícios podem perpassar ao longo dos séculos, assim, "uma visão completa, um conhecimento detalhado de seu mecanismo, de sua estrutura, de sua semântica e até de sua ortografia só podem ser obtidos através da pesquisa diacrônica" (BASSETTO, 2001, p. 85).

Neste trabalho utilizamos dois métodos da filologia, com a finalidade de obter uma visão mais completa sobre o objeto de investigação. A partir do método histórico-comparativo, que é básico nos estudos filológicos, assim, em resumo aplicamos na pesquisa para relacionar estágios passados das construções de frases no português, bem como identificar a relação histórica de causa e consequência na evolução cronológica das inversões sintáticas. Amalgamado àquele, e considerando que a nossa problemática se baseia nos aspectos sintáticos da língua, utilizamos também o método idealista uma vez que foi o idealismo que, segundo Vidos (2001, p. 101-2), "fez justiça à estilística, até então descuidada, na qual o caráter estético, as possibilidades individuais de expressão da língua apa-

recem mais claramente e, com ela, também a sintaxe", de modo a considerar a língua como um objeto de criação do espírito cultural de um povo.

2.1. Da constituição do corpus e etapas de análise

De modo a efetivar uma pesquisa de caráter histórico-comparativo e que fornecesse dados condizentes com os objetivos de análise a que nos propomos neste artigo, nos valemos da coletânea de textos dos séculos XV e meados do XVI realizada por Dulce Faria de Paiva (1988). Selecionamos 03 (três) textos do quais destacamos 04 (quatro) excertos que apresentam sentenças em cuja construção se realiza algum tipo de inversão sintática, das quais selecionamos 07 (sete) para fazer a demonstração de análise.

Por inversão sintática compreendemos algum tipo de construção em que há variação na ordem dos termos da oração, seja por intercalação ou por antecipação (Cf. BECHARA, 2014). Considera-se, para os efeitos do que acabamos de compreender como variação da ordem dos termos de uma oração, que a ordem padrão das orações em língua portuguesa se dá em Sujeito-Verbo-Complemento (Cf. BAGNO, 2013). De modo ainda mais restrito, procuramos vasculhar nos textos que compõem o nosso *corpus*, inversões de antecipação de termos, sobretudo de argumentos internos que se deslocam para o início da sentença, em posição tópica.

O Quadro I ilustra os textos que averiguamos, bem como a quantidade de antecipações de argumentos internos para a posição de tópico, as quais, por isso, chamaremos nesse trabalho antecipações tópicas, que encontramos em cada um dos textos:

Quadro I. Textos selecionados em Paiva (1988) e quantificação de antecipações tópicas.

Código	**Texto/ ano em que foi escrito**	**Nº de antecipações tópicas**
Excerto 01	Leal Conselheiro, de Dom Duarte (1435-1438)	3
Excerto 02	Leal Conselheiro, de Dom Duarte (1435-1438)	1
Excerto 03	Crônica de Fernão Lopes à Dom João I, do século XV.	2
Excerto 04	Menina e moça, de Bernardim Ribeiro (1530 ou 1540).	1
Total de antecipações tópicas		7

Fonte: os Autores, 2021.

De modo geral, a coletânea de Paiva (1988) é composta por crônicas, algumas com algum teor literário, outras de caráter oficioso e mesmo

religioso. Assim, os propósitos variam entre relatos que narram a conquista de um determinado território e outros de caráter mais subjetivo e mesmo lírico que descrevem cenários bucólicos ou aportam reflexões suscitadas por experiências amorosas ou pela observação da natureza.

Quanto as antecipações tópicas, elas se dão, em sua maioria, por meio do deslocamento de argumentos internos do verbo para a esquerda, em um tipo de grelha sintática correspondente a SN^2+[SN^1 + V], ou deslocamentos de adjuntos adnominais, em estruturas do tipo SN^3+[SN^1 + V + SN^2 + SN^3]. Existem outros tipos de deslocamentos e inversões sintáticas, mas, para os propósitos desse artigo, ficamos restritos à análise dessas estruturas, as quais correspondem às categorias de análise que cunhamos de antecipação tópica referencial visto que o sintagma nominal deslocado se evidencia discursivamente em relação ao sintagma nominal que ocupa a posição de sujeito contribuindo para a atualização da rede referencial.

Assim, após seleção dos textos, crônicas dos séculos XV e XVI da coletânea de Paiva (1988), leitura, identificação de inversões sintáticas e recorte dos excertos em que tais inversões ocorrem, procedemos à análise textual-interativa (NEVES, 2020) que consiste em tomar parte não só dos níveis sintáticos das sentenças, mas de seus efeitos no texto e do modo como esses textos serviram para atingir dados propósitos de comunicação na época.

3. Construção de tópico: uma estratégia discursiva ou um recurso de estilo?

Discutiremos brevemente as noções gramaticais de que disporemos quando da análise dos excertos de texto selecionados na coletânea de Paiva (1988). Primeiro, explanaremos as construções de tópicos sustentados em Castilho (2010); em seguida, baseados em Neves (2000; 2011), desenvolveremos, brevemente, o modo como os quadros de referência se constroem textual e discursivamente, além da noção de estratégia de modalização. Finalmente, a partir, sobretudo, de Bally (1951), teceremos algumas considerações sobre estilística.

3.1. As propriedades sintáticas das construções de tópico

Em subcapítulo dedicado à Construção de Tópico, Castilho (2010)

oferece uma tríplice definição do que seja a estrutura de tópico. As duas primeiras, do ponto de vista gramatical, indicam que se trata de deslocamentos de sintagmas nominais, sejam anacolúticos, termos soltos que não realizam qualquer tipo de relação sintática com a oração a que se justapõem, ou até mesmo constituintes sentenciais que se desprenderam da oração em que figuram, costumeiramente, como argumentos internos dos verbos, como ocorre com o sintagma nominal destacado na sentença [*Esses jogadores jovens*], *eles pouco se importam em ajudar*. Podemos perceber que o trecho deslocado em destaque é argumento interno do verbo "ajudar", predicador da oração subordinada substantiva objetiva indireta que completa o sentido da oração principal predicada por "se importam". Assim, temos para a construção de tópico, uma estrutura do tipo SN^2 + [SN^1 + V + SN^2].

Esse deslocamento não é fortuito, ainda segundo Castilho (2010), discursivamente, "essa expressão fornece um quadro de referências para o que vai ser elaborado no texto [além de], do ponto de vista semântico, veicular uma informação ainda não integrada na memória de curto prazo" (CASTILHO, 2010, p. 279).

Faz-se necessário, no entanto, observar que há um debate sobre as construções de tópico quanto ao estatuto do termo deslocado: se se trata de categorias tão somente discursivas que, outrora, foram gramaticais ou se se tratam de categorias gramaticas que, outrora, foram tão somente discursivas, como apresenta Castilho (2010), valendo-se de toda a sua agudeza e ligeireza de espírito:

> Há, sim, um permanente esforço em tratar separadamente essas expressões, o que tem motivado as seguintes "explicações", em que (i) exclui (ii):
>
> (i) Categorias discursivas, como as construções de tópico, derivam de categorias gramaticais, portanto, se existe alguma construção de tópico por aí, trate logo de descobrir se é um sujeito ou um complemento que se movimentou para a esquerda da sentença.
>
> (ii) Categorias gramaticais procedem de categorias discursivas, no processo de gramaticalização, portanto, as construções de tópico foram andando, foram andando, até que de repente se transformaram em sujeito da sentença. Assim como o sapo da fábula, que virou príncipe. Ou teria sido o contrário? (CASTILHO, 2010, p. 281)

Tendemos a concordar com a primeira proposição, uma vez que, em alguns casos, ainda que os elementos deslocados sejam meramente anacolúticos, fragmentos que não estabelecem, superficialmente, relação sintática com a oração a que se acoplam, eles organizam discursivamente

o texto (ou fala, já que os primeiros estudos sobre a estrutura de tópico partem dessa modalidade (Cf. CASTILHO, 2003)) por meio da rede referencial que constroem de modo a tornar coeso o fio temático do texto. Um meio termo, no entanto, parece sugerir Givón (1979) quando afirma que todo referente que ocupa a posição de sujeito é o tópico de alguma proposição de modo tal que podemos considerar que a noção sintático-gramatical deriva da noção discursiva de tópico.

Para as pretensões deste estudo, podemos considerar que as construções de tópico são operadas por termos referenciais que se deslocam das orações e são motivados por necessidades discursivas operadas pelos usuários da língua a fim de atualizar a rede referencial de suas proposições e, consequentemente, manter a coesão temática de seu texto. Estrategicamente, portanto, discursivamente, ele, o usuário, assim o faz, para enfatizar um termo referencial. Mas, afinal, o que é referenciar?

3.2. O quadro referencial e a atualização dos tópicos discursivos

O quadro referencial de um texto é construído mediante o universo lexical de que dispõem os falantes e usuários da língua para se referirem, sob a mediação da linguagem, à realidade objetiva e também subjetiva, ao mundo real e aos objetos que o compõem. Neves (2011) salienta que "a referenciação envolve interação, e, consequentemente, intenção" (NEVES, 2011, p. 75). Isso porque os textos e as proposições, de um modo geral, ocorrem em dadas circunstâncias sociais que fazem entreter indivíduos, os quais, por sua vez, negociam os sentidos construídos na troca linguística.

Assim, os sintagmas nominais da estrutura de tópico de que tratamos acima, a saber, $SN^2 + [SN^1 + V + SN^2]$, referem-se todos a noções, ideias, objetos, nomes, itens lexicais a partir dos quais categorizamos a realidade e efetivamos a construção de uma rede referencial. É a partir desse quadro de referentes que compõem os mais diversos textos que produzimos socialmente que é possível coproduzirmos os sentidos ao longo de uma leitura, de tal modo que é a rede de referentes a responsável por orientar o discurso através de mecanismos de interpretação, como a anáfora ou a inferência. Observemos a notícia a seguir:

> A Justiça da Paraíba determinou a prisão preventiva de **duas pessoas** pelo assassinato do estudante de Agronomia, Virgulino Ferreira da Silva, mais conhecido como Lampião. **Os acusados** são Maria Bonita, que teria um relacionamento amoroso com Lampião, e João José Corisco, que seria

> amigo da **vítima**, O G1 teve acesso à decisão do Juiz Epitácio Pessoa nesta segunda-feira (11). **Os acusados** estão foragidos. (adaptado de G1, 2021)

Verifica-se com alguma facilidade o modo como os termos grifados se agenciam catafórica ou anaforicamente aos nomes dos indivíduos envolvidos na história. Para [duas pessoas], termo genérico que envolve uma sorte de categoria a qual, qualquer indivíduo nomeado, possa pertencer desde que não seja de outra espécie animal. Para [os acusados], em sua primeira aparição figura como catáfora dos referentes que figuram como nomes próprios Maria Bonita e João José Corisco, e, na segunda, como anáfora desses mesmos nomes. O referente [vítima] retoma por anáfora o indivíduo que foi assassinado, referenciado com o nome próprio Virgulino Ferreira da Silva.

Queremos enfatizar com isso que o quadro referencial oferece a substância dos textos e são mobilizados pelo autor a partir de uma característica inerente de interação, ou dialógica, que faz funcionar e ter sentido real todo e qualquer texto. Koch e Elias (2010), sobre referenciação, definem:

> Denomina-se referenciação, as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão textual. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 123)

Desse modo, depreendemos que a introdução de referentes no discurso é uma escolha dos usuários, dado o caráter intencional e interativo da linguagem, e, também uma forma de proceder a modalizações, ou seja, estratégias de ênfase de referentes ou mesmo de seu apagamento (Cf. NEVES, 2000).

A discussão teórica que vimos desenvolvendo aqui, portanto, deu-se no sentido de demonstrar que o quadro referencial é construído no agenciamento de sentidos realizados pelos usuários da língua e que, portanto, a posição das entidades referidas, representadas gramaticalmente pelos sintagmas nominais, em toda e qualquer construção, inclusive na de tópico, é fundamental para percebemos, textual-interativamente, quais argumentos são evidenciados em detrimento de outros nas sentenças. Consideramos que é somente a partir de uma abordagem textual e discursiva dos textos quatrocentistas e quinhentistas de que tomaremos parte na análise que podemos conceber as inversões sintáticas como estratégias de construção da rede referencial prototípicas das estruturas de tópico do PB atual.

3.3. Breves considerações sobre a Estilística Sintática

A estilística estuda os recursos afetivos e expressivos da linguagem, bem como o seu lado criativo, que se demonstra como uma possibilidade de emocionar o outro por meio do estilo empregado, assim sendo é caracterizada por este contraste entre a representação e a emoção. De acordo com Matoso Câmara Jr. (1978), a estilística pode se relacionar com a expressão em diversos elementos da língua, a saber, fonéticos/fonológicos, lexicais/semânticos, morfológicos e sintáticos, de maneira que as fronteiras entre elas não são absolutas, mas graduais. Para este trabalho interessa a estilística sintática, cujo objeto de estudo corresponde a ordem sintática, como por exemplo, a sua ruptura ou inversão dentro de uma frase ou um verso.

O estilo é ao mesmo tempo individual e coletivo, pois é expressão da emoção, mas essa se faz por meio da língua, existe um jogo dialético entre estes dois estilos. Assim, há um condicionamento social para que se desenvolvam estruturas e temas de obras artísticas, de modo que as questões estilísticas estariam relacionadas à espontaneidade e à sociedade, ademais, frise-se que "existe um fosso intransponível entre o uso da linguagem por um indivíduo nas circunstâncias gerais e comuns impostas a qualquer grupo linguístico e o uso que faz um poeta, um romancista, orador" (CHARLES BALLY, 1951, p. 19)[151], isto porque de um falante comum é possível medir o desvio da expressão individual da norma padrão, mas quando o discurso é literário o emprego da língua é um ato voluntário e consciente, utilizado para fins de criação artística e estética.

Nesta análise do valor apelativo e afetivo dos fatos da linguagem organizada, se observa várias funções da língua, com base na tripartição de Bühler, podemos citar a função de representação – intelectiva –, que seria a essencial, na qual é abordado o assunto, ou seja, a representação da realidade, e as funções de manifestação psíquica e de apelo, que correspondem respectivamente a expressão/sensibilidade do emissor e a influência sobre os interlocutores (Cf. POSSENTI, 2005).

---

[151] Texto original: Il y a un fossé infranchissable entre l'emploi du langage par un individu dans les circonstances générales et communes imposées à tout un groupe linguistique, et l'emploi qu'en fait un poète, un romancier, un orateur. (BALLY, 1951, p. 19). A tradução é de nossa responsabilidade.

4. *Os efeitos textual-interativos das antecipações tópicas referenciais para a construção da referenciação textual*

O que propomos chamar de antecipações tópicas nas investigações que aqui empreendemos são as inversões sintáticas de argumentos na sentença que, por sua vez, corresponderiam, ao menos discursivamente, ao trabalho da rede referencial, uma vez que os sintagmas nominais deslocados para atualizar tópicos discursivos na memória do interlocutor ou leitor (Cf. CASTILHO, 2010). Ainda que sejam também consideradas como meros recursos de estilo de um escritor propenso a, tal qual o ourives, trabalhar esteticamente a linguagem, as inversões selecionadas, neste trabalho, são examinadas textualmente, por meio da noção de referenciação (Cf. NEVES, 2011; KOCH; ELIAS, 2015), é importante que isso fique claro.

O Excerto 01, a seguir, apresenta 04 (quatro) inversões sintáticas ou antecipações tópicas, se analisadas do ponto de vista da referenciação e da construção de tópicos. Segue o Excerto 01:

> [Excerto 01] – **[Do fallar] som fallicymentos**: renegar, jurar, [**contra deos] murmurar**, desasperar, [**heresias]afirmar ou ensinar contra as ordenanças da igreja**, mal razoar, [**dalguem] mal dizer**, assanhar ou provocar, myntir, enganar, desonesto falar, perfiar sem tempo ou contra quem non convem, deprezar ou doestar os que non devemos, palrrar o que se deve guardar, ou nom amoestar, enssynar, encamynhar, castigar, conssollar, scusar quando he bem de fazer, nem outorgar o que herazom. (Leal Conselheiro, de Dom Duarte, em Paiva (1988, p. 242)).

No trecho destacado, que encabeça o parágrafo, a estrutura da sentença apresenta uma inversão sintática em que o sintagma nominal deslocado para a esquerda, [Do fallar], é um adjunto adnominal do predicativo [fallicymentos]. De acordo com as anotações de Paiva (1988), *fallar* corresponde a *discurso* e *fallicymentos* a *falhas*. Desse modo, o ordenamento padrão dos constituintes na sentença ficaria [*São falhas do discurso:* ...] de tal modo que todos os verbos no infinitivo que se seguem após os dois pontos funcionam, sintaticamente, como orações subordinadas substantivas subjetivas reduzidas de infinitivo da sentença inicial. Por exemplo, caso tomássemos uma ou duas orações subordinadas representadas por um dos verbos na forma infinitiva para completar a sentença, teríamos [*Renegar e jurar são falhas do discurso*]. Assim, no modo como a sentença foi construída, o sintagma nominal de adjunto adnominal [Do fallar] constitui uma antecipação tópica referencial, na medida em que, discursivamente, o autor do texto quis evidenciar esse referente (no caso, discurso), transformando-o em tópico discursivo do parágrafo, ou seja, o

assunto em torno do qual os sentidos do texto se desenvolverão.

Em termos estruturais, a sentença corresponde a SN^3+[SN^1+V+SN^2] em que SN^3 corresponde ao adjunto adnominal deslocado, SN^1 a toda e qualquer oração subordinada substantiva subjetiva reduzida de infinitiva que esteja arrolada após os dois pontos, V à [som (ou são)] e SN^2 o argumento interno de tipo predicativo [fallicymentos (ou falhas)]. A antecipação tópica, nesse caso, corresponde, portanto, a uma estratégia de modalização do discurso por parte do autor que quis assim trabalhar de modo singular a contração da rede referencial. Trata-se de texto cujo propósito é orientar ou mesmo exortar os leitores para que vigiem o que externam, para que tenham uma conduta reta ao discursar (falar).

Na segunda construção destacada, [contra deos murmurar], temos que o sintagma nominal preposicionado [contra deos] antepõe-se ao verbo, em posição tópica. A oração diz respeito a um dos itens arrolados no parágrafo e, portanto, como vimos, a uma oração subordinada substantiva subjetiva reduzida de infinitivo. Segundo Paiva (1988), o verbo [murmurar], no texto, está sendo empregado no sentido de dizer heresias ou praguejar. Desse modo, a sentença é construída a partir da grelha sintática SN^3+[SN^1+V+SN^2], figurando na posição desujeitooracional ou seja, em SN^1. Assim, figurativamente, temos na ordem direta das orações que [SN^1 = SN(vazio) + V + SN^2] sendo que SN^2prep (contra deos) se desloca em antecipação tópica também do tipo referencial.

O mesmo acontece nas sentenças [heresias afirmar ou ensinar contra as ordenanças da igreja] e [dalguem mal dizer], uma vez que também funcionam como itens de orações subordinadas arroladas pelo exortador, como ações a que se deve vigiar para não incorrer em "falha do discurso". Portanto, são orações que funcionam como SN^1 na posição de sujeito de SN^3+[SN^1+V+SN^2] em *Do fallar são fallicymenntos*. Em "heresias afirmar" e "de alguém dizer mal", como nos aponta as anotações de Paiva (1988, p. 243), as sentenças são construídas fora da forma direta das orações, sendo "heresias" argumento interno do tipo objeto direto de "afirmar" e "de algum" adjunto adnominal argumento interno de "dizer" que é "mal".

No entanto, como o Excerto 02 pode nos demonstrar, nem todas as inversões que se estruturam nas grelhas sintáticas SN^3+[SN^1+V+SN^2] e SN^2 + [SN^1+V] correspondem a antecipações tópicas cujo sintagma nominal deslocado é um referente a ser evidenciado discursivamente. Em

Excerto 02, ainda da crônica Leal Conselheiro, de Dom Duarte, temos:

> [Excerto 02] – E fynalmente, [**no que dizer] quysermos**, nos convém consiirarprymeiro o nosso estado, hidade, saber maneira de falar, desempacho e assessego de nosso coraçom. (Leal Conselheiro, de Dom Duarte, em Paiva (1988, p. 242)).

O trecho destacado constitui por si só uma oração subordinada adverbial conformativa deslocada, uma característica das subordinadas adverbiais. Isso porque estamos considerando que a expressão [no que dizer] pode corresponder a "*conforme aquilo que se queira dizer*" e que tem por escopo o verbo "consiirar". Assim, poderíamos compreender o excerto, e o fazemos tomando por base as anotações de Paiva (1988, p. 243-245), como "*E finalmente, nos convém considerar primeiro, conforme (ou de acordo com) aquilo que se queira dizer, o nosso estado...*".

Dito isso, a análise sintática da sentença [no que dizer quysermos], enquanto oração subordinada, apresenta uma inversão do argumento interno do verbo "quysermos", a forma nominal infinitiva "dizer". Ora, "dizer" é um verbo que exprime ação, logo, consiste-se em uma subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo do verbo "quysermos". Consideraremos como antecipações tópicas apenas referentes lexicais deslocados, os quais possam ser depreendidos como tópicos discursivos de um parágrafo ou proposição.

Em outra crônica, de Fernão Lopes a Dom João I, podemos destacar estruturas semelhantes de antecipação tópica referencial em que os argumentos internos dos verbos [praz (agrada)] e [soube] se deslocam para antes dos verbos, em posição tópica, com o intuito de evidenciar os referentes que ocupam a posição dos sintagmas nominais deslocados. Observemos o Excerto 03:

> [Excerto 03] – Outros scprevem isto per comtrario, **e [desta opiniom] nos praz mais**, dizemdo que em casa deste Prioll dom Alvoro Gomçallvezamdavahuugramleterado e mui profundo astrollogo, que chamavommeestre Thomas. **E [per este] comtom que soube o Prioll**, que huu de seus filhos avia de ser veemcedor.
>
> (Crônica de Fernão Lopes à Dom João I, do século XV, em Paiva (1988, p. 246)).

As construções de tópico comentário se configuram a partir da estrutura SN^2 + [SN^1 + V + SN^2], como podemos verificar nas orações dos textos medievais, nos trechos destacados acima, caso as coloquemos na ordem direta S-V-C, padrão do PB hoje, seria "*e nós nos agradamos mais desta opinião*" (tomando "*desta opinião*" como complemento do

verbo "prazer" correspondente de *praz*, e para isso estamos seguindo a nota da própria Dulce de Faria Paiva), constituindo-se então na estrutura SN^3 desta opiniom + [SN^2nos + Vpraz + SAmais] que vimos procurando demonstrar como abstração da antecipação tópica. Do mesmo modo na segunda oração destacada que, segundo nota de Paiva (1988, p. 247) corresponderia a "*e contam que o Prior soube por este*", no qual argumento interno do verbo "saber", do tipo objeto indireto [per este], se desloca para o início da oração.

Assim, os argumentos dos verbos, referentes na malha textual, se deslocam com algum propósito comunicativo, não constituindo tão somente, meros recursos de estilo. Quer-se, de algum modo, evidenciar os sintagmas deslocados para fins de atualização dos tópicos discursivos no texto, suspeitamos. Consideramos, portanto que, no Excerto 03, os trechos destacados funcionam como antecipações tópicas referenciais.

O Excerto 04, por sua vez, oferece um exemplo de como é tênue a distinção entre o que se considera inversão sintática de propósito estético e antecipação tópica própria de uma construção de tópico. O Excerto 04 foi retirado de um texto de natureza literária em que o autor, Bernardim Ribeiro, ao observar a paisagem bucólica de uma determinada paragem, reflete sobre sua relação com o a pessoa amada. Diz Ribeiro no Excerto 04:

> E ainda bem nom foi alto dia, quando eu (parece que acinte) determinei hir-me pera o pee deste monte que [**de arvoredos grandes e verdes ervas e deleitosas sombras]cheohe** (monte que é cheio de arvoredos grandes e verdes ervas e deleitosas sombaras), por onde corre hum pequeno ribeiro de agoa de todo ano, que nas noutes caladas o rogido dele faz no mais alto deste monte hum saudoso tom, que muitas vezes me tolheo o sono a mim, onde outras eu vou muitas vezes deixar as minhas lagrimas, onde também muitas enfindas as torno a beber.
>
> (Menina e moça, de Bernardim Ribeiro (1530 ou 1540), em Paiva (1988, p. 255)).

O trecho destacado inverte a posição de três sintagmas nominais adjuntos do adjetivo "cheo". Temos que [de arvoredos grandes], [verdes ervas] e [deleitosas sombras] completam o sentido do adjetivo. Assim, o trecho pode ser representado pela estrutura de antecipação tópica de que vimos tratando SN^3+[SN^1+V+SN^2], o que corresponderia a "SN^3 De arvoredos grandes e SN4 verdes ervas e SN5 deleitosas sombras [SN^1 o monte V é SN^2 cheio]". Os adjuntos deslocados têm por propósito colocar em evidência as exuberantes características naturais do monte. Ainda que se trate de texto literário, consideraremos a construção em Excerto

04 como antecipação tópica por conta de seus efeitos discursivos. O tópico do parágrafo são as características naturais da paragem em que o autor se põe a descrever, logo, existe algum tipo de modalização do discurso que se efetiva com a antecipação desses sintagmas nominais.

5. Considerações finais

A análise que empreendemos neste trabalho teve por intuito testar construções sintáticas que pudessem atestar, ou, de certo modo, realçar as discussões sobre a instituição do PB no que diz respeito à interpretação da hipótese conservadora, aquela que cogita o português arcaico como mais próximo do PB atual do que com o PE atual. Optamos pela testagem das inversões sintáticas encontradas em coletânea realizada por Paiva (1988) que, em suas anotações, afirma serem as inversões de complemento para a posição tópica, ou seja, anteposto ao verbo, "correntes na linguagem da época" (PAIVA, 1988, p. 243).

Se tais inversões constituíam um uso, é provável que as construções em que tais inversões ocorrem não sejam tão somente fruto de trabalho estético sobre a linguagem, mas uma estratégia discursiva de referenciação. Ressalvados pela necessidade de empreender estudos de *corpus* mais robusto, acreditamos que a análise a que procedemos neste artigo pode, ao menos, nos autorizar a darmos continuidade às pesquisas que busquem compreender as relações entre o português arcaico quinhentista e o PB atual.

Assim, diante da questão que norteou o presente estudo, a saber, teriam as inversões sintáticas encontradas em crônicas coletadas por Paiva (1988) dos séculos XV e XVI um funcionamento textual-interativo correspondente ao das construções de tópico comentário em voga no português brasileiro atual?, acreditamos ter inviabilizado a hipótese (i) não correspondem porque tais inversões são recursos de estilo e não dão indícios de que sejam recursos modalizadores a fim de se enfatizar um ou outro referente e viabilizado a hipótese (iii) aquela que considera as inversões sintáticas não somente recursos de estilo, mas estratégias discursivas de realce do referente na posição de argumento interno do verbo, visto que, levando em conta o ponto de vista textual-interativo, o trabalho estético na mensagem não incorre na desconsideração das estratégias de modalização do discurso. A inversão sintática que desloca referentes na posição de argumento interno do verbo para a posição de tópico são, ao mesmo tempo, recursos textuais e discursi-

vos.

Desse modo, podemos continuar a empreender estudos que visem a testar a hipótese (iii), aquela que considera as inversões sintáticas não somente recursos de estilo, mas estratégias discursivas de realce do referente na posição de argumento interno do verbo. Quanto às hipóteses (ii) não correspondem porque tais inversões se dão no âmbito do registro escrito e não no falado, como é o caso dos usos de tópico comentário no PB, o presente trabalho não discutiu a necessária distinção de registro que a hipótese impõe. Assim, o passo posterior de pesquisa seria examinar se a antecipação de sintagmas nominais para a posição de tópico presente em textos quinhentistas como inversões sintáticas influiu na estrutura de tópico comentário do português brasileiro atual falado.

Ressaltamos que, para maiores conclusões, fazem-se necessárias averiguações e estudos de maior aprofundamento teórico e *corpus* de maior escopo. Esperamos que este trabalho possa contribuir aos estudos diacrônicos empreendidos para a compreensão da língua portuguesa falada e escrita no Brasil, hoje e ontem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro***.** São Paulo: Parábola, 2013.

BALLY, C. *Traité de stylistique française***.** 2. ed. Paris: Libraire C. Klincksieck, 1951.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*: história externa das línguas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Contribuição à estilística portuguesa.* Rio de Janeiro: o Livro Técnico, 1978.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro.* São Paulo: Contexto, 2010.

_____. de. O Português do Brasil. In: ____; ILARI, Rodolfo (Orgs). *Linguística Românica*. São Paulo: Ática, 2007. p. 237-69

_____. de (Org.). *Gramática do português brasileiro falado*. 4. ed. Vol. 1: A ordem. Campinas-SP: Unicamp, 2003.

KOCH, Ingedore Vilaça. *Introdução à linguística textual*: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégia de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Herbertt. *Argumentatividade das palavras*: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras: Recife, 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática.* São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português.* São Paulo: UNESP, 2000.

PAIVA, Dulce de Faria. *História da Língua Portuguesa II:* século XV e meados do século XVI. São Paulo: Ática, 1988.

POSSENTI, Sírio. *Estilo como "uso" do sistema*: a estilística de Mattoso em cinco teses. Estudos Linguísticos XXXIV, p. 73-6, 2005.

TRABANT, Jürgent. *A linguagem, objeto de conhecimento: breve trajeto pela história das ideias linguísticas.* Tradução e apresentação: Carlos Piovezani, Luzmara Curcino, Marcio Alexandre Cruz. São Paulo: Parábola, 2020.

VIDOS, Benedek Elemér. *Manual de linguística românica.* 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

NOVO NORMAL:
A DICOTOMIA DE OLHARES DA PANDEMIA

André Lúcio Coelho (UEMA)
andrecoelho@aluno.uema.br
Claudia Lúcia Coelho (UFNT)
claudialuciacoelho@gmail.com
Davi Pereira Gomes (UFNT)
dvgomesuft@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho pretende refletir acerca dos processos de mudanças ocorridas no ano de 2020 em função da Pandemia – Covid-19, e as implicações estéticas que vem adquirindo formas e nos espaços sociais – virtuais e na educação Brasileira, construindo conexões bibliográficas que estão inseridas em um contexto da complexidade de uma educação pandêmica influenciando novos olhares, abrindo assim espaço para observar pela percepção do educador e educando e da experiência estética. A identidade cultural como um roteiro para entender, explorar e problematizar a função do educador na perspectiva de Paulo Freire e sua teoria da ação antidialógica e invasão cultural buscando um pensamento crítico que subsidie na formação pedagógica.

Palavras-chave:
Educação na Pandemia. Identidade Cultural. Pensamento Complexo.

ABSTRACT

This work intends to reflect on the processes of changes that occurred in the year 2020 due to the Covid-19 – Pandemic, the aesthetic implications that have been acquiring social and virtual forms and spaces in education in Brazil, building bibliographic connections that are inserted in a context of complexity of a pandemic education influencing new perspectives, thus opening space to observe the educator's perception and educating the aesthetic experience. Cultural identity as a guide for understanding, exploring and problematizing the role of the educator from the perspective of Paulo Freire and histheory of antidialogic action and cultural invasion seeking critical thinking that supports pedagogical training.

Keywords:
Cultural Identity. Education in Pandemic. Complex thinking.

1. Introdução

A sala virtual é o espaço de interação e aprendizagens que proporciona um maior entendimento das questões relacionadas à comunicação e saúde principalmente neste momento de pandemia do coronavírus

(SARS-CoV-2), que provoca a Covid-19. O desafio desse trabalho é elencar pensamentos acerca de um processo de assimilação estética e crítica da informação, possibilitando alternativas de posicionamento. Segundo a UNESCO (2020), até 25 de março, 165 países já haviam fechado suas escolas por causa da pandemia, interrompendo as aulas presenciais de 1,5 bilhão de estudantes e mudando a rotina de 63 milhões de professores de educação básica. Parte da atribuição do educador é apontar e articular métodos que responda as necessidades da aprendizagem que ajudem na compreensão e na elaboração de estratégias para o enfrentamento da pandemia, em um constante reavaliar dos procedimentos metodológicos e práticos, confrontando com as relações éticas ligadas ao aprofundamento de sua identidade pessoal e comunitária, em sua dimensão virtual e sensorial.

Para compreender a fruição do conteúdo que parece deslocado do contexto, mas que gera dispositivos de internalização do saber através da experiência estética, para tanto, é necessário um olhar abrangente que compreenda a aprendizagem em momento de calamidade conectando saberes e as disciplinas, que através de uma poética da empatia do professor e aluno na curiosidade do conhecimento que visa analisar influências cognitivas que acontece na subjetividade da informação virtual.

2. A estética do novo normal

A obra de arte é resultado de pesquisa, técnicas, treinos, apresentações, fruição, mas principalmente da personalidade e identidade do artista e seu posicionamento no mundo geopolítico, as atribuições são diversas e ultrapassam o fazer da obra contribuindo com uma leitura do mundo redimindo incertezas. Segundo Freire, a educação em si, é uma obra de arte, porque educar é um processo criador:

> Ensinar é, assim, a forma como toma o ato de conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina, para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (FREIRE, 2008, p. 81)

Uma escola construída na curiosidade e na compreensão compartilhada, simplificando entendimentos e regras com clareza dos objetivos apresentados, é um exercício da imaginação como pressuposto para organizar o currículo, que o cenário estranho da quarentena possibilite es-

paço para expressão do indivíduo. Ao pensar o ato de ensinar como arte, como ação criadora do professor que é buscar elementos para compor sua aula tornando atrativa e participativa. A prática como uma postura cientifica sobre a situação pandêmica que possibilite a compreensão das complexidades em transformação no mundo.

O pressuposto é que diante do aumento de ligações e conexões do pensamento absorvido por aproximação ou osmose é capaz de relacionar vínculos com conhecimentos subjetivos que permeia o processo. A padronização estética influenciada pelo mercado limita o censo crítico, negligenciando fases e o contexto sócio cultural e torna o sujeito deslocado influenciando na criatividade e na espontaneidade evidenciando sua identidade fragmentada. Colocando em choque a forma de organizar o pensamento sensível que torna limitante nas possibilidades de conexão de sentido e assimilação.

> Não é suficiente, pois, dizer que toda a ilustração do entendimento só merece respeito quando reflui sobre o caráter; ela parte, em certo sentido, do caráter, pois o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração. (SCHILLER, 2002, p. 47)

Para Schiller pensador da Educação estética do homem, propõe que estética deva ser ensinada e que no campo conceitual indica uma nova configuração. A manifestação estética pensada em termos da educação tem um potencial lúdico de atrair e promover mudanças nos participantes da experiência que configura em maior autonomia intelectual, reeducando o olhar, como exercício crítico possibilitando interação com aquilo que é estranho, formando conceitos, ingredientes que estimula a espontaneidade e a percepção de si e do outro construindo o pensamento ético. A estética para Freire se dá como linguagem, como forma da pessoa expressar seu modo de ser no mundo.

> Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE 1996, p. 33)

A dimensão relacional em que Freire apresenta sua teoria estética é como manifestação do cotidiano, na comunicação, na forma de ser e ver, e subentende-se o tempo para o diálogo das fases de construção do

discurso, esse tempo-espaço em que o indivíduo formula conceitos, onde configura a experiência estética e deve ser considerada em suas identidades e suas transmutações. As paixões e hábitos que fazem parte do cotidiano no sentido estético, onde a relação construída ultrapassa o espaço-tempo escolar e mistura em termo sócio cultural alcançando dimensões de realidade expandida pelo mundo virtual, portanto, à crítica e os elementos que a compõem necessita ser ensinado e praticado. Essas emoções e práticas relacionam diretamente como impressões de dualidade, criam tendência de valores direcionada para determinado objeto ou manifestação estética, o aprofundamento da literatura sobre a educação estética tem o potencial de fornecer instrumentos teóricos e práticos no desenvolvimento de uma escola criativa desvelando a espontaneidade, a presença e o pensamento crítico e ético.

> [...] "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006. p. 7)

Esse deslocamento citado pelo autor impõe valores estéticos em um processo de ruptura e assimilação impactado pela globalização, o cyber mundo controlado pelo mercado capital direciona-se sempre para ideia de consumo, onde as escolhas ou buscas são um jogo de algoritmo firmado no deleite de passar o tempo, a interpretação e comunicação no mundo virtual em seu processo que precisa ser apreendida e problematizada, pois, traz consigo aspectos sutis que não faz parte do repertório comunicacional. Para Giddens (2002, p. 29) "a medida que um meio serve para alterar as relações espaço-temporais não depende fundamentalmente do conteúdo ou das "mensagens" que carrega, mas de sua forma ou reprodutibilidade". A noção de espaço-tempo nessa atual conjuntura pandêmica apresenta mais claramente essas diferenças e distancias do espaço e do lugar, o distanciamento social como método mais eficaz de controle do vírus corroboram com relativização daquilo que é importante ou prioridade, o que sugere uma postura enquanto indivíduo.

A presença é solicitada em uma nova configuração virtual escancarando uma exclusão tecnológica tanto de equipamentos quanto da utilização de seus aplicativos de leitura e interpretação do mundo. Giddens (2002, p. 31) pontua que uma "característica da experiência transmitida pela mídia nos tempos modernos é a intrusão de eventos distantes na consciência cotidiana, que é em boa parte organizada em termos da consciência que se tem deles". Aqui voltamos a Freire (1996, p. 40) alertando que "é o saber da História como possibilidade e não como determinação.

O mundo não é. O mundo está sendo." Essa é a necessidade de aproximação do universo do educando respeitando seu papel de protagonista compreende possibilidades mediadas como subsidio para o currículo.

Edigar Morim pensador da complexidade em seu livro intitulado "A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento", propõe uma reforma do pensar dos indivíduos e das instituições simultaneamente, buscando a compreensão da condição humana como forma de viver o enfrentamento das incertezas e dos problemas ligados a educação problematizando o currículo e sua finalidade.

De acordo com enunciado, todo saber precisa ser revisitado, questionado, isso que Morin tenciona para organização do pensar, para separação dos saberes, toda educação produz conhecimento que elucida questões e resolve problemas, porém, durante o processo ignora saberes ou até mesmo fica cega diante do volume de informação. Considerando todo o emaranhado complexo e os desafios para uma educação cidadã e (re) orientar as práticas e as relações de aprendizagem, repensando o conjunto de interpretação da informação que deve ser revisado e revisitado pelo pensamento que exige uma autonomia teórica e uma liberdade da ação, (...) "ensinar [e pesquisar] não é uma atividade como as outras, porque supõe muitas virtudes, muita generosidade e devoção, mas, sobretudo muito entusiasmo e idealismo (...)" (BOURDIEU, 1985, p. 19). O pensamento sensível diante da complexidade depende da consistência das experiências articuladas e sistematizadas e que pode tornar o espaço-tempo em um laboratório criativo, vivo e acolhedor na capacitação dos professores, do estudante e além do papel primordial da família neste processo. Diante do exposto esse estudo busca fundamentar a importância do diálogo em torno da manifestação estética na educação em momento de uma grande crise pandêmica.

3. Complexus: o que é tecido junto

> *"É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une.* (MORIN, 2004, p. 89)

O uso da tecnologia tem transformado a sociedade em sua leitura de mundo, na sua forma acelerada e na qualidade da informação, rechaçado por notícias falsas ou parciais, a sedução do cyber espaço é cada vez

mais dirigida ao indivíduo criando uma sensação de cumplicidade, que necessita de um olhar crítico. O *Smartphone*, conforme sua tradução literal do inglês é telefone inteligente, traz uma fonte inesgotável de informações que são utilizadas para o trabalho e também para o lazer. Essa influência tem alterando a linguagem introduzindo novos métodos de comunicação virtual na *web*, com sua determinada estética que cabe ao indivíduo em sua navegação eletrônica escolher. Essa aparente escolha infinita e livre, faz com que o espaço virtual inclua dimensões de realidade que se sobrepõe. A pandemia acentuou esses elementos que transformou o ensino remoto implicando em uma grande mudança nos hábitos escolares em seus os aspectos éticos, estéticos e políticos**,** a noção de espaço-tempo e a própria noção de presença, em que momentos uma realidade holográfica.

A calamidade obrigou a uma adaptação ao um novo modelo de ensino, uma novidade que fomos aprendendo a lidar com as tecnologias e suas exigências, ainda estamos buscando desenhar esse novo método, esse agora**.** O desafio de educar e aprender no virtual em um mundo impactado por uma pandemia solicita uma autonomia do educador e do educando na construção de vínculos de presença, que consiga assimilar conhecimentos práticos e adaptações, em uma sociedade global cada vez mais complexa, multidimensional onde relações, ligações e religações abrangem aspectos individuais e coletivos simultaneamente.

Uma cabeça apta para solução dos problemas emergentes é capaz de ligar saberes, construir significados enquanto autorregula a informação em conhecimento, ancorado na curiosidade e na dúvida, essa rede de entendimento deve ser acomodada no contexto global com referências das práticas locais e regionais e um currículo que considere todas vertentes envolvidas no processo.

Para se ocupar da problemática da educação e do ensino precisamos reconhecer suas limitações assim necessita-se dialogar com pensadores das diversas áreas construindo uma forma de relacionar o mundo e o processo educativo em suas dinâmicas. Nesse sentido, Edgar Morin nos apresenta a educação em complexidade, não resumindo suas interações ou particularidades, mas amplificando suas diferenças e intensificando assim a necessidade de revisitar com olhar crítico a dicotomia entre cultura da humanidade e a cultura científica.

O sentido educativo está ligado ao sentido da vida, que diante da crise recria e apresenta novos modelos e possibilidades de solução, a

formação de cabeças bem feitas e ultrapassando a visão restrita do *expert* que muitas vezes não consegue lidar com a dinâmica problemática apresentada. O obstáculo desafiante para essa reforma do pensamento encontra-se no elo da reciprocidade e autonomia do conhecimento comum e o específico e seu foco de estudo, assim ordenando uma epistemologia sistêmica que privilegie a diversidade disciplinar harmonizando indivíduo, sociedade e natureza. Organizando o conhecimento com isonomia para a contextualização do saber globalizado desenvolvendo suas capacidades para vida social.

O ensino deve também adaptar-se a modernidade criando a própria ideia do que é moderno, observando sua condição cultural e social de forma minuciosa, obedecendo à regra da pesquisa e em outras quebrando regras ultrapassadas. Um olhar auto-organizativo preconizado pela ciência sistêmica percebe sempre as mudanças previsíveis e imprevisíveis repletas de incertezas. O pensamento complexo de Morin, parte das "(...) noções de ordem/desordem/organização, sujeito, autonomia e da autoeco-organização como elementos decorrentes e presentes na complexidade" (PETRAGLIA, 1995, p. 41). O educador tem que está aberto para as transformações no seio social tendo capacidade de possuir um olhar crítico sobre o ensino e aprendizagem. O volume de informação está impondo uma mudança no pensar e faz necessário repensar a função mais profunda da educação, reconsiderar qual reforma exigida e como alcançar um pensamento sistêmico inclusivo que acompanhe as transformações, reconhecendo a particularidade do indivíduo global.

> O programa é a determinação *a priori* de uma sequência de ações tendo em vista um objetivo. O programa é eficaz, em condições externas estáveis, que possam ser determinadas com segurança. Mas as menores perturbações nessas condições desregulam a execução do programa e o obrigam a parar. A estratégia, como o programa, é estabelecida tendo em vista um objetivo; vai determinar os desenvolvimentos da ação e escolher um deles em função do que ela conhece sobre um ambiente incerto. (MORIN, 2002, p. 57)

A aprendizagem da incerteza remonta velhos conhecimentos quando a humanidade observava o mundo como uma coisa fixa, em que devemos retomar tais valores como comunidade de destino compreendendo a solidariedade como ser planetário em um mundo em mutação e que a sorte de um é a sorte de todos, percebendo quanto é sensível nossa humanidade e que o conhecimento sempre adquire uma nova fase. Assim, o pensamento se reorganiza em situação de crise e na solução coletiva. Então, a reforma do pensamento é um desafio ao pensar a educação

e os desenvolvimentos das disciplinas em processo dinâmico e repensar conhecimentos e saberes estruturante de todo o currículo que ajude no enfrentamento da incerteza e resolva o isolamento entre as disciplinas. "A finalidade da 'cabeça bem-feita' seria beneficiada por um programa interrogativo que partisse do ser humano" (MORIN, 2002, p. 75). A reforma do pensamento tem como pré-requisito a reforma escolar, mas também a escola depende do pensamento, relacionando concepções dessa realidade confrontando o determinismo e a não linearidade dos processos. Para tanto se faz necessário uma mudança simultânea no modo de pensar e do modo de pensar as escolas que tem o papel de produzir conhecimentos, então cabe aos professores e professoras, gestores e educandos e a sociedade tornando uma variável possível.

4. Educação na pandemia: desafios, perspectivas e insurgências

Aprender a solucionar problemas globais e repensar o ensino durante a pandemia é aprender a relacionar formação escolar e a vida social, essa mudança abrupta apresenta vários desafios às escolas como centros de atividade social e interação humana, que quando fecham, muitas crianças e jovens perdem o contato social, que é essencial para o aprendizado e o desenvolvimento, uma nova realidade pandêmica que vivemos a qual precisa ser compreendida suas medidas em relação ao contágio, e cada indivíduo com atitude coletiva como única forma de barrar a disseminação.

O cuidado pessoal e com o outro, a empatia com população mais vulnerável articulando o conhecimento em benefício da vida, construindo coletivamente métodos de apoio econômico e social, acolher em suas diferentes dimensões. Uma grande crise ética surge junto com o vírus, tudo é emergente nesse momento, "quanto mais calamitosos os perigos envolvidos, menor a nossa experiência real do risco que corremos – pois se as coisas "derem errado", já será tarde demais" (GIDDENS, 2002, p. 115). Nossas atitudes e posicionamentos não permitem neutralidade, é atributo da educação tomar como análise o conjunto de acontecimentos de forma dinâmica, aqui surge a curiosidade crítica que Freire anuncia, uma curiosidade científica capaz de organizar diante do caos buscando soluções para urgência, assim um olhar minucioso obedecendo a protocolos e recomendações, a estrutura pandêmica coloca todos em vulnerabilidade e vigilância.

A morte continua a ser o grande fator extrínseco da existência humana;

> não pode ser trazida enquanto tal para dentro dos sistemas internamente referidos da modernidade. Mas todos os tipos de acontecimentos que levam à morte e os que estão envolvidos no processo de morrer podem ser assim incorporados. A morte torna-se um ponto zero — é nem mais nem menos que o momento em que o controle humano sobre a existência encontra um limite exterior. (GIDDENS, 2002, p. 150)

O sentido da vida nunca esteve tão emergente, o luto planetário é um peso na organização e continuidade de vida. Para Heidegger, a morte é

> [...] a "possibilidade mais recôndita" do *Dasein*, uma possibilidade que, revelando-se como uma necessidade, torna "a vida autêntica" uma opção. A finitude é o que nos permite discernir o significado moral em eventos de outra maneira transitórios, o que seria negado a um indivíduo sem horizontes finitos. O "chamado da consciência" que a consciência da finitude traz estimula os homens a perceberem sua "essência temporal como seres-para-a-morte". O que Heidegger chama de "resolução" é a urgência que se faz sentida como a necessidade de lançar-nos no que a vida tem para oferecer antes que o tempo – para o indivíduo – "se esgote". Essa visão não é oferecida por Heidegger como uma filosofia moral, mas como uma descrição das realidades da experiência humana. (GIDDENS. 2002, p. 52)

Esse chamado da consciência preconizada ultrapassa o determinismo da vida, servindo essa finitude de trampolim para buscar o tempo de revelação do ser. Um acontecimento da verdade. Esse movimento tridimensional do ser abre para uma perspectiva alternativa de resiliência. A pressão psicológica vivenciada durante *lockdown*, a morte sem tempo para o luto e sem rituais, a presença intensificada pela sobrevivência diante de números de mortos que não param de crescer criando uma noção de prioridade que estava velada passa a surgir um espaço de alto reflexão da humanidade.

5. Consideraçoes finais

A reflexão acerca do processo de educação em Pandemia indica vários caminhos para esse momento, o pensamento complexo pode ser roteiro metodológico para considerar os aspectos e interferências das mudanças, das práticas sociais na vida do indivíduo.

Os textos analisados aqui referenciados corroboram com a compreensão da condição humana em suas complexidades, no planejamento de conteúdo, privilegiando a vulnerabilidade das identidades envolvidas considerando a crise sem precedentes que assola o mundo e assim con-

tribui com os processos de superação.

As metodologias de ensino baseadas em experiências e evidências, poderão nos auxiliar, já existe uma vasta literatura acerca da educação associado à computação e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) preconizada pela BNCC, o pensamento computacional exige codificação da informação, utilizando a cultura digital para buscar soluções coletivas e expressões culturais, sendo também um espaço de denúncia e acolhimento de forma contextualizada e crítica, desta forma, é função do educador apropriar-se de conhecimentos construindo um caminho que sirva ao exercício da profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Le shéritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1985. (Publicado originalmente em francês, 1964)

BRASIL**.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 11 de janeiro 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. (Revogado). Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 11 de janeiro 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2002.

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Silvio. *Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19.* Instituto de Estudos Avançados da USP. São Paulo. 2020 Disponível em: http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19/view. Acesso em: 11 de janeiro 2021.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 11 ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o

pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina. Porto Alegre, 2006.

PETRAGLIA, I. C. *Edgar Morin*: A educação e a complexidade do ser e do saber. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. Trad. de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

Outra fonte:

UNESCO. *Webinars on COVID-19 education response* 20 de março de 2020. Disponível em https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/webinars. Acesso em: 11 de janeiro 2021.

O ANTICAPACITISMO E O PODER DAS PALAVRAS: A LINGUAGEM COMO IDEAL DE EMANCIPAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Aline Costalonga Gama (UENF)
alinecga@yahoo.com.br
Calili Cardozo dos Santos Paravidini (UENF)
paravidinic@gmail.com
Décio Nascimento Guimarães (IFF)
decio.guimaraes@iff.edu.br
Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)
shirlena@uenf.br

RESUMO

A linguagem está relacionada aos fenômenos comunicativos, sendo uma forma de expressão de pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos. O uso linguístico de um termo, historicamente localizado no tempo e no espaço, representa a forma como a sociedade cultua valores e estabelece prioridades. "Inválidos", "incapazes", "defeituosos", "excepcionais" e "portadores de deficiência" são exemplos de terminologias utilizadas ao longo dos anos para referir-se às pessoas com deficiência. Essa atual nomenclatura, definida pela Convenção da Organização das Nações Unidas Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, no Brasil, em vigor desde 2008, é ratificada pelo Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009) e assegurada pela Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015). Conectado à comunicação, o capacitismo, o preconceito para com as pessoas com deficiência, é um eixo de opressão interseccional que fortalece os demais preconceitos. Mediante reflexões acerca do poder das palavras, oferecemos neste artigo um resgate histórico sobre o tratamento recebido pelas pessoas com deficiência para, perpassando pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais, defender a emancipação desses sujeitos, coadunando com a luta anticapacitista. Justifica esse debate a busca pela garantia dos direitos humanos e por justiça social. Assim, trata-se de pesquisa qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental, com o objetivo de investigar as mudanças de terminologia e como essa pode ser utilizada para representar a deficiência como um atributo do ser humano, constituinte da diversidade. Esperamos colaborar para o debate sobre a inclusão das pessoas com deficiência, rompendo com a concepção entre norma e desvio, em defesa de práticas emancipatórias.

Palavras-chave:
Anticapacitismo. Emancipação. Linguagem.

ABSTRACT

Language is related to communicative phenomena, being a form of expression of thoughts, ideas, opinions and feelings. The linguistic use of a term, historically located in time and space, represents the way society worships values and establishes priorities. "Invalid", "incapable", "defective", "exceptional" and "disabled" are examples of terminologies used over the years to refer to people with disabilities. This current

nomenclature, defined by the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities in Brazil, in force since 2008, is ratified by Decree n. 6,949 (BRASIL, 2009) and guaranteed by Law no. 13,146 (BRASIL, 2015). Connected to communication, Ableism, prejudice towards people with disabilities, is an axis of intersectional oppression that strengthens other prejudices. Through reflections on the power of words, we offer in this article a historical rescue on the treatment received by people with disabilities to, through the recognition of the Brazilian sign language, defend the emancipation of these subjects, in line with the anti-ableism fight. This debate justifies the search for the guarantee of human rights and social justice. Thus, this is qualitative research, carried out through bibliographic review and documentary research, with the objective of investigating the changes in terminology and how this can be used to repress disability as an attribute of the human being, which is a constituent of diversity. We hope to collaborate in the debate on the inclusion of people with disabilities, breaking with the conception between norm and deviation, in defense of emancipatory practices.

Keywords:
Emancipation. Language. Anti-ableism.

1. Introdução

Ao longo de toda a história, o tratamento recebido pelas pessoas com deficiência revelou a concepção cultural da sociedade e seus valores (Cf. SIMONELLI, 2009). As terminologias correntes, utilizadas para referenciar esses sujeitos, com frequência, evidenciam o modo pelo qual a sociedade reforçava ou rejeitava estigmas,dificultando ou promovendo o processo de inclusão dessas pessoas (Cf. PLAISANCE, 2015).

Nesse sentido, a linguagem, sistema de comunicação por meio do qual o ser humano informa seus pensamentos e emoções, de extrema importância no desenvolvimento dos conhecimentos da humanidade, permite que a realidade seja tratada como um objeto, digno de ser pensado e analisado, podendo mostrar como os diferentes modos de apropriação de um termo expressam conceitos preconceituosos, excludentes e discriminatórios ou, de outro modo, favorecem aspectos que se relacionam com dificuldades de interação da pessoa com o meio circundante.

O desgaste de palavras que se tornaram pejorativas, tais como os termos “anormal”, “retardado”, “débil”, “inválido”, “incapaz” ou “ineducável”, hoje amplamente rejeitados (Cf. ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020), “especial”, “café com leite” (Cf. MELO, 2021), dentre outros historicamente utilizados para designar a pessoa com deficiência, revelam a mudança de paradigma dessa temática.

A língua, enquanto fenômeno da espécie humana, materializa o

processo comunicativo entre esses seres. Nesse contexto, a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto n° 5.626/2005 (BRASIL, 2005), representa um grande passo no processo de ruptura com as segregações, ao dispor sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a reconhecer como meio legal de comunicação e expressão. Esse sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria para transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, passa a ser uma língua oficial brasileira e, reconhecidamente, pode ser a primeira língua das pessoas surdas.

Como denúncia da opressão social, a linguagem, sistema de comunicação que as pessoas utilizam entre si para interagir, seja por meio da fala, da escrita ou de outros signos de natureza social, revela termos que podem reduzir as potencialidades da pessoa, reforçando a sensação de déficit e fracasso pessoal e, de modo implícito, o preconceito. Nesse contexto, o capacitismo, termo relativamente novo na sociedade, bem como no próprio campo dos movimentos sociais, vem ganhando destaque na evidenciação do preconceito para com as pessoas com deficiência.

O capacitismo é o preconceito dirigido a qualquer pessoa que apresenta situação de deficiência, seja ela física, intelectual ou sensorial e, tal como as demais formas de preconceito, contribui para privar os direitos e a dignidade humana das pessoas com deficiência, determinando e perpetuando desigualdades e injustiças sociais, e contribuindo diretamente para a exclusão social de membros desse grupo. Para Mello (2014), o preconceito contra as pessoas com deficiência existe em razão de um padrão de beleza e de uma capacidade funcional impostos pela sociedade, por isso o termo.

Desse modo, pensar nas diversas formas de nomear pessoas que possuem impedimentos corporais, transversalizando com conceito de capacitismo, é um tema relevante e atual que perpassa, inclusive, pelo reconhecimento da Libras. A análise de tais questões é relevante por constituir pressuposto para a adequada compreensão e a eficaz tutela dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, como forma de mostrar como a linguagem, um sistema de signos compartilhado cujas regras são conhecidas por todos e garante uma comunicação eficaz, pode atuar de forma emancipatória.

Neste trabalho, tratamos da evolução da terminologia utilizada para nomear as pessoas com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, bem como refletimos, sobre o capaci-

tismo e a relevância de, em um processo de emancipação com as pessoas com deficiência, assumirmos práticas anticapacitistas, manifestadas, sobretudo, mediante a linguagem.

2. *As terminologias sobre as pessoas com deficiência e suas concepções históricas*

A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva perpassa também pelo cuidado com a linguagem, que expressa, voluntária ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiência (Cf. SASSAKI, 2003).

Dessa forma, se afigura necessário, para superar a visão ora assistencialista, ora discriminatória, ainda em voga acerca dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, examinar, ainda que sucintamente, a adequação da terminologia a ser empregada para designar as pessoas com deficiência.

Ao longo do tempo, diversas designações foram utilizadas para indicar as pessoas com deficiência. A expressão 'loucos de todo o gênero' era utilizada pelo Código Civil de 1916 (art. 5º, II) para designar pessoas absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil, notadamente, aquelas que tinham algum distúrbio psiquiátrico. Essa expressão vexatória foi substituída, no Código Civil vigente, pela referência a 'enfermidade ou deficiência mental', da qual decorra falta de discernimento (art. 3º, II), tendo sido posteriormente suprimida pela Lei nº 13.146/2015, o Estatuto das Pessoas com Deficiência (Cf. SCHMIDT, 2019).

Na Constituição de 1967, por meio da Emenda nº 1 de 1969, encontramos a expressão 'deficiente' que, sob a ótica atual, é um termo discriminatório que ressalta a falta, a incapacidade, o defeito. A expressão, adotada em emenda específica, conviveu com outra expressão, esta sim, diluída no texto, que se referia à necessidade de educação especial dos 'excepcionais'. Além disso, também em 1967, observamos no Decreto nº. 60.501 a utilização da terminologia 'inválido'.

Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, aprovou a resolução intitulada "Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes", que prevê em seu artigo 1º. o termo 'pessoas deficientes', referindo-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades

de uma vida social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (Cf. ONU, 1975).

Aleijado, defeituoso, incapacitado e inválido, termos com frequência utilizados até a década de 1980, a partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, passam a ser substituídos por pessoa deficiente. O acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiência para a função de adjetivo, foi uma grande novidade à época e, aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, frequentemente reduzido a portadores de deficiência (Cf. SASSAKI, 2003).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ampliou a proteção aos interesses das pessoas com deficiência, conferindo novos direitos fundamentais e, em consonância com os pressupostos da época, apresenta seu texto utilizando a expressão 'pessoa portadora de deficiência', um avanço se comparada a 'deficiente', dando destaque a palavra 'pessoa', sendo a deficiência um atributo dessa.

Sobre a expressão 'pessoa portadora de necessidades especiais", Araújo (1994) destaca que a ideia de "necessidades especiais" pode compreender outras pessoas ou grupos que precisem de determinado apoio a ser, por vezes, promovido por intermédio de políticas públicas, motivo por que essa terminologia se afigura imprecisa.

Em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada na Espanha, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, é aprovada a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, na qual é trazida de forma clara no preâmbulo a designação 'pessoas com deficiência'.

Atualmente, entende-se ser essa a expressão mais adequada, eliminando a palavra 'portadora', uma vez que a pessoa não porta, não carrega consigo a deficiência, sendo essa um atributo, como outros mais, relacionado à pessoa. A preocupação com o uso da terminologia apropriada tem a atenção de órgãos internacionais e de diversos países, inclusive da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconheceu a expressão 'pessoas com deficiência' na Convenção pelos Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada pelo Brasil.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu

Protocolo Facultativo, que versa sobre direitos humanos, promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009, foi então incorporada à ordem jurídica brasileira com estatura de emenda constitucional?

> Cumpre anotar que tal convenção, porque versante sobre direitos humanos, foi incorporada ao vigente texto constitucional após ter sido submetida ao procedimento previsto no art. 5º, §3º, da Constituição da República (aprovação por cada casa do Congresso Nacional, em dois turnos de votação em cada uma, por três quintos dos votos dos membros de cada casa). (SCHMIDT, 2019, p. 149)

Dessa forma, a interpretação da Constituição vigente em nosso país deve considerar a moderna terminologia, fazendo com que haja a alteração do conceito, sem a necessidade da alteração do texto formal.

Enquanto a palavra 'deficiente' realça a incapacidade e têm conteúdo flagrantemente preconceituoso, pois traz a ideia de que as pessoas com deficiência não são eficientes, podemos inferir que 'excepcional' e 'inválido' são termos que revelam concepções equivocadas e também enraizadas em preconceitos, nas quais sequer são mencionadas a deficiência. Utilizando de eufemismo que infere que determinadas pessoas se encontram fora dos padrões e, portanto, não válidas, ressalta mais as diferenças que as similitudes, em relação aos demais, dos indivíduos que qualificam (Cf. LEITE, 2007).

Alguns pesquisadores e ativistas sociais encontram-se em processo de debate a fim de substituir o termo "pessoas com deficiência" pelo termo "pessoas em situação de deficiência", pois essa está associada à relação entre a pessoa e o meio. Este termo mostra que a situação de deficiência pode ser vivenciada por todos, em determinado momento ou período da vida, sendo ocasionadas pelos impedimentos corporais em interação com as barreiras presentes na sociedade, barreiras estas que dificultam ou impedem a emancipação social das pessoas com deficiência.

Dito isso, reforça-se a terminologia como aspecto de grande importância, uma vez que influenciam os aspectos sociais (Cf. BARNES; MERCER; SHAKESPEARE, 1999). Como campo de pesquisa, os estudos sobre deficiência e a compreensão dessa temática como opressão social, tem levado os pesquisadores a dedicar atenção aos aspectos que impactam essa construção e a forma como a linguagem tem sido um importante veículo para mudanças culturais a respeito desse assunto (HARPUR, 2012).

3. O anticapacitismo e a emancipação das pessoas com deficiência

De acordo com o Glossário de termos relacionados à acessibilidade e deficiência, da Câmara dos Deputados, capacitismo é o ato de discriminação, preconceito ou opressão contra pessoa com deficiência. É uma barreira atitudinal e, em geral, ocorre quando alguém considera uma pessoa incapaz, por conta de diferenças e impedimentos corporais (Cf. GLOSSÁRIO DE ACESSIBILIDADE, 2021).

Como um neologismo que sugere afastamento da capacidade pela deficiência, Mello (2014) reconhece que pode até ser uma categoria insuficiente na língua portuguesa, mas ratifica que é justamente a capacidade de ser e fazer que é reiteradamente negada às pessoas com deficiência em diversas esferas da vida social.

Marchesan e Carpenedo (2021) apontam que o capacitismo, disseminado por todos os âmbitos sociais e presente em qualquer instância da vida das pessoas com deficiência, surge em uma cultura que se nega as diferenças, marcada por exaltar as características de aptidão ao modo de produção do mundo industrializado exigido por classes dominantes, visando atender interesses políticos e, sobretudo, econômicos.

Nesse contexto, Ivanovich e Gesser (2020) assinalam que o capacitismo atravessa e constitui falas que tendem a exigir uma normalização das diferenças, hierarquização das deficiências e reforço da possibilidade de "cura", apontando que as barreiras atitudinais são justamente as mais difíceis de enfrentar cotidianamente.

Pagaime e Melo (2021) alertam para a presença do capacitismo em nossas falas cotidianas, muitas vezes de forma inconsciente, quando, por exemplo, julgamos atitudes de pessoas sem deficiência fazendo relações às deficiências, ou mesmo, aquilo que se pretende como elogio, mas que se prestam a reforçar a ideia de que deficiência não combina com acertos. Destacam expressões como "Não acredito que você fez isso! Parece cego!", "Você está dando uma de João sem braço", "Parabéns, você conseguiu! Nem parece surdo!". Apontam que são muitas as afirmações e ditados populares, por vezes considerados engraçados, que na origem carregam uma representação histórica que deprecia a deficiência.

Pereira (2008) abaliza que o capacitismo é materializado de forma passiva, quando o discurso reforça a ideia de que as pessoas com deficiência são merecedoras de pena e caridade, em vez de as ver como pessoas de plenos direitos e, além disso, no discurso que coloca a pessoa com

deficiência que atingiu alguma posição de destaque como um exemplo de superação.

No campo dos estudos emancipatórios da deficiência, Oliver (1992) afirma que o paradigma emancipatório se contrapõe ao processo histórico que situa a deficiência como um problema individual, restrito a um corpo com lesão, considerando-a como uma questão política, de direitos humanos e de luta, focando não nas supostas limitações da pessoa com impedimentos, mas sim, nas barreiras que obstaculizam a participação social.

Acerca do capacitismo e da emancipação social das pessoas com deficiência, Gesser, Block e Mello (2020) enfatizam que, para as pessoas com deficiência participarem com legitimidade dos diversos espaços sociais, é necessário desconstruir normas corporais opressoras infligidas não só a elas, mas também a mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQIAP+ e demais grupos sociais, a fim de mostrar que não existe uma forma única de ser humano. Assim, destacam a necessidade de utilização de uma perspectiva interseccional na luta anticapacitista direcionada à emancipação social desses sujeitos, contribuindo para o rompimento das práticas voltadas à opressão das pessoas com deficiência.

Dessa forma, em consonância com os citados autores, destacamos que a incorporação de uma perspectiva anticapacitista em nossa sociedade, quena sua gênese é interseccional e emancipatória, perpassa não apenas pelas mudanças terminológicas legais, mais sim, na superação de hierarquias de opressão sustentadas pela lógica do capitalismo neoliberal queincide na normatividade e produtividade do corpo, impregnadas em nosso cotidiano, para promovera emancipação social de seus sujeitos.

4. Considerações finais

A evolução da terminologia aponta que foram afastados designações e conceitos preconceituosos, excludentes e discriminatórios, que relacionam deficiência com alguma falta ou falha em favor de outros que a relacionam com dificuldades de interação da pessoa com o meio. As nomenclaturas adotadas ao longo do tempo revelam as mudanças de paradigmas sociais,influenciados pela abordagem dos direitos humanos e pelo reconhecimento de que, como qualquer outro cidadão, as pessoas com deficiência devem ter seus benefícios sociais garantidos.

Ao refletirmos sobre o capacitismo e a relevância de, em um pro-

cesso de emancipação com as pessoas com deficiência, assumirmos práticas anticapacitistas, manifestadas, sobretudo, a partir da linguagem, admitimos o desafio de enfrentar, no cotidiano, a eliminação de barreiras, sobretudo as atitudinais, legitimando a vontade e a voz das pessoas com deficiência.

Consideramos, sem esgotamos o diálogo sobre o tema, enfatizando o desejo desse trabalho em lançar luz ao debate sobre a inclusão das pessoas com deficiência, a urgente necessidade de rompimento da concepção entre norma e desvio, no comprometimento de todos pela defesa de práticas emancipatórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Luiz Alberto David. *A Proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília, Distrito Federal: CORDE, 1994.

ASSIS, R. M.; OLIVEIRA, C.R.; LOURENCO, E. A criança anormal e as propostas de educação escolar na imprensa mineira (1930-1940). *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1-23, 2020.

BARNES, C.; MERCER, G.; SHAKESPEARE, T. *Exploring Disability*: A sociological Introduction. Cambridge, UK Malden, MA: Polity Press, 1999.

BRASIL. *Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] Repúblicas Federativa do Brasil, Brasília, DR, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/ decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaoorigi nal-39399-pe.html. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. *Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] Repúblicas Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (organizadoras). *Estudos da deficiência*: anticapacitismo e

emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35

GLOSSÁRIO DE ACESSIBILIDADE. *Portal da Câmara dos Deputados*. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html. Acesso em: 29 set. 2021.

HARPUR, P. From disability to ability: changing the phrasing of the debate. *Disability&Society*, v. 27, n. 3, p. 325-37, maio 2012.

IVANOVICH, Ana Carolina Friggi; GESSER, Marivete. Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos. *Quaderns de Psicologia*, v. 22, n. 3, e1618, 2020.

LEITE, Flávia Piva Almeida. *O município acessível à pessoa portadora de deficiência*: o direito à eliminação das barreiras arquitetônicas. São Paulo: RCS, 2007.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. *Trama*, v. 17, n. 40, p. 56-66, [s.l.], 2021. DOI: 10.48075/rt.v17i40.26199. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199. Acesso em: 24 nov. 2021.

MELLO, A. G. *Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo*: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. 262p.

MELO, D. C. F. de. *Desfazendo os nós:* provocações e pessoas com deficiência. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

OLIVER, Michael. Changing the Social Relations of Research Production? *Disability&Society*, v. 7, n. 2, p. 101-114, 1992.

ONU. *Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes*. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1975. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_pessoas_deficientes.htm. Acesso em: 22 set. 2021.

ONU. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1994. Disponível em:https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/

Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_salamanca.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

PAGAIME, Adriana; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Vamos falar de capacitismo na escola? In: DRAGO, R.; ARAÚJO, M.P.M.; DIAS, I.R. (Organizadores). *Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaços tempos educativos*: reflexões e possibilidades. Campos dos Goytacazes-RJ: Encontrografia, 2021. p. 42-57

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, v. 38, n. 2, p. 230, 10 nov. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Como chamar as pessoas que têm deficiência*. São Paulo: RNR, 2003.

SCHMIDT, Felipe. Pessoas com deficiência: breves notas sobre sua terminologia, seu conceito jurídico e sua disciplina constitucional no Brasil. *Revista Jurídica do Ministério Público do Estado do Tocantins*, v. 17, n. 1, p. 142-57, 2019.

SIMONELLI, A. P. *Contribuições da análise da atividade e do modelo social para a inclusão no trabalho de pessoas com deficiência*. 2009. Tese (Doutorado em Pós-Graduação em Engenharia de Produção) – São Carlos : UFSCar, São Carlos : UFSCar, 2009.

O ENSINO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DA LUDICIDADE

Áquila Ferreira da Silva Curty (UENF)
aquilacurty@gmail.com
Dhienes Charla Ferreira Tinoco (UENF)
dhienesch@hotmail.com

RESUMO

As expressões idiomáticas são usadas desde a antiguidade pelos falantes e é uma criação da sabedoria popular, podendo ser usada em diferentes contextos, sendo eles orais ou escritos. Consideramos nesse artigo a importância do ensino das expressões idiomáticas na sala de aula e a valorização da diversidade linguística. Partimos da contribuição da ludicidade com uso dos jogos para o ensino das expressões idiomáticas nos anos iniciais do ensino fundamental com foco no aprendizado significativo e no reconhecimento e valorização da diversidade cultural, linguística. O significado das expressões idiomáticas não são óbvios, exigem do aluno conhecimento e maturação da língua para sua compreensão plena. Consideramos que essas expressões trazem consigo conhecimentos históricos e culturas com acervo riquíssimo, ampliando o conhecimento do aluno. Nesse trabalho, propomos um jogo como ferramenta didática para o ensino das expressões idiomáticas no ensino da língua materna, pois através do lúdico podemos tornar a aprendizagem mais significativa para criança.

Palavras-chave:
Expressão idiomática. Língua materna. Ludicidade e alfabetização.

ABSTRACT

Idioms have been used since ancient times by speakers and are a creation of popular wisdom, and can be used in different contexts, whether oral or written. In this article, we consider the importance of teaching idiomatic expressions in the classroom and valuing linguistic diversity. We start from the contribution of playfulness with the use of games to teach idioms in the early years of elementary school with a focus on meaningful learning and the recognition and appreciation of cultural and linguistic diversity. The meaning of idioms is not obvious, they demand knowledge and maturation of the language from the student for full understanding. We believe that these expressions bring with them historical knowledge and cultures with a very rich collection, expanding the student's knowledge. In this work, we propose a game as a didactic tool for teaching idioms in the teaching of the mother tongue, because through play we can make learning more meaningful for children.

Keywords:
Idiomatic expression. Native tongue. Playfulness and literacy.

1. *Introdução*

Existe uma grande presença das expressões idiomáticas na linguagem oral e escrita e elas enriquecem a cultura linguística de sua região. As práticas de ensino, pautadas na pedagogia tradicional e no ensino exclusivo das regras da escrita, acabam deixando de trabalhar essa riqueza lexical que as mesmas possuem. O principal motivo da ausência desse ensino é o fato de as expressões serem consideradas menos importantes por serem da natureza da oralidade e por julgarem-nas de sentido claro e óbvio.

Essas expressões devem ser trabalhadas nas práticas atuais de ensino, pois, carregam em sua estrutura informações linguísticas e culturas. Seu sentindo não é óbvio, exigindo do aluno maturação da língua para sua compreensão. Ressaltamos que a língua possui importante riqueza e diversidade linguística, que muitas vezes é menosprezada por seus falantes.

O presente artigo traz a reflexão o ensino das expressões idiomáticas nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando a importância da diversidade linguística na língua materna e do lúdico como ferramenta pedagógica. O objetivo desse trabalho é apresentar algumas reflexões sobre o ensino das expressões idiomáticas no processo de alfabetização e letramento por meio da ludicidade. O intuito é valorizar a riqueza lexical e a diversidade linguística em sala de aula.

O lúdico no Ensino Fundamental possibilita prática de vivência e aprendizagem, podemos trabalhar a construção do respeito, conhecimento da diversidade cultural, da língua, ampliar o vocabulário e a conquista de autonomia da criança.

2. *Afinal, o que é expressão idiomática?*

Nos comunicamos e ouvimos frequentemente as expressões idiomáticas em nosso cotidiano. Quando ouvimos o termo “expressões idiomática” causa aquele pânico, pois não lembramos o que é. Afinal, o que é expressão idiomática e em quais contextos a presenciamos? As expressões idiomáticas estão presente nos anúncios das redes sociais, na televisão, nos filmes, em discursos informal e nos formais, oral ou escritos, podendo ser passada de geração em geração. Um motivo para o uso das expressões é a vontade do falante expressar seu sentimento, ideia, humor ou ironia, fora da linguagem tradicional.

As expressões idiomáticas não são óbvias, ela requer que o indivíduo tenha domínio, convívio e maturação da língua ao utilizá-la. Xatara (1998, p. 48), fundamenta que uma Expressão Idiomática é "uma lexia complexa indecomponível, conotativa, cristalizada em um idioma pela tradição cultural". Com isso podemos afirmar que elas são indecomponíveis, pois não podemos trocar os elementos da expressão sem que ela perca seu sentido. Ela é conotativa, por possuir sentido figurado. Por fim ela é de natureza cristalizada por possuir um grupo de falantes de regiões distintas que entendem o sentido da expressão um pouco transparente.

Vale ressaltar que isso não quer dizer que as expressões não sofram algumas alterações sem que ela perca o seu sentido inicial. Como ocorre em e em *pôr as barbas de molho* (alguém se preparar para algo desagradável), pode, dependendo da situação, aparecer *como deixar / colocar / botar as barbas de molho.* Ou seja, elas podem sofrer essas variações, mas sem alterar seu significado original.

Segundo Xatara (1998, p. 170) "as expressões idiomáticas são combinatórias fechada, de distribuição única ou bastante restrita". Por isso não é possível introduzir elementos, ou seja, novas palavras nas expressões. Xatara, explica que quatro aspectos das expressões idiomáticas são convencionais:

i) o seu significado;

ii) a ordem de ocorrência dos elementos;

iii) as relações de similaridade baseadas na seleção dos itens lexicais; e

iv) de contiguidade baseada na combinação.

Para conhecer seu significado o aluno precisa ter maturação da língua, pois elas não são óbvias, tem um sentido por traz de cada expressão como os exemplos a seguir, "arregaçar as mangas", que significa "dar início a um trabalho ou atividade"; "armar um barraco", que significa "criar confusão em público, discutindo ou brigando com alguém". A ordem do elemento da frase não pode ser trocada, pois muda o sentido das expressões.

3. O ensino de língua materna

A diversidade linguística presente no nosso país vem da ampla pluralidade cultural, como tradições, costumes e ideologias. Vale ressaltar que a língua com o passar dos anos vai se construindo e também sofrendo transformações. Como por exemplo, em nosso país, na antiguidade falávamos "vossemecê" e atualmente falamos "você". Cada região possui sua própria cultura refletindo em sua linguística.

Como mostra a Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

> Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (BRASIL, 2018, p. 72)

É notória a necessidade de se trabalhar a língua materna na as Tl a de aula considerando o contexto social do aluno. Na alfabetização e letramento isso faz toda a diferença no processo de significação da palavra e imersão no mundo da leitura. O aluno ele já possui o conhecimento sobre a língua e está na escola para adquirir novos conhecimentos e aprimorar o mesmo.

A escola é um ambiente de aprendizagem e conhecimento e deve ser o espaço de valorização e reconhecimento da diversidade cultural. Dentro da sala de aula existem inúmeras culturas e deve-se promover o respeito a todas elas para não dar espaço aos preconceitos, sobretudo linguístico.

Marcos Bagno (1999) fundamenta:

> Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo. Somente assim, no início de cada ano letivo este indivíduo poderá comemorar a volta às aulas, em vez de lamentar a volta às aulas. (BAGNO, 1999, p. 168)

A ideia é minimizar ao máximo o preconceito linguístico, pois ele pode trazer muitos problemas para educação, ou seja, pode levar o aluno a pensar que sua cultura linguística não é algo importante e relevante. É essencial trazer a reflexão sobre língua em nossa prática pedagógica por meio da interação, valorizando o conhecimento da linguagem oral e de cultura dos alunos, pois, aprendemos sobre o outro e adquirimos novos conhecimentos através da oralidade.

É importante estudar a língua materna, como parte da manifestação social e cultural da sociedade, pois elas carregam histórias únicas de cada região. Assim, as diversidades da linguagem oral e escrita constituem o modo de vida do aluno da língua portuguesa. Como por exemplo, os cidadãos que moram nas áreas pouco povoadas e com acesso limitado as mídias sociais e aos demais meios de comunicação a língua tem de a mudar relacionada aos cidadãos que moram nas grandes cidades e tem contato com muitas informações pelas mídias sociais e em contato com diversidade cultural.

Mediante a isso, nas práticas de ensino o professor deve ressaltar que a linguagem oral e a diversidade linguística são tão importantes quanto à linguagem escrita. Essa capacidade do aluno em conhecer diversidade linguística cultural, faz com que ele possa observar as semelhanças e diferenças entre as culturas, permitindo ao aluno a maturação da língua para o entendimento das expressões idiomáticas.

3. O ensino das expressões idiomáticas na alfabetização

O ensino das expressões idiomáticas no Ensino Fundamental I traz ao aluno a oportunidade de refletir sobre o uso real da língua, pois as expressões não são uma simples locução, elas possuem uma estrutura complexa com sentido metafórico, que exigem que do falante tenha maturação da língua. Através dela podemos conhecer sobre a diversidade cultural que existe em nosso país, se expressar de maneira fora da linguagem padrão e buscar novos conhecimentos sobre a língua, partindo disso buscamos aplicar esse tema de maneira lúdica utilizando o jogo como ferramenta pedagógica, para despertar o interesse do aluno conhecer mais sobre um tema que não é trabalhado em sua potencialidade na sala de aula.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no eixo da oralidade relata-se que,

> As práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

(BRASIL, 2018, p. 68)

As expressões são consideradas menos importantes por serem da natureza da oralidade, vale ressaltar que o uso da linguagem oral como fonte de aprendizado não é só mediante a diálogos é sobre o outro, seus costumes, culturas e ideologia, vai além das estruturas e regras da língua. O ensino das expressões traz essa riqueza da sabedoria oral popular trazendo informações históricas e culturais em sua estrutura, mediante a isso vemos a necessidade de trabalhar esse tema na sala de aula. Pois o ensino dessas expressões pode ampliar o vocabulário do aluno e o conhecimento sobre cultura.

Nesse sentido, o jogo é uma importante ferramenta para trabalhar as expressões idiomática na alfabetização. O jogo promove na criança o desenvolvimento, social, intelectual e físico, quando realizado em grupo motiva o trabalho em equipe e a socialização. A ludicidade desperta o interesse da criança tornando o aprendizado mais leve e natural.

Segundo Kishimoto (1994):

> O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola. (KISHIMOTO, 1994, p. 13)

O jogo possibilita muitas aprendizagens na trajetória escolar da criança. Na prática pedagógica ele é um grande aliado, pois através do lúdico aprendemos sobre ideologias e culturas. Sendo assim, ele é a ponte para adquirir novos conhecimentos de maneira prazerosa o brincar é fundamental para o desenvolvimento do aluno.

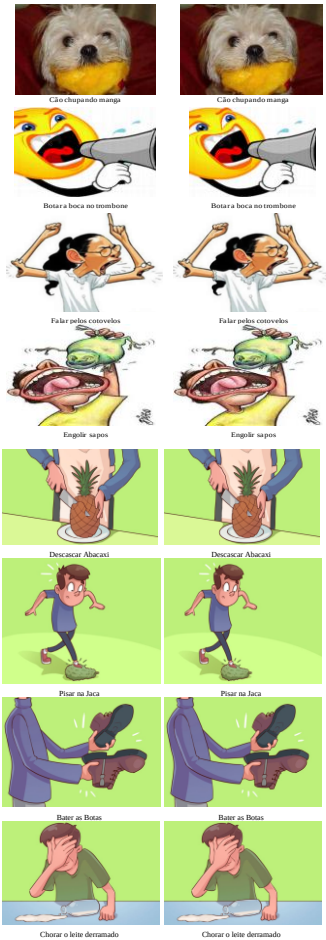
Apresentamos a seguir, na figura 1 o jogo da memória como uma ferramenta de ensino das expressões idiomáticas nos anos iniciais do ensino fundamental. O jogo foi elaborado após algumas pesquisas na internet, buscando uma metodologia que chamasse a atenção das crianças, ele foi produzido no *Microsoft Office* (*Word*).

O jogo da memória é um jogo que causa a diversão entre as crianças. Para jogas suas cartas ficam posicionadas com os desenhos para baixo. Em cada turno um participante deve escolher duas cartas para desvirá-las, se elas formarem par, essas cartas saem do jogo e se não elas são viradas como desenho para baixo novamente, até que todos os pares de cartas sejam removidas do jogo, o participante que possuir mais pares de carta vence o jogo. Para se trabalhar as expressões idiomáticas na alfabe-

tização, utilizamos como ferramenta pedagógica o jogo da memória, temos a proposta que segue.

- **Jogo da memória**

Figura 1: Jogo de memória expressões idiomáticas.



Fonte: elaborado pela autora.

E afinal, qual é o objetivo pedagógico do jogo da memória? Esse jogo tem como objetivo treinar a concentração dos alunos, pois eles pre-

cisam se concentrar e memorizar onde estão cada imagem e expressão idiomática para vencer o jogo. Uma dica, para esse jogo o professor que deseja utilizá-lo em sua prática docente, ele pode imprimi-lo e levar a uma gráfica para plastificar para que o jogo não seja danificado.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com as expressões idiomática nos anos iniciais do ensino fundamental é muito importante trazendo muitas contribuições, pois elas não são óbvias quanto aparentam, exige do aluno maturação da língua para seu entendimento, elas possuem uma complexidade e dados linguísticos em sua estrutura, podendo conter informações históricas e culturais de uma região, ampliando o conhecimento e vocabulário do aluno.

4. Considerações finais

Concluímos que usamos as expressões idiomáticas frequentemente em nosso dia a dia e é notório que ela não é trabalhada em sua potencialidade na sala de aula. Existem poucos materiais didáticos que orientem o professor a trabalhar essas expressões no ensino da língua portuguesa.

Entretanto, os docentes devem promover o reconhecimento e a valorização da diversidade linguísticas, através do ensino das expressões idiomáticas na língua materna. Essas expressões foram deixadas por gerações passadas e possui um acervo histórico e cultural, elas têm grande importância no ensino da língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental, onde o aluno conhece sobre sua cultura e a cultura do seu colega.

O ensino das expressões idiomáticas através dos jogos traz o ensino de sobre a língua de forma leve, valorizando seu conhecimento da língua tornando o aprendizado significativo, despertando no aluno o interesse de buscar novos conhecimentos. O ensino das expressões amplia a competência lexical e o vocabulário do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular* de 2018.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

XATARA, Claudia Maria. *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês***.** Araraquara. Tese (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 1998. 253p.

O ENSINO DE PORTUGUÊS – ANÁLISE DE EXPRESSÕES REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE DOIS GÊNEROS

Bismarck Zanco de Moura (UFRJ)
dezanco@hotmail.com

RESUMO

Analisam-se, neste trabalho completo, as expressões referenciais usadas na redação de dois gêneros textuais, o "artigo de opinião" e o "aviso", escritos por alunos de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental do município de Italva, cujo tema é a pandemia de Covid-19. Descrevem-se as estratégias de introdução referencial e as anáforas direta, indireta e encapsuladora quer do ponto de vista formal quer do ponto de vista semântico. Busca-se, mais especificamente, observar a organização interna desses sintagmas e, principalmente, a contribuição argumentativa que possam conferir à tessitura do gênero artigo de opinião.

Palavras-chave:
Aviso. Referenciação. Artigo de opinião.

ASTRATTO

Questo lavoro completo analizza le espressioni referenziali utilizzate nella scrittura di due generi testuali, l'"articolo di opinione" e l'"avviso", scritti da studenti di una classe terza della scuola elementare della città di Italva, il cui tema è il pandemia di covid-19. Descriviamo le strategie di introduzione referenziale e le anafore dirette, indirette e incapsulanti, sia dal punto di vista formale che semantico. Si cerca, più specificamente, di osservare l'organizzazione interna di queste frasi e, soprattutto, il contributo argomentativo che possono dare alla struttura del genere dell'articolo di opinione.

Parole chiavi:
Avvertimento. Riferimento. Articolo di opinione.

1. Introdução

Analisam-se, neste trabalho completo, as expressões referenciais de usadas na redação de dois gêneros textuais, o "artigo de opinião" e o "aviso", escritos por alunos de uma turma de oitavo ano do ensino fundamental do município de Italva, cidade do noroeste fluminense, cujo tema é a pandemia de Covid-19. Descrevem-se as estratégias de introdução referencial e as anáforas direta, indireta e encapsuladora quer do ponto de vista formal quer do ponto de vista semântico. Busca-se, mais especificamente, observar a organização interna desses sintagmas e, principalmente, a contribuição argumentativa que possam conferir à tessitura do gênero artigo de opinião.

O centro dessa análise é, portanto, o mecanismo discursivo da referenciação, que é, na tessitura dos textos, responsável, dentre outras funções, pela continuidade/progressão temática. A investigação de expressões referenciais, foco desta pesquisa, deve-se, principalmente, ao fato de autoras como Santos e Cavalcante (2014) afirmarem que

> [...] as escolhas das estratégias referenciais não são aleatórias. Sobre elas incide a intencionalidade, o gênero discursivo em questão, o suporte onde o texto circula, a sequência textual predominante, além de outros aspectos não apenas linguísticos, mas condicionados pelo caráter sociocognitivo da linguagem e dos textos. (SANTOS; CAVALCANTE, 2014, p. 229)

Tem-se como problema norteador desta pesquisa a seguinte pergunta: como são, em termos de configuração formal e de sua contribuição semântica, as estratégias de referenciação empregadas por escreventes de ensino fundamental para construir seus discursos sobre a pandemia do Covid-19? Assim, como objetivos gerais, podem-se mencionar (i) a análise de procedimentos de referenciação textual e (ii) oferecer uma seção destinada às contribuições ao ensino de língua materna.

Como objetivos específicos, listam-se os seguintes: (i) identificar as formas como expressões referenciais foram introduzidas, bem como são recuperadas, no decorrer dos textos pelos três diferentes tipos de anáfora (direta, indireta ou encapsuladora); (ii) analisar a semântica dessas expressões referenciais de modo não sistemático e sem focalizar aspectos quantitativos, destacando o peso argumentativo de eventuais itens lexicais empregados como núcleo de algumas dessas estruturas; (iii) descrever, de modo geral, a forma sintática das anáforas identificadas e (iv) fazer uma breve comparação das estratégias de referenciação usadas pelo mesmo grupo de alunos nos gêneros “artigo de opinião” e “aviso”.

Têm-se como hipóteses (i) Ao redigirem dois diferentes gêneros textuais, os informantes, alunos de ensino fundamental da rede pública municipal de uma turma de oitavo ano, vão construir seus discursos de modo um pouco diverso, pois, ao considerarem o peso semântico que os itens e palavras selecionados conferem às expressões referenciais, eles, provavelmente, escolherão as de maior peso argumentativo para redigir artigos de opinião; (ii) Apesar de aspectos quantitativos não consistirem de foco nesta análise, acredita-se que os alunos farão mais uso de anáforas diretas, seguidas por anáforas indiretas. Por outro lado, supõe-se que as anáforas encapsuladoras serão pouco produtivas, (iii) As escolhas linguísticas não serão aleatórias (Cf. SANTOS, 2015), mas motivadas pelo sentido que se deseja veicular.

2. *Referencial teórico: linguística de texto*

Nesta seção, descrevem-se noções teóricas que fundamentam a análise linguística aqui realizada. Adota-se, nesta pesquisa, a linguística de texto como arcabouço teórico. Assume-se uma visão em que a língua é entendida como recurso que promove a interação entre sujeitos sociais e essa interação é mediada pelo texto – unidade de comunicação oral, escrita ou multimodal cujos sentidos estão em conformidade com as intencionalidades e com o projeto de dizer dos enunciadores, que recriam, transformam o real, por meio da linguagem e do texto, o que vai ao encontro do que afirma Tedesco (2015):

> A expressão de uma língua não existe fora da relação entre os sujeitos que interagem socialmente, inseridos nos diferentes eventos discursivos em que compartilham conhecimentos de mundo, linguísticos, de ordem sociocognitiva, os modelos de mundo, denominados por Van Dijk (1992), cognição social. Ora, se o mundo é dinâmico, se estes modelos se transformam dentro deste cognitivo social, o saber dos indivíduos, também, se transforma. Logo, a língua se modifica. Portanto, o discurso requer, também, esta dinamicidade. (TEDESCO, 2015, p. 188)

Como os textos materializam-se sempre sob a forma de um gênero textual em eventos discursivos específicos, é oportuna a conceituação dessa unidade, bem como uma breve descrição das condições de produção dos dois gêneros focalizados. Marcuschi (2008) afirma que a expressão "gênero textual" refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes, são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos. Outra noção intimamente relacionada à noção de gênero, e em certa medida necessária, é a de tipo textual, que o autor entende como "uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo).

Os gêneros textuais "artigo de opinião" e "aviso" caracterizam-se pelo predomínio da tipologia argumentativa e instrutiva, respectivamente. Esses gêneros foram elaborados por alunos de uma turma de Ensino Fundamental em uma situação de avaliação escolar. A elaboração desses dois gêneros correspondeu a uma atividade avaliativa cuja pontuação seria complementar. Apesar de esse evento de coleta provocar uma elabo-

ração textual artificial, uma vez que, por exemplo, não estariam em circulação na sociedade ou mesmo entre os alunos, foram textos cuja elaboração continha, em maior parte, características linguísticas desses gêneros.

Artigos de opinião são textos cuja característica central é apresentação da opinião de alguém sobre questões relevantes de áreas como política, sociedade ou mesmo cultura. São textos comuns em jornais, portais de notícias da *internet* e revistas; seu público-alvo, geralmente, são leitores que gozam das mesmas opiniões; o propósito comunicativo desses textos é o de ter uma estrutura propensa à posição defendida, além de marcas de primeira pessoa verbal e pronominal, em virtude do caráter subjetivo.

Os textos que servem de *corpora* à análise são considerados artigos de opinião, principalmente, por apresentar a opinião desses alunos sobre um problema social – a pandemia de Covid-19, apesar de não terem sido publicados em um veículo de circulação social e até não desfrutar de um público-leitor consumidor, além de não ter outras características composicionais típicas, como subtítulos onde seriam explicitados os ponto de vista defendidos ou mesmo um juízo de valor ou não conter comentários entre parênteses, assim como a citação de autores para fundamentar sua opinião.

O aviso anuncia uma informação mais geral e não destinada a uma pessoa em particular, embora isso possa ocorrer. É um gênero que adverte contra uma situação que, se não evitada, pode ser prejudicial. Também tem que ser breve, deve ser fácil de ler, com poucas palavras para não demorar a ser entendido. Os avisos em análise estruturam-se em um parágrafo, à exceção de um, em forma de esquema, e destinavam-se a um amigo, orientado a prevenir-se contra a pandemia de Covid-19.

Da linguística textual, utiliza-se o conceito de referenciação, que consiste de um processo discursivo de construção e reconstrução, ao longo da tessitura textual, dos objetos do discurso. Os objetos do discurso correspondem às entidades concretas ou não do universo bio-psico-fisico-social a que um texto faz menção. Entende-se que os escreventes aqui em análise, alunos de ensino fundamental da rede municipal de Italva, operam na materialidade e organização textuais em função de suas intencionalidades.

Assim, selecionaram-se as expressões referenciais (introdutórias ou de retomada) das produções escritas a respeito do tema – pandemia de

Covid – 1. A introdução é a operação linguística de inserção, na trama textual, de um objeto de discurso seja (ou não) ancorado em outros elementos linguísticos ou acionados por inferência. A anáfora é uma operação geral de retomada de um referente e distribui-se em três subtipos os quais serão, na seção de análise dos dados, estudados. A seguir, segue a definição de cada uma dessas estratégias, com uma exemplificação:

> Anáfora direta: correspondem às expressões que dão continuidade a referentes já introduzidos e mantêm com esses uma relação de correferencialidade. Serve como exemplo[152] de anáfora direta é o sintagma nominal "o vírus" em "O coronavírus (covid-19) tem sido notícia no Brasil e no mundo. O vírus que estamos enfrentando agora é uma variação da família coronavírus que possui uma grande capacidade de transmissão".
>
> Anáfora indireta: "constituídas de expressões nominais definidas ou pronomes sem que um antecedente explícito" (MARCUSCHI, 2005, p. 217), trata-se de uma estratégia de ativação de novos referentes apoiada em pistas textuais, uma espécie referenciação implícita realizada a partir de processos cognitivos, como a inferência. O sintagma "o mundo" associa-se à expressão referencial "a china" em "O covid-19 começou na China e se espalhou-se rapidamente pelo mundo, a (OMS) Organização mundial da Saúde decidiu o uso de máscaras de proteção... e trocar as roupas".
>
> Anáfora encapsuladora: "a anáfora encapsuladora não retoma, pontualmente, nenhum objeto de discurso, e sim se vincula a informações contidas em porções de texto presentes no contexto" (MORAIS, 2017, p. 55). Em "Segundo o filósofo alemão Friedrich Nietzsche "a renovação da natureza exemplifica o vírus", através disso é perceptível os impactos negativos que a sociedade influencia na natureza em que traz doenças indesejadas", a forma "disso" é uma anáfora encapsuladora.

Quanto às funções discursivas das expressões referenciais, acreditamos ser oportuno citar algumas. Vale apontar, ainda, a fusão de algumas dessas funções, pois no uso as expressões não assumem uma função discreta. Koch & Elias (2015), por exemplo, destacam funções ditas "cognitivo-discursivas" das expressões nominais. Dentre essas, destaco: (i) ativação/reativação, (ii) sumarização de porções textuais precedentes, (iii) organização tópica do texto, (iv) especificação e (v) a orientação argumentativa.

Ao longo da seção de análise dos dados, essas funções textuais serão retomadas, sendo associadas a prováveis empregos linguísticos na redação dos gêneros em foco. A função (i) cobre a introdução de uma entidade no universo textual, bem como sua manutenção ou mesmo desfo-

[152] Os exemplos foram transcritos das produções textuais dos alunos da forma como foram escritos (com ou sem acentuação, ou mesmo com os desvios de ortografia, por exemplo).

calização; em anáforas encapsuladoras, destaca-se a função (ii); já (v) parece perpassar produtivamente por todas as expressões referenciais em discursos de diferentes domínios acadêmicos, pois "não há signo neutro, não há linguagem totalmente objetiva, isenta de posicionamento; a imparcialidade na linguagem é um mito, uma ilusão" (SANTOS, 2015, p. 6).

3. Metodologia

Os dois gêneros textuais foram coletados no 1ª bimestre do ano letivo de 2020. Foram selecionadas as produções de quatro alunos do 8ª ano do ensino fundamental, três da turma 801 e um aluno da turma 802. Esses foram escolhidos porque tinham respeitado o que foi solicitado de um conjunto de aproximadamente sessenta, trinta em cada turma. Os gêneros em questão foram escolhidos em função de os alunos posicionarem-se sobre o contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Esses textos foram entregues na escola, pois, no município de Italva, estado do Rio de Janeiro, as aulas foram retomadas no mês de maio, quando já estavam paralisadas e essa retomada foi, inicialmente, feita com a disponibilização semanal de uma apostila.

A coleta dos dados foi realizada destacando-se as expressões referenciais nos textos escritos por esses alunos e no ato da análise foi realizada nos seguintes passos: em primeiro lugar, a produção de cada informante foi analisada e as expressões referenciais foram preenchidas, nas tabelas, a expressão referencial introdutória, em seguida, cada uma das três colunas seguintes foi preenchida, conforme a sua classificação como processo de retomada, se anáfora direta, indireta ou encapsuladora. Em seguida, foram tecidos comentários gerais sobre a semântica de algumas delas, destacando-se, quando oportuno, seu valor argumentativo ou explicitando sua provável função cognitivo-discursiva. O texto é finalizado com um olhar geral sobre a configuração sintática das expressões usadas, seguida das considerações finais.

4. Análise dos dados

4.1. O gênero artigo de opinião

Informante 1.

Introdução referencial	Anáfora direta	Anáfora indireta	Anáfora encapsuladora
"O covid-19"	"O covid-19"; "o coronavírus"	"A doença", "03 mortes", "muitas pessoas vítimas do covid-19", "pico da pandemia de covid-19"	Não houve
"A china"		"O mundo"	
"Muitas pessoas"	Não houve		
"A doença"		"03 mortes", ", "muitas pessoas vítimas do covid-19",	
"O número é muito alto de casos confirmados"	"63 casos confirmados"	"19 pessoas recuperadas da doença", "muitas pessoas vítimas do covid-19",	
"O município de Italva"		"a prefeitura"	
"O Brasil"	Não houve		

No artigo de opinião do informante 1, a expressão referencial "A doença" foi introduzida e, indiretamente, relacionada à "o Covid-19", primeira expressão do informante 1, já que é uma consequência desse vírus. Também indiretamente relacionados como consequência são "03 mortes" e "muitas pessoas vítimas do Covid-19" à expressão "a doença".

A expressão "63 casos confirmados" serve à função de especificação de "O número é muito alto de casos confirmados", uma vez que identifica, com precisão, a quantidade de casos confirmados, certamente, na cidade Italva e revela a opinião desse usuário quanto à proporção tamanho da cidade x número de casos.

Informante 2.

Introdução referencial	Anáfora direta	Anáfora indireta	Anáfora encapsuladora

“Coronaví-rus”	“O coronavírus (Co-vid-19)”, “o vírus”, “que”, “uma variação da familia coronavi-rus", “covid-19”, “e-le”, “o vírus”, “esse vírus”, “o vírus”, “o covid-19”,	“uma possível trans-missão”, “as melhores medidas de preven-ção”, “a doença”	Não houve
“o Brasil”	“o Brasil”, “o país”	“o mundo”	
“o mundo”		“nenhum país”, “a china”,	
“animal”	“morcegos”		
“uma possível transmissão”		A doença”	
“gotas de sa-liva”	“essas gotas”		
“Uma infec-tada”	“as pessoas”,	“outras pessoas”, “a pessoa”, “19.627 ca-sos”, “a doença”	
OMS	OMS		
“medidas de prevenção”	“as melhores medidas de prevenção”, “todas as formas de conter o vírus”		
“19.627 ca-sos”		“boletim Coronaví-rus”, “casos confirma-dos”	
Italva	“a cidade”		

O emprego de “o país” pelo informante 2 parece uma estratégia de evitar repetição, ao mesmo tempo em que reativa esse objeto do discurso na trama textual de uma maneira genérica, o mesmo aplica-se à cadeia “Italva” > “a cidade”. Em direção contrária ao uso dos hiperônimos está a cadeia referencial “animal > morcegos”, que se deve ao apontamento da fonte do vírus na natureza e sua identificação na progressão textual. O uso de “essas gotas” por “gotas de saliva” justifica-se por uma provável incompatibilidade com um pronome como “elas”. O dado “19.627 casos” mantém com o sintagma “boletim Coronavírus” uma relação indireta, à medida que o dado foi extraído de um boletim. Em “as melhores medidas de prevenção” e em “todas as formas de conter o vírus”, o modificador “melhores” e o quantificador “todas” sugerem o valor argumentativo de “medidas de prevenção”, ao intensificarem sua importância contra a doença.

Informante 3.

Introdução referencial	**Anáfora direta**	**Anáfora indireta**	**Anáfora encapsuladora**
“Covid-19”	“o coronavírus”, “o vírus”, “novo coronavírus”, “a covid-19”	“uma doença”	Não houve
“uma doença”	“a doença”	“uma pandemia”	
“o mundo”			
“5.488.825 casos de covid-19”		“349.095 mortes”, “418.608 infectados”, “190.845 recuperados”, “25.935 mortos”,	
“região das américas”		“o Brasil”	
“o Brasil”			
“a Folha de Italva”		“Prefeitura de Italva”	
“um mutirão”	“a operação”, “a ação”		
“Prefeitura de Italva”		“a secretaria de saúde”	
“O bairro Morro grande”	“o Bairro”	“diversos locais da cidade”	
“Pessoas”	“a maioria das pessoas infectadas”		
“vacinas ou medicamentos específicos”	“os tratamentos”		

A expressão “novo coronavírus” sugere uma informação sobre o vírus, trata-se de um vírus que já circulava pelo mundo. A anáfora indireta “uma pandemia” transmite a dimensão da expressão “uma doença”, que consiste em ser um problema de mais alto nível de proporção, razão que motiva sua inserção no quadro de itens lexicais com peso argumentativo. O sintagma “região das Américas” é reativado por “o Brasil”, além de especificar o tópico discursivo. Também indireta é a relação estabelecida entre “diversos locais da cidade” com a expressão introdutória “o bairro Morro Grande”. Esse informante descartou, talvez por desconhecimento, o nome da localidade Morro Grande como forma de manutenção desse referente. Relevantes, ainda, são a recategorização de “vacinas ou medicamentos específicos” como “os tratamentos”; as retomadas direta e indireta de "O diagnóstico da Covid-19” pelo informante 4, expressões de um mesmo frame cognitivo, bem como a especificação de “os coronavírus comuns” pelas anáforas diretas.

Informante 4.

Introdução referencial	Anáfora direta	Anáfora indireta	Anáfora encapsuladora
“Covid-19”	“o coronavírus”, “uma família de vírus”, “o coronavírus”, “o vírus”, “coronavírus”	“o novo agente do coronavírus”, “os coronavírus comuns”	Não houve
“Infecções respiratórias”			
“o novo agente do coronavírus”	elipse		
“ a maioria das pessoas”			
“os coronavírus comuns”	“os coronavírus mais comuns”, “o alpha coronavírus 229E e NL63”, “beta coronavírus OC43, HKU1”	“o tipo mais comum do vírus”	
“as crianças pequenas”			
"O diagnóstico da Covid-19”	“exames laboratoriais”	“consulta”, “paciente”,	
“o profissional da saúde”	“que”	“paciente”, “exames laboratoriais”	

4.2. O gênero aviso

Informante 1.

Introdução referencial	Anáfora direta	Anáfora indireta	Anáfora encapsuladora
“Amigas”		Não houve	Não houve
“Nesse momento de pandemia”			
“O covid-19”	“O covid-19”		
“Várias pessoas”			

Informante 2

Introdução referencial	Anáfora direta	Anáfora indireta	Anáfora encapsuladora
“casa”		“um amigo ou um vizinho mais proximos”	Não houve
“Suas compras”	“As compras”		

Informante 3.

Introdução referencial	Anáfora direta	Anáfora indireta	Anáfora encapsuladora
"a doença"		"coronavírus"	Não houve
"dicas"	1. "MÃOS Lavar frequentemente" 2. "COTOVELO Usar para cobrir a tosse" 3. "ROSTO Não tocar" 4. "ESPAÇO Manter a distância segura" 5. "CASA Não sair, se possível"		

Informante 4.

Introdução referencial	Anáfora direta	Anáfora indireta	Anáfora encapsuladora
O corononavírus	Não houve	Não houve	Não houve

No gênero aviso, o mais comum, em relação à organização referencial, foi a sua introdução e retomada, em alguns casos. A palavra "vizinho" faz "um amigo ou um vizinho mais próximos" funcionar como anáfora indireta, devido à sua associação com "casa". Diferente do informante 2, assume um papel importante na estruturação do aviso a citação das dicas, como o fez o informante 3, que detalhou suas dicas.

Apesar de se ter como hipótese o predomínio de anáforas diretas, os dados do gênero artigo de opinião mostram que houve um equilíbrio entre anáforas diretas e indiretas e a maior frequência das diretas apenas entre as produções do gênero aviso. Quanto às anáforas encapsuladoras, pode-se dizer que foram improdutivas, não houve uma ocorrência entre os quatro informantes em ambos os gêneros.

Do ponto de vista formal, a sintaxe das anáforas foi, predominantemente, representada por um sintagma nominal e esse apresentava-se distribuído em três configurações gerais. O mais frequente padrão foi [determinante + nome], como "a operação" e os determinantes mais produtivos foram os artigos definidos "o" e "a". Nas anáforas indiretas, manifesta-se, ainda, como determinante palavras indefinidas como "um", "outras" e "nenhum".

Outro padrão encontrado entre os dados das anáforas direta e indireta foi o [nome isolado], como "consulta"; também houve um padrão mais complexo em que se fazia presente um modificador, ora pré-nuclear, como em "o novo agente do coronavírus", ora pós-nuclear, como em "exames laboratoriais". Em ambos os gêneros, foram improduti-

vas retomadas pela classe dos pronomes ou mesmo a não representação (elipse).

5. Conclusões

Analisou-se, neste artigo, expressões referenciais de alunos do 8ª ano em que predominou o uso de sintagmas nominais. Careceram, entretanto, de outros recursos coesivos, pronomes, elipses, que estiverem pouco presentes, assim como hiperônimos e hipônimos. Sugere-se, no ensino, a proposição de exercícios como o reconhecimento de diferentes tipos de expressões referenciais no sentido de promover ampliação de seu repertório de construções referenciais e a diversificação dos recursos na escrita desses alunos. Anáforas encapsuladoras, escassas em todas as oito produções, são, por exemplo, de suma relevância, pois, como mostrou Castanheira (2020), elas têm propriedades resumidoras e avaliadoras.

Destacam-se, ainda, o peso argumentativo de itens lexicais como "pandemia" e "tratamentos" fundamentais na construção dos sentidos pretendidos, o de demonstrar o estágio avançado de contaminação por Covid-19 e o papel que vacinas e medicamentos assumem como formas de tratar essa doença, respectivamente. Por fim, não se perca de vista a diferença entre os gêneros, os mesmos alunos não usaram os recursos referenciais com frequência semelhante entre os gêneros e isso pode ser natural, dada a característica composicional do gênero aviso, um texto de curta dimensão e que em razão disso não propicia retomadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTANHEIRA, Denis da Silva. *Anáforas encapsuladoras e construção do gênero entrevista*: Análise textual-funcional. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/pt/doutorado/teses/teses-2020/1719-tese-2020-dennis-da-silva-castanheira.html.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. (Orgs). *Ler e compreender:* os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2016.

_____ (Orgs). *Ler e escrever*: estratégias e produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. A. A. Anáfora indireta: O barco textual e suas ânco-

ras. *In:* KOCH, I.G.V.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (Orgs). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-101

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAIS, MARGARETH. *Referenciação em campo*: A construção de sentidos na notícia esportiva. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio do Janeiro, 2017. Disponível em: http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/4-doutorado/teses/2017/Tese-MoraisMA-min.pdf.

SANTOS, Leonor W. dos. Revel na escola: referenciação. *Revel*, v. 13, n. 25, p. 1-8, 2015. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/725acb4415e9ddbde01a657826817ec3.pdf.

_____; CAVALCANTE, Mônica. Referenciação e marcas de conhecimento compartilhado. *Linguagem em (dis)curso*, v. 12, n. 3, p. 657-81, set./dez.2012.

TEDESCO, M. T. V. A. A relação entre a Progressão Textual e as Estratégias de Referenciação. In: VALENTE, A. (Org.). *Unidade e variação na Língua Portuguesa*: suas representações. São Paulo: Parábola, 2015, p. 184-96

O ENUNCIADO NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN: UMA ANÁLISE DO GÊNERO *CHARGE* NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Ricardo Ferreira de Sousa (UFT)
ricardof@uft.edu.br
Joelma Pereira Cruz dos Santos (UFT)
joelmacruz.prof@gmail.com
Poliana Coutinho Campos da Silveira (UFT)
polianacamphos@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre o conceito de enunciado e as configurações discursivas presentes no gênero *charge*, à luz da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e seu Círculo e de outros pesquisadores, como Brait (2020), Rojo (2015), Striquer e Menegassi (2019) e Fiorin (2020). O método de pesquisa adotado é a pesquisa qualitativo-interpretativista, realizada com base na perspectiva sócio-histórica e ideológica da linguagem, considerando a teoria da enunciação e a materialidade discursiva da *charge*. A *charge* apresenta temas atuais e cotidianos do mundo político-social, que denota uma observação do horizonte espacial comum no contexto da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), manifestando dizeres e sentidos diversos na esfera comunicativa. A *charge* em questão traz a problemática das pessoas que moram nas ruas, refletindo as desigualdades sociais que existiam mesmo antes da pandemia, como um problema que afeta vários sujeitos na sociedade, sendo que os enunciados presentes na *charge* são continuidade de outros enunciados já ditos, demandados a partir da situação extraverbal em que se encontram os interlocutores. Na *charge*, denotamos uma crítica acerca das desigualdades sociais, que já existiam na sociedade, mas, que, durante a pandemia, afetaram ainda mais os sujeitos da sociedade.

Palavras-chave:
***Charge*. Dialogismo. Enunciado.**

ABSTRACT

The object of this article is to reflect on the concept of utterance and discursive configurations that present no gender burden, in the light of the Dialogical Analysis of Discourse by Bakhtin and his Circle and other researchers such as Brait (2020), Rojo (2015), Striquer and Menegassi (2019) and Fiorin (2020). The research method adopted is a qualitative-interpretative research, based on the socio-historical and ideological perspective of language, considering the theory of enunciation and the discursive materiality of the charge. The load presents current and everyday themes of the political-social world, which denotes an observation of the common spatial horizon in the context of the new coronavirus pandemic (Covid-19), manifesting different sayings and meanings in the communicative sphere. The cartoon in question brings up the problem of people living on the streets, reflecting how social inequalities that existed even before the pandemic, as a problem that affects several subjects in society, and the

statements present in the charge are a continuation of other statements already said, demanded from the extraverbal situation in which the interlocutors are sought. In the cartoon, we denote a critical criticism of social inequalities, which already existed in society, but which, during a pandemic, came to affect even more the subjects of society.

Keywords:
Cartoon. Dialogism. Statement.

1. Introdução

Os estudos acerca do enunciado do círculo de Bakhtin vêm sendo discutido por muitos pesquisadores (ROJO, 2015; STRIQUER; MENEGASSI, 2019; BRAIT, 2020; FIORIN, 2020; dentre outros), que se debruçaram sobre questões da dialogicidade como forma de compreender os efeitos de sentidos que permeiam toda a sociedade e seu contexto.

Nesse ínterim, compreendemos que a sociedade está em constante transformação e consequentemente os enunciados são cada vez mais renovados, o que demonstra a necessidade da realização desta pesquisa, tendo como objeto de estudo uma *charge* a qual apresenta temas atuais e cotidianos do mundo político-social, observando assim o horizonte espacial comum e/ou o horizonte espacial-temporal no contexto da pandemia do novo coronavírus (Covid-19).

Assim sendo, o objetivo do texto é refletir sobre o conceito de enunciado e as configurações discursivas presentes no gênero *charge*, à luz da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e seu Círculo, além das assertivas de outros pesquisadores, como os já citados no início do texto. Dessa forma, faremos uma análise da *charge* intitulada "Pessoas em situação de rua", publicada no portal Blog do AFTM, em 4 de abril de 2020.

A abordagem metodológica da pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativisto inserida na Linguística Aplicada, tendo como explanação o dialogismo de Bakhtin e seu Círculo, com base na perspectiva sócio-histórica e ideológica da linguagem. Segue, portanto, uma abordagem teórica e a análise do objeto de pesquisa a partir de interpretações e deduções dos pesquisadores.

Com esse estudo, pretendemos demonstrar o processo de constituição do sujeito diante das situações sociocomunicativas, pois a *charge* está ligada aos acontecimentos atuais, considerando o contexto social dos diversos enunciados já proferidos numa relação dialógica. Acreditamos que a constituição dos sujeitos na produção de enunciados e os efeitos de

sentidos discursivos dos sujeitos se configuram na interação sócio-histórica e ideológica.

Diante do exposto, organizamos este estudo da seguinte maneira: seguida dessa introdução, na primeira parte apresentamos a constituição discursiva do enunciado, abordando a teoria do enunciado enquanto unidade de comunicação e dos elementos imbricados ao conceito-chave; a segunda trata das condições de produção social e verbo-visual do enunciado; na terceira, consta a metodologia adotada para a realização do trabalho; na quarta, tratamos das análises em que discorreremos sobre a configuração dos dizeres no gênero *charge*; e, por último, tecemos as considerações finais e referências.

2. *A constituição do enunciado e suas implicações sociodiscursivas*

A natureza do enunciado enquanto unidade da comunicação verbal nos permite compreender a linguagem a partir de suas manifestações históricas, culturais e sociais. O enunciado por natureza é dialógico, porque se funda nas réplicas de um diálogo determinada pela dimensão e alternância dos falantes no/do discurso.

É preciso, antes mesmo de aprofundar na definição de enunciado/enunciação, enfatizar que tal conceituação, como bem lembra Brait (2020, p. 62), está "longe de promover um consenso, apresentando, ao contrário, uma grande polissemia de definições e empregos". Isso ocorre porque há um contrassenso em diferentes abordagens teóricas. Em certas teorias equivale ao nível da frase, opondo-se à noção de texto e discurso, como é o caso da Linguística Textual, da Semântica Argumentativa e da Análise do Discurso; e em outras, ao nível transfrástico, como é o caso da Linguística Aplicada e da concepção dialógica bakhtiniana, que considera o enunciado como uma unidade de significação concreta e real da comunicação discursiva, conforme Bakhtin (2003), próximo de um consenso dado pelos fatores "histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos" (BRAIT, 2020, p. 65).

O enunciado compreende os fragmentos discursivos demandados pela interação social. Trata-se de um fenômeno real da linguagem. É uma estrutura sócio-ideológica, de acordo com Bakhtin e Volóchinov (2006). O enunciado, para Brait, é um ponto de partida que serve para outras interpretações, valendo-se da língua e da linguagem para sua concretiza-

ção. A enunciação acontece na interação entre interlocutores. Nas palavras de Bakhtin e Volóchinov (2006)

> [...] a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN; VOLÓCHINOY, 2006, p. 124)

Os autores advertem ainda que a consciência da situação social é quem determina as condições de produção do contexto.

Assim sendo, vale-nos, também, esclarecer que os enunciados na concepção de Bakhtin (2003) se materializam-se/realizam-se em gêneros, pois são considerados categorias "relativamente estáveis". Os enunciados e os gêneros do discurso são termos interrelacionados e compreendem condições de produção específicas, ambos constituem o dialogismo, uma vez que possuem função comunicativa efetiva com os interlocutores. Assim sendo, onde há gênero há enunciado, e onde há enunciado há dialogismo, portanto, estamos tratando de conceitos inter-relacionados.

Ampliando o conceito de gênero e enunciado, na visão de Rojo (2015, p. 15-16) "os gêneros são entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, usados para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas". Já os enunciados são os ditos ou escritos que geram sentidos e significados e se valem da língua e da linguagem para sua materialização, constituindo o discurso.

Os gêneros do discurso por estarem ligados aos diferentes campos da atividade humana são inesgotáveis – inúmeros e heterogêneos –, estão presentes no nosso cotidiano e organizam nossa comunicação, estão presentes no nosso cotidiano e organizam nossa comunicação , segundo Bakhtin (2016). Em nossas atividades práticas do dia a dia de casa ou da esfera do trabalho, desempenhamos funções e estabelecemos diálogos para o sucesso de determinadas situações que são permeadas pelos discursos. Bakhtin concebe as atividades mais simples da vida diária de gêneros primários, como responder um e-mail, saudações, dentre outras; e gêneros secundários, que incluem as atividades da vida pública e outras esferas do campo humano que demandam certa formalidade, finalidade e complexidade na execução de tais funções, ou seja: relatórios, atas, artigos, entre outros.

Neste aspecto, os enunciados recebem importância máxima, pois são elos importantes da cadeia discursiva. Nas palavras de Menegassi e

Duque (2013), o ato comunicativo não se trata de um sistema abstrato de formas linguísticas, mas de um processo de construção de sentidos por meio de outros discursos, entendendo o caráter dialógico da linguagem.

Corroborando o pensamento de Bakhtin, Fiorin (2020) destaca que

> [...] o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com os outros discursos. O que delimita, pois, sua dimensão é a alternância dos falantes. Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas. (FIORIN, 2020, p. 24).

As réplicas do diálogo são interligadas e assumem relação direta com o sistema linguístico, pressupondo que os diferentes sujeitos do discurso, quer seja no sistema da língua quer seja no interior dos enunciados, estejam dispostos à resposta. Nesse processo, o falante, que ao enunciar, assume uma postura responsiva a partir de seu lugar situado, notadamente, este falante real faz uso de unidades significativas da língua (orações e palavras – do outro, palavra alheia) cedido ao contexto por meio de um enunciado concreto e pleno como sua parte integrante, como afirma Bakhtin (2003).

Brait (2020, p. 68-71) enfatiza que os enunciados são por natureza constituídos social e historicamente, e que por isso, "liga a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos (...) fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário". Dessa forma, toda palavra parte de alguém e se dirige a alguém, daí um processo sócio-histórico, ideológico, processual e dialógico de produção da enunciação na contemporaneidade.

3. Condições de produção social e verbo-visual do enunciado

Como já foi mencionado no texto, a enunciação implica uma significação concreta e real da comunicação discursiva. Segundo Striquer e Menegassi (2019), os discursos se encontram na repulsa, na aceitação, na ampliação e na transformação dos já-ditos, em que sentidos possíveis são gerados e vão sendo concebidos e estabilizados pelo social em que o discurso está inserido. Sendo assim, o enunciado é um objeto material, observável, manifestado por meio da interação dialógica indissociável do conteúdo temático, da composição e do estilo, como revela Bakhtin:

> Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261)

A partir disso, na teoria dialógica da linguagem ou enunciativa-discursiva do pensador russo, infere-se duas importantes dimensões linguístico-social que são interligadas entre si: a dimensão social, que se estabelece com as condições do horizonte temático, do horizonte espacial-temporal e do horizonte axiológico, conforme Rodrigues (2005); e a dimensão verbo-visual do enunciado (gênero) que é representada pelo conteúdo temático, pelo estilo linguístico e pela construção composicional.

Na primeira dimensão, a social, as condições de produção e finalidades serão perpassadas pelas valorações sociais. A primeira delas, o horizonte temático, é dada pela composição situada do tema, do estilo e da forma composicional, isto é, em suas interações com outros enunciados. Na concepção de Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 131), "o tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável". Isto é, o tema é suscetível de ressignificação pelos interlocutores que habitam a zona de enunciação, ele se reconfigura na presença do outro, no discurso e na voz do interlocutor. A *charge* é um gênero prenhe de respostas, de formulações e de enunciações que antecedem ou sucedem sua temática.

Nesse rol, o horizonte espacial-temporal dos interlocutores é definido pelo espaço comum (como uma sala, janela, etc., visível a condição humana). Os pensadores russos (2006, p. 362) afirmam que "Qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos". Assim, o horizonte espacial-temporal se constitui a partir das condições de produção local, da esfera social e das especificidades humanas a que o sujeito pertence. Angelo e Menegassi (2011, p. 202-203) verificam que "o horizonte espacial é conjuntamente visto pelos interlocutores; isto é, o universo de conhecimentos e informações que ambos compartilham".

Por último, o horizonte axiológico também se encontra imbricado ao contexto do enunciado e do dialogismo, implicando valorações sociais e situações de comunicação, ou seja, constitui tudo aquilo que emite um juízo de valor, um conceito valorativo, uma avaliação, total ou parcial. A valoração axiológica condiz com o contexto extraverbal da vida cotidiana, condições de uso do mundo exterior que são facilmente compartilha-

das por meio de um horizonte espacial que assumimos com relação aos outros e a nós mesmos. Diante disso, Bakhtin e Volóchinov afirmam que

> É preciso supor [...] certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 114)

Para explicar a segunda dimensão, em que verbal (oral ou escrita) e visual (imagem) estão articulados num único enunciado, destacamos as assertivas dos supracitados autores, os quais afirmam:

> Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. Tudo isso lança uma nova luz sobre o problema da consciência e da ideologia. Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. [...] enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 117-118)

Com base nisso, o conteúdo temático implica na primeira dimensão básica de um enunciado concreto, conforme Bakhtin (2003, p. 262) e, portanto, de um gênero. Nessa concepção, o tema é o tipo de conteúdo próprio de um gênero, sua significação ligada a uma apreciação valorativa, como um relato em um diário; um guia de viagem turística, dentre outros. Em outras palavras, o conteúdo temático é o sentido do enunciado tomado em sua totalidade. É sempre único e irrepetível, inseparável tanto da situação da enunciação como dos elementos linguísticos.

O estilo de linguagem, o segundo da dimensão do gênero, é o "elemento expressivo de valor do falante" com o sentido indissoluvelmente ligado ao acabamento de um enunciado. Bakhtin revela que:

> [...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. (BAKHTIN, 2003, p. 266)

A partir das condições específicas do gênero, Brait (2020, p. 89) mostra que o estilo considera também as relações existentes entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal, ou seja, o ouvinte, o leitor, o interlocutor próximo e o imaginado (o real e o presumido), o discurso do outro, etc. Em suma, o estilo resulta das escolhas de recursos

linguísticos realizadas pelo sujeito, que define as especificidades de um enunciado (vontade enunciativa) com base em um determinado diálogo ou qualquer outra situação, obrigatoriamente, dentro da cadeia da comunicação verbal.

Por fim, a forma composicional refere-se ao "plano global de um texto" conforme os padrões de um gênero. Trata-se da organização estrutural e do acabamento de todo enunciado de um texto, de um todo construído. Numa *charge*, por exemplo, a forma composicional envolve a criticidade determinada pela linguagem verbal e não verbal, os diálogos das personagens, estilos e os efeitos de sentidos demonstrados por meio das escolhas lexicais e imagéticas que compreendem um início, meio e fim do processo.

Com esse movimento, a partir de um determinado tema, o autor deve fazer uso de mecanismos linguísticos e sociais, como o uso de conectores, apresentar e analisar a ideia central e as ideias secundárias do gênero para que este possua sentido e criticidade, requisitos importantes que revelará o estilo do chargista/redator e suas posições sociais.

A seguir, passamos a analisar uma *charge* mensurada no enunciado e seus efeitos de sentidos.

4. Aporte metodológico

Uma pesquisa, antes de tudo, procura esclarecer e solucionar fatos que são levantados conforme os pressupostos conceituais, metodológicos e instrumentais que determinam o comportamento e as manifestações do ser humano e de uma sociedade. Nesse sentido, constata-se que a pesquisa está relacionada ao mais livre projeto do discurso. Trata-se de um processo de produção do conhecimento contínuo, individual, coletivo, social e histórico, condicionado para a resolução de problemas que busca compreender as perguntas que cercam a realidade e orienta nossas ações.

Nesse sentido, o presente texto apresenta uma breve discussão acerca do conceito-chave enunciado, implicado nas condições de produção do gênero *charge* na perspectiva sócio-histórica e ideológica da linguagem de Bakhtin e seu Círculo. Assim, o método de pesquisa adotado é a pesquisa qualitativo-interpretativista, que requer de seus pesquisadores um olhar acurado sobre o objeto de análise, na qual considera-se o contexto sócio-histórico e as subjetividades potencializadas do fazer ci-

entífico, como propõe Chizzotti (2014), com foco nas interações e nos fenômenos sociais.

Quanto ao objeto de análise, trata-se de uma *charge* publicada no portal Blog do AFTM, em 4 de abril de 2020, escolhida porque representa temas atuais e cotidianos do mundo político-social, sobretudo, por demonstrar seu tom enfático e crítico. O processo decorre, inicialmente, de uma busca teórica sobre a noção de enunciado e de outros termos implicados, como gênero do discurso, palavra, ideologia, estilo, interlocutores, entre outros. Em seguida, realizamos a curadoria dos textos principais a serem considerados para leitura, sobretudo os dois principais de autoria do próprio Bakhtin e Volóchinov, a *Estética da Criação Verbal* (2003) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), além de outros textos de autores explicadores do dialogismo bakhtiniano, como Brait (2020), Rojo (2015), Striquer e Menegassi (2019) e Fiorin (2020).

Para consolidar os procedimentos de análise, propomos realizar uma pesquisa apoiada no processo de investigação e no seu produto final, seguindo dois passos: realizar a escolha da *charge* e depois proceder a sua análise, com base na concepção dialógica da linguagem. Assim, a pesquisa delimita-se em apresentar noções sobre o conceito-chave de enunciado e, a partir do gênero, realizar sua aplicação por meio de análise qualitativo-interpretativista.

5. Configuração dos dizeres no gênero charge

A *charge* selecionada para análise foi publicada no portal Blog do AFTM, que aborda questões com temas relativos à economia, saúde e educação. Além disso, reúne informações acerca dos municípios brasileiros. Possui diversas categorias, dentre as quais: *charge*s, enquetes, na mídia, convidados. A *charge* a seguir, intitulada “Pessoas em situação de rua”, encontra-se na seção de *charge*s e foi publicada pelo grupo de editores do blog supracitado, em 4 de abril de 2020.

Figura 1: Pessoas em situação de rua.

Fonte: Blog do AFTM[153].

A fim de compreender os sentidos expressos neste gênero, o presente estudo observará como ocorre a constituição do enunciado, levando em consideração tanto os elementos verbais e visuais quanto os extraverbais elencados na teoria do Círculo de Bakhtin. Nesse viés, vale ressaltar que esses componentes estão interligados. Os elementos linguísticos e/ou imagéticos atuam de forma concomitante na composição dos dizeres. Volóchinov e Bakhtin (1976, p. 4) enfatizam que "na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação". Assim, esses fatores estão correlacionados e, por isso, nesta análise, não faremos divisão desses elementos.

Os autores posteriormente ratificam que "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes". Ou seja, devemos observar a língua como um produto perpassado por um tempo e uma sociedade real para não correr o risco de se deparar com um texto-sistema e analisar o enunciado de forma parcial ou como fator extrínseco à dimensão social, algo proposto por Rodrigues (2005).

Nesse sentido, na *charge* selecionada, os autores realizam uma abordagem crítica a partir das vozes que constituem o discurso frente aos acontecimentos da contemporaneidade. A *charge* em análise, observando-se o horizonte espacial comum ou horizonte espacial-temporal, foi produzida no contexto da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), registrada e constatada, no Brasil, em 11 de março de 2020.

Por conseguinte, o horizonte temático se refere ao impasse das pessoas que vivem em situação de rua e o atenuante representado pela pandemia do coronavírus. No momento em que foi produzida, os índices

[153] Disponível em: https://blogdoaftm.com.br/*charge*-pessoas-em-situacao-de-rua/ Acesso em: 02 jul. 2021

de contaminação ainda eram baixos, mas estavam evoluindo e as pessoas em situação de rua eram consideradas mais vulneráveis, pois, devido às más condições de vida e falta de saneamento, seriam uma das primeiras a serem atingidas.

Como se pode notar, os enunciados presentes na *charge* são continuidade de outros enunciados já ditos, estabelecendo relações dialógicas. Na interação entre os sujeitos da enunciação é citado e reelaborado o discurso de que as pessoas precisam permanecer em casa devido ao alastramento da doença. Entretanto, a carga valorativa é direcionada para outra situação enunciativa: um problema até mesmo anterior ao contexto pandêmico, a falta de moradia de milhões de brasileiros, fato este que inviabiliza a possibilidade de cumprir a ordem "ficarem em casa".

Nesse viés, percebemos a alternância dos sujeitos falantes no enunciado concreto que, por sua vez, também é responsável por delimitar as fronteiras dos enunciados. Assim, ao dizer "Sinto muito. Pra mim esse negócio não existe", referindo-se à "casa", o segundo interlocutor assume uma posição responsiva na forma de reação-resposta à réplica do primeiro interlocutor. Isso ocorre porque, na comunicação verbal em análise, os enunciados partem de sujeitos que pertencem a realidades e a posições controversas. Enquanto o primeiro interlocutor está numa posição de privilégio, representado pelas características físicas de uma pessoa 'bem cuidada', que provavelmente possui um lar para morar; o segundo interlocutor se encontra na rua, realidade que contradiz o discurso socioeconômico, cultural e ideológico do primeiro interlocutor.

Dessa maneira, a atitude dos interlocutores forma o horizonte axiológico. O segundo interlocutor demonstra, por meio da entoação, um sentimento de impotência e de impossibilidade. Ainda na comunicação verbal observada, no terceiro quadrinho, o interlocutor não compreende a colocação e responde ao enunciado por meio da pergunta "Pandemia?". Nesse sentido, os autores da *charge* também expressam a entoação através da pontuação e marcas textuais. A interrogação após o termo "pandemia" indica um tom de dúvida, é como se o interlocutor que o pronuncia não compreendesse o cenário vivenciado pelo indivíduo que se apresenta em situação de rua. Já o sinal de exclamação após o termo "casa" demonstra obviedade e convicção: o interlocutor afirma que não possui uma casa.

Esses enunciados não apenas refletem uma situação pré-existente ou, nas palavras de Bakhtin (2003), uma situação dada. Os enunciados

trazem problemática, denunciam a situação de pessoas em situação de rua, trata-se de um cenário verídico, e utilizando-se de um tom crítico e humorístico o chargista procura chamar a atenção das autoridades para a situação corrente. Dessa forma, o autor retrata o seu discurso, reelabora o enunciado a fim de constituir um novo fato.

Assim sendo, observamos também como as relações de classe e os signos ideológicos, sob a ótica de Volóchinov (2013), constituem os diferentes dizeres. As palavras "casa", pronunciada pelo segundo interlocutor, e "pandemia", dita pelo primeiro interlocutor, como já visto, são respostas ao enunciado "Sinto muito. Pra mim esse negócio não existe". As reações são obtidas de formas diferentes, haja vista que as classes sociais dos sujeitos são distintas.

Todos os termos presentes na *charge* se tornaram signos e, com isso, passaram a representar ideologias. O assunto principal é também o título do enunciado e se refere às pessoas em situação de rua. O que se questiona, de forma genérica, é a impossibilidade de pessoas sem teto cumprirem com o isolamento social, uma das orientações da Organização Mundial da Saúde. Os termos "pandemia" e "casa" retratam a realidade dos acontecimentos sociais no Brasil. Assim, o presumido não está necessariamente dentro do sentido semântico isolado da palavra, tendo em vista que formaram outros significados.

Dessa forma, a falta de uma "casa" representa a miséria e a pobreza de um número significativo de brasileiros, trata-se da violação de um dos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal da República de 1988, que em seu artigo 6º postula: "são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância (...)". Em decorrência disso, é ainda mais evidente a discrepância econômica entre os cidadãos brasileiros. De certa forma, a pandemia funcionou como um agravante às pessoas mais vulneráveis e, além disso, levou ao surgimento de novos indivíduos sem teto.

A partir de agora faremos uma reflexão observando-se a constituição do enunciado sob a perspectiva da dimensão verbo-visual. Para melhor compreendermos, faremos menção ao conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

O conteúdo temático do enunciado traz a problemática das pessoas que se apresentam em situação de rua diante o contexto da pandemia. A fim de expressar a vontade enunciativa, os autores da *charge* utilizam-

se de um estilo de linguagem caracterizado por escolhas linguísticas e lexicais. Nota-se que há algumas expressões que sobressaem às outras, são elas: “Pandemia”, “Todos ficarem”, “Casa”, “Pra mim” e “Não existe”. Com isso, os editores ressaltam o tema da *charge* e fazem uma crítica ao evidenciarem a intencionalidade de cada falante.

Além disso, as escolhas lexicais também contribuem para a construção dos sentidos pretendidos. A pergunta feita pelo primeiro interlocutor (“Pandemia?”) expressa a invisibilidade das pessoas que não possuem moradia, por isso o primeiro falante imaginou que o seu interlocutor estivesse desacreditando na pandemia. Para ele, seria suficiente dizer que as pessoas precisavam ficar em casa, no entanto o problema não se resolveria dessa maneira. A princípio, seria necessário garantir um lar para esses indivíduos. Na época em questão, os noticiários informaram que o governo disponibilizou escolas e ambientes que não estavam em uso no momento para que essas pessoas se acomodassem. Essa situação mobilizou a sociedade para a realização de doações de alimentos, itens de higiene e de dormitório.

Ao usar a expressão “sinto muito”, que indica lamento, o segundo interlocutor aponta que infelizmente não pode satisfazer o desejo das autoridades públicas. É como se dissesse “desculpe-me”, “lamento”. Essa fala funciona como uma alerta ou aviso de vulnerabilidade social. O indivíduo tem consciência do agravante provocado pela pandemia, por isso, o motivo de não ficar em casa não é por desobediência, mas sim por não possuir as condições sociais mínimas exigidas.

Ademais, é possível perceber o sentido do termo “negócio”, empregado pelo segundo interlocutor. Geralmente, esse termo nomeia algo que não se sabe definir ou que não se tem certeza. Assim, a expressão “Esse negócio não existe” representa distância da realidade. Pela forma como é dita exprime a ausência de costume, pois possuir um espaço onde se mora não é uma prática normal para esse indivíduo.

Por meio da interação, foi possível perceber que, embora o segundo interlocutor se apresentasse mal vestido, sem calçado, com expressão facial e corporal de sofrimento, sentado no chão, foi necessário que o segundo interlocutor pronunciasse verbalmente que não possuía casa, pois o cenário apresentado, mesmo de forma estanque, não foi óbvio. Esse panorama ressalta o descaso com pessoas que se apresentam nessa situação.

As cores utilizadas também contribuem para a construção de sen-

tidos. O título da *charge*, “Pessoas em situação de rua…”, está escrito com a cor vermelha, o que denota alerta, perigo ou urgência. Necessita de uma solução imediata. Além disso, a cor branca que representa a limpeza está presente no plano de fundo do local em que o primeiro falante se apresenta. Também é possível observá-la em suas roupas. Além disso, a sua postura ereta demonstra disposição, seus cabelos cortados, dentes brancos, os pés calçados e olhar perspicaz, nos faz indicar a presença de um sujeito superior, pertencente à supremacia hegemônica. Enquanto isso, o sujeito em situação de rua possui características contrárias. As paredes do plano de fundo são amareladas, suas roupas estão com tons de cinza fazendo referência a sujeira, está sentado no chão, cabelo por cortar, dentes faltando, descalço e com olhar cansado.

Por conseguinte, basta observar o cenário do Brasil atual por meio das mídias que notamos a irresolução da problemática de pessoas sem moradia. A pandemia trouxe grandes mazelas, tais como o desemprego e a quebra na economia. Com isso, a quantidade de pessoas em situação de rua também aumentou.

Quanto à construção composicional, ela é formada pelo gênero discursivo *charge*. Por meio das opções lexicais, pontuação, cores do cenário e variação de tamanhos da fonte é possível perceber que há uma crítica social ao discurso do isolamento, haja vista que nem todas as pessoas podem se enquadrar neste quesito. A função desta *charge* é demonstrar fatos atuais de cunho social. Assim, a posição dos editores com relação às pessoas em situação de rua também está expressa na *charge*.

6. Considerações finais

O objetivo do presente estudo foi refletir acerca do conceito de enunciado e seus efeitos de sentidos presentes na *charge* intitulada “Pessoas em situação de rua”, publicada no site Blog do AFTM, em 4 de abril de 2020, analisada à luz da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e seu Círculo, além das asserções de outros pesquisadores. Para tanto, partimos do pressuposto de que os enunciados estão presentes na sociedade e se encontram imbricados nas relações dialógicas.

Assim sendo, os enunciados presentes na *charge* são continuidade de outros enunciados já ditos, ou seja, surgem de uma situação pragmática extraverbal. Tal fato implica dizer que os enunciados da *charge* estão ligados numa perspectiva social, sendo relevante ressignificarmos, pri-

meiramente, o contexto de cada sujeito no processo de compreensão enunciativa. Com o estudo, compreendemos que a *charge* é um meio enunciativo que diz muito sobre as situações sociais e políticas, isto é, o meio pelo qual acontecem as relações dialógicas.

Todavia, por meio das análises, também constatamos que a *charge* em questão traz a problemática das pessoas que moram nas ruas, denotada pelos autores a partir de uma abordagem crítica frente aos acontecimentos no contexto da pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Nesse sentido, reflete as desigualdades sociais que existiam mesmo antes da pandemia como um problema que afeta vários sujeitos na sociedade.

Como já dito no decorrer do texto, a *charge* analisada se volta para o problema da pandemia e, além disso, retrata e refrata a realidade das pessoas que não possuem uma moradia digna. Desse modo, nos faz pensar na desigualdade entre os indivíduos e o descumprimento da Constituição Federal do Brasil, de 1988, que no seu artigo 6º preconiza o direito à moradia para todos os cidadãos.

Defendemos, neste estudo, que os enunciados presentes no gênero *charge* sendo constitutivamente dialógicos, serão sempre históricos, pois é na compreensão das relações discursivas do outro que se compreende a história. No caso deste estudo, a *charge* discutida é um meio de apreender a realidade. Ademais, a perspectiva enunciativa vigente na *charge* analisada oportuniza reflexões críticas sobre os acontecimentos atuais na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 1, p. 201-221, Pelotas, jan./jun. 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Os gêneros do discurso.* Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____; VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem:* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, B. *Bakhtin*: conceitos-chave. 5. ed., 6. Impr. São Paulo: Contexto, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.* Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FREITAS, A. F. *Palavra*: signo ideológico. Maceió: EDUFAL, 1999.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa*, n. 57, v. 2, p. 433-49, São Paulo, 2013.

RODRIGUES, R. H. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros*: Teorias, Métodos e Debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-83

ROJO, R. *Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos.* São Paulo: Parábola, 2015.

STRIQUER, M. S. D; MENEGASSI, R. J. Uma proposta teórico-metodológica para o trabalho com a prática discursiva da produção textual de alunos do ensino médio. In: FUZA, A.F.; OHUSCHI, M.C.G.; MENEGASSI, R.J. (Orgs). *Interação e escrita no ensino de língua.* Campinas-SP: Pontes, 2020, p. 165-200.

VOLÓCHINOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios.* Tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____; BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titiunik a partir do original russo. Nova York: Academic Press, 1926/1976.

O GÊNERO CRÔNICA E O TEXTO MIDIÁTICO POR ADOLESCENTES DO FUNDAMENTAL II

Maria de Fátima da Silva (UERN)
mariafsilva@alu.uern.br
Cinthia Hillaria Silva do Nascimento (UERN)
cinthiahillaria@alu.uern.br

RESUMO

O processo de escrita textual é uma atividade interativa, e são os sujeitos da interação que fazem do ato de escrever uma ação concreta e social. Nesse sentido, este trabalho busca integrar a produção de escrita textual, do gênero crônica no Ensino Fundamental II, à publicação no *Instagram*, possibilitando aos estudantes garantia de interlocutores aos seus textos. Com base nos pressupostos teóricos defendidos pela perspectiva interacionista, esta pesquisa tratar-se-á de uma análise de resultados de aplicação de aula que envolveu o gênero crônica e os aspectos constitucionais do gênero narrativo pretendido; e a receptividade e aceitabilidade por parte dos alunos de turmas de 8º e 9º anos. Utilizando-se de mídias sociais, como o *Instagram* – como o meio veiculador dos textos – observaremos como o processo de aquisição da escrita e o repertório interagem na comunicação midiática. Os resultados das produções estavam dentro do esperado, considerando que já se conhecia as habilidades das turmas, no entanto, surpreendeu-se com a interação que os alunos passaram a ter com a página veiculadora dos textos. A respeito das questões teóricas, recorreu-se aos estudos da linguística textual, com enfoque nos preceitos de Antunes (2003), Geraldi (2011), Marcuschi (2008) e Neves (2004). Em consonância a perspectiva defendida, recorreremos, ainda, às orientações de Brasil (2018) para apoiar-se nas orientações pedagógicas disponibilizadas aos professores de educação básica.

Palavras-chave:
Gênero crônica. Produção textual. Texto midiático.

ABSTRACT

The textual writing process is an interactive activity, and it is the subjects of interaction that do the act of writing a concrete and social action. In this regard, this work seeks to integrate the production of textual writing, of the chronicle genre in the Elementary School II, with the publication on Instagram, enabling students to guarantee interlocutors for their texts. Based on the theoretical assumptions defended by the interactionist perspective, this research will deal with an analysis of the results of a class that involved the chronicle genre and the constitutional aspects of the intended narrative genre; and the receptivity and acceptability of students from 8th and 9th grades. Using social media such as Instagram – as the way to convey the texts – we will observe how the writing acquisition process and the repertoire interact for communicative success in the social media text. The results of the productions were as expected, considering that the skills of the groups were already known, however, the interaction that students began to have with the page that conveyed the texts was surprised. Regarding theoretical issues, we resorted to studies of textual linguistics, focus-

ing on the precepts of Antunes (2003), Geraldi (2011), Marcuschi (2008) and Neves (2004). In line with the defended perspective, we will also use the guidelines of Brasil (2018) to support the pedagogical guidelines made available to basic education teachers.

Keywords:
Chronicle genre. Textual production. Social media text.

1. Considerações iniciais

Devido aos avanços tecnológicos e evolução humana nota-se um grande número de crianças, adolescentes/jovens que têm acesso às mídias digitais. Inseri-las à prática de ensino torna-se necessário para uma interação da escola com o mundo em que a prática comunicativa prevalece, prova disso foi o contexto de pandemia do *SARS-CoV-2* – popularmente chamado de coronavírus – e o ensino remoto, que só foi possível por meio das mídias digitais. Com isso, torna-se necessário aceitar que as tecnologias devem ser usadas como instrumentos para o ensino.

Com base nos pressupostos teóricos defendidos pela perspectiva interacionista, esta pesquisa trará uma proposta de sequência didática envolvendo o gênero crônica em turmas de 8º e 9º anos. Utilizando-se do *Instagram* – meio veiculador dos textos – observaremos como o processo de aquisição da escrita e o repertório interagem para o sucesso comunicativo no texto midiático. Dessa forma, o texto será tratado como "o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus veículos com o mundo no qual ele surge e funciona" (MARCUSCHI, 2008, p. 71-2).

Temos por objetivo proporcionar aos discentes a oportunidade de interação com leitores reais, ampliando assim as várias situações de uso em vários contextos sociais, ou seja, ao conhecer o meio vinculador de seus textos e seus possíveis leitores, os estudantes poderão adaptar suas produções aos seus interesses comunicativos.

2. Fundamentação teórica

A produção de escrita textual, quando levada como um processo comunicativo entre os interlocutores, proporciona aos estudantes, agentes da comunicação, compreender o real sentido e propósito em produzir texto, assim como propõe Antunes (2003):

> a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para servir à comunicação entre sujeitos, os quais, cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p. 45)

Para tanto, se faz necessário que o texto, produzido em sala de aula, ultrapasse os muros da escola, passando a ganhar novos leitores além do professor que, na maioria das vezes, será o único leitor. A interação tão importante para o processo de comunicação se faz necessária para que o estudante se reconheça como escritor que produz para "alguém".

> [...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2011 p. 65)

A produção textual não deve se concentrar apenas em escrever para obter nota, muito além da avaliação é preciso formar leitores/escritores capazes de interagir com o meio social nas diversas situações de comunicação, quando os estudantes compreendem isso passam a produzir textos mais dinâmicos que expressam exatamente sua intenção comunicativa.

O trabalho com a leitura e produção de texto necessita de estratégias que envolvam todas as modalidades da língua, o que parece ser algo difícil, pois muito se observa que o ensino de língua ainda é "desmembrado". Apesar da observância de resultados negativos com esse tipo de compreensão, a língua parece um "oceano', e muitos não conseguem explorar a longitude dele, prendendo-se a nadar apenas onde sua visão alcança.Em relação ao que deve ser ensinado nas aulas de português Neves pontua uma certeza:

> [...] a única certeza é a de que temos de ir da língua – da linguagem – para o padrão (isto é, do uso para a norma), e não do padrão para a linguagem e para a língua, que é o que numa visão acrítica se tem feito. (NEVES, 2004, p. 22)

A visão que o professor adota interfere na escolha de estratégias e de caminhos a percorrer para se aproximar de uma eficiência no processo comunicativo da fala e escrita dos alunos da Rede Básica. O que torna

necessário, também, é que fiquemos conscientes, como profissionais da educação, que os meios digitais estão ganhando espaço em todos os âmbitos da vida humana e ser averso a isso é nadar numa pequena circunferência. Hoje, é quase imperativo que os docentes também estejam inseridos a alguma plataforma de interação digital.

Com este pensamento, não se pode desconsiderar que a tecnologia objetiva a evolução e "facilita" a vida das pessoas. Dessa forma, utilizá-la como uma aliada para o ensino, que tanto apresenta desafios, é agir com inteligência podendo oportunizar um ensino que se a de que a situações reais dos discentes, já que eles são adeptos às redes sociais e, notoriamente, possuem extrema facilidade em veicular à comunicação aos meios digitais.

3. Aspectos metodológicos

Metodologicamente, este trabalho se caracteriza como qualitativo de cunho interpretativista e está inserido na área dos Estudos da Linguagem. Considerando que

> [...] todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. (BRASIL, 1998, p. 21)

Este trabalho foi desenvolvido a partir de realização de uma sequência didática aplicada em duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, 8º e 9º anos, seguindo a conceituação de discurso e suas condições de produção, gênero e texto orientadas pelos Parâmetros curriculares nacionais (PCNs):

> CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, 1998, p. 148)

Os PCNs destacam os objetos de conhecimento que as informações e estratégias do campo jornalístico e midiático podem acrescentar para o desenvolvimento sócio interacional e individual. O envolvimento dos nossos alunos com os textos trabalhados criticamente em opiniões, como os textos expostos nos jornais e veículos afins, é primordial para que, de fato, compreendam a importância do discurso no processo comunicativo interativo e que assumam o papel de autor de suas ideias por meio da fala e da escrita.

3.1. Aspectos composicionais do gênero crônica

Seguindo esta premissa, a sequência metodológica, a fim de alcançar os objetivos, viu-se por necessário os seguintes norteadores:

- 1º eixo: **conteúdo temático** (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero).

Para este eixo, utilizou-se 2 aulas de 50min para explanar o conteúdo temático.No primeiro contato com a proposta do gênero crônica, iniciou-se um debate a partir da leitura compartilhada da crônica "*O amor acaba*" de Paulo Mendes Campos, proposta no material disponibilizado nos cadernos do professor nas Olimpíadas de língua portuguesa. Na ocasião, repercutimos a ideia de "amor" na visão dos adolescentes. A temática gerou muitas respostas e despertou outras percepções sobre o assunto. Vale destacar que a discussão envolveu a participação de quase 100% de cada turma. No fim das discussões, explanou-se para as turmas que o texto era uma crônica, e como todo texto, ela tinha uma intenção e público-alvo, dando espaço para que pudesse ser feito uma pequena análise sobre o texto lido.

- 2º eixo: **construção composicional** (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero).

A estrutura particular da crônica foi explorada a partir de análise comparativa de crônicas que os alunos foram orientados a pesquisar na internet, observando as características estruturais e enunciativas. As discussões envolveram a variação linguística dos textos lidos; observaram também que a estrutura das crônicas encontradas era simples, permissível e de fácil compreensão já abrindo espaço para explorar o 3° eixo.

• 3º eixo: **estilo** (configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto).

Considerando que os alunos tiveram contato com diversos modelos de crônicas (narrativa, jornalística, poética, dissertativa etc.) no momento que foi reservado para o estudo da estrutura do texto, neste eixo, enfatizou-se a importância de as turmas descobrirem seu próprio estilo de escrita para suas produções. De antemão, foi deixado livre para que os discentes encontrassem seu próprio estilo, ressaltando que a crônica permite uma certa liberdade estrutural e intimidade na relação locutor/interlocutor. Alguns, descobrindo uma estilística mais poética com uso de figuras de linguagem e na organização do enunciado; outros mais precisos e críticos com o enunciado e cautelosos com o emprego de palavras e elementos de coesão como o uso pronominal da próclise.

Neste momento, os alunos foram informados de que as produções seriam publicadas, mas que todos teriam direito ao anonimato, caso fosse uma preferência pessoal.

3.2. Trilhas metodológicas e analíticas

Destacou-se, na análise, três momentos que foram responsáveis pela coleta de resultados das atividades desenvolvidas:

• Início – INSEGURANÇA

Observou-se, a princípio, que os alunos apresentaram muita resistência na produção de texto em sala de aula e muito mais à publicação no *Instagram*. Neste momento, a maioria expressou falta de confiança: uns externalizando verbalmente que tinham medo de ser julgado; outros diziam ter vergonha do que escrevia e da publicação em redes sociais. A temática trabalhada (crônicas de um adolescente) foi bastante aceitável e envolvente, pois as discussões geraram muitas propostas de crônicas. Porém, a dificuldade em materializar as opiniões foi a trava para que os alunos se vissem como futuros cronistas.

• Durante – PROVOCAÇÃO

Após a publicação de textos de alguns colegas e da mídia que foi gerada, dentro e fora da escola, possibilitou aos alunos, que apresentavam maior insegurança, iniciarem os primeiros rabiscos. Observou-se neste momento, que os textos publicados por uma turma incentivavam a

escrita dos alunos da outra turma.

- Por fim – AUTOSSUFICIÊNCIA

Observamos que os alunos, que concordavam com a publicação, passavam a ter maior confiança em seus textos. A escrita de crônicas passou a ser necessária para alguns, e mesmo apresentando dificuldades na clareza do texto (problema que já se notou em evolução na comparação com os textos iniciais em relação aos últimos textos) as publicações aumentaram, ganhando novos adeptos, alguns escrevendo mais de uma crônica, sem que para isso fossem solicitados.

4. Considerações finais

A divulgação da produção de crônicas na mídia social, proporcionou aos estudantes o reconhecimento e a interação necessária entre os sujeitos de comunicação, ou seja, os textos passaram a ter leitores reais, além do ambiente escolar, ultrapassando assim, os muros da escola, os *likes* e comentários motivaram novos adeptos à proposta, portanto verifica-se, que no processo de escrita textual, tão importante quanto compreender as características do gênero é proporcionar interlocutores e contexto social de interação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

GERALDI, João Wanderley de *et al*. (Orgs). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Outra fonte:

CENPEC. *A ocasião faz o escritor*. Caderno do professor: orientações para produção de textos (Crônicas). Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2016a. Coleção da Olimpíada.

"O GRANDE DITADOR": UMA LEITURA DISCURSIVA DO ÚLTIMO DISCURSO DE CHAPLIN

Josiane Rangel da Silva Calvis (UEMS)
josianerangel.calvis@gmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br

RESUMO

O presente artigo tem por objeto a análise discursiva do filme "O Grande Ditador" (1940), em particular, "O último discurso", da personagem Carlitos, interpretado pelo autor e diretor Charles Spencer Chaplin, sendo este conhecido por tecer críticas à sociedade de sua época, utilizando-se de sátiras e da subjetividade do cinema em seus filmes. O filme em questão teve sua estreia oficial em 15 de outubro de 1940, sendo considerado umas das obras-primas de Chaplin e indicado a cinco categorias do Oscar. A obra é uma crítica aos regimes nazista e fascista de Adolf Hitler e Benito Mussolini, durante a Segunda Guerra Mundial. Com base no suporte teórico da Análise do discurso de linha francesa, a partir de autores como Michel Pêcheux e Eni Orlandi, buscamos compreender e relacionar o discurso de Chaplin ao momento histórico das guerras do ocidente no século XX, mais especificamente, os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e a ideologia nazista de Hitler e seus apoiadores.

Palavras-chave:
Charles Chaplin. Análise do Discurso. "O Grande Ditador".

ABSTRACT

The aim of this paper is to present a discourse analysis about the movie "The Great dictator" (1940), specifically "The last discourse" of the character Carlitos, who is performed by the author and director, Charles Spencer Chaplin, known for criticizing the society from his epoque, using cinema's satire and subjectivities on his own movies. The movie in question had its official premiere on October 15th of 1940, being considered one of the masterpieces of Charles Chaplin which was nominated for five Oscar categories. The production is criticism about the Nazi and Facist regime of Adolf Hitler and Benito Mussolini during the Second World War. Based on theoretical support of Discourse Analysis of French line from the authors Michel Pêcheux and Eni P. Orlandi, we aim to comprehend and relate Chaplin's discourse with the historical moment of West's wars in the 20th century, more specifically, the occurrence of the Second World War and the ideologies used by Hitler and his supporters.

Keywords:
Charles Chaplin. Discourse analysis. "The Great Dictator".

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo realizar uma análise discursiva de "O último discurso", do filme "O Grande Ditador", de Charles

Chaplin, produzido na década de 1940. A análise é feita buscando resgatar os sentidos históricos e ideológicos desta materialidade, por meio de suas condições de produção, em particular o momento histórico da Segunda Guerra Mundial. Ao fazê-la, identificaremos as ideologias materializadas no trecho proposto e analisaremos as diferentes formações discursivas, buscando compreender como esse discurso produz sentido na história.

O filme "O Grande Ditador" foi escrito e dirigido por Charles Spencer Chaplin, levando cerca de dois anos de trabalho para enfim ter sua première em 15 de outubro de 1940. Roteirizado em um tempo de guerra, onde os meios de comunicação foram fortemente usados com viés ideológico para que os regimes ganhassem notoriedade, enaltecimento, expansão e consolidação, Chaplin utilizou-se de seu prestígio e de seu carisma já conhecido para criar um filme antinazista, e assim transmitir uma mensagem política ao mundo, criticando, satirizando e repudiando as condutas ditatoriais de Adolf Hitler e seus defensores.

Ator e diretor, Charles Chaplin utilizava o humor em seus filmes para fazer críticas ao capitalismo industrial e às injustiças da sociedade do início do século XX, baseada no dinheiro e no status social. Apesar de o mundo cinematográfico calar-se diante das opressões e perseguições sofridas pelos judeus após a ascensão de Hitler ao poder, Charles Chaplin não se emudeceu e, mesmo sofrendo várias ameaças, foi o primeiro na área do cinema a denunciar os atos nazistas. Para isso, chegou a desembolsar cerca de dois milhões de dólares e contou com o apoio do presidente Roosevelt, que lhe atestou proteção e pediu que terminasse as filmagens de "O Grande Ditador".

Partindo deste ponto, teremos como objeto de análise um texto artístico, a saber, "O último discurso", correspondente ao trecho final do filme, em que a personagem Carlitos, interpretado por Chaplin, profere um discurso pacifista empunhado de emoção, deixando assim por um momento o lado cômico que lhe era tão característico. Além de analisarmos este texto com base em sua construção de sentido, em grande parte caracterizada pela dualidade de termos e valores semânticos atualizados, bem como a comparação entre o disfórico e eufórico, buscaremos compreender, ainda, como o texto dialoga e se relaciona com suas condições de produção, a saber, o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial.

Para tal, vamos nos valer do aparelho conceitual da Análise do Discurso de perspectiva francesa, a partir de teóricos como Michel Pê-

cheux (1990) e Eni Orlandi (2001), para trazer luz às questões de memória discursiva, condições de produção, construção de sentidos e ideologia, noções que se atualizam no texto que compõe o *corpus*. Além desta fundamentação teórica, serão exibidos fatos e relatos da Segunda Guerra Mundial, com o intuito de contextualizar o momento histórico da época, trazendo a compreensão do discurso apresentado e dos motivos pelos quais ele carrega consigo esta carga socioideológica e a crítica social ao período que aqui será exposto.

Considerando que a análise do discurso é uma disciplina que tem como objeto de estudo o discurso, ou seja, a relação entre a língua, o sujeito e a ideologia, daremos atenção a uma materialidade discursiva produzida em um momento tenso da história do mundo e carregada de ideologia. Para tanto, entende-se que os fatos que aconteceram durante este período remetem à memória social, histórica, e também discursiva, já que até os dias de hoje, tais fatos continuam a produzir seus sentidos e a tocara humanidade de maneira profunda. O intuito é analisar o texto de forma a construir sentidos por meio da relação que ele exerce entre a língua, o sujeito e a história, levando-nos a enxergar esta materialidade para além das evidências linguísticas.

Para a coleta do *corpus* da pesquisa, transcrevemos "O último discurso", reproduzido no filme "O Grande Ditador", o qual será analisado com base no referencial teórico da análise do discurso de linha francesa. Também compõem o *corpus* da pesquisa alguns relatos dos fatos do período da Segunda Guerra Mundial, com o intuito de enriquecer e contextualizar o objeto da pesquisa.

2. *Embasamento teórico: Análise do discurso de linha francesa*

Este estudo se fundamenta na Análise do Discurso (AD) de filiação francesa, a qual teve seus primeiros passos em 1969 na França, com o filósofo especializado em estudos sobre psicologia social, Michel Pêcheux, e um grupo de linguistas, dentre os quais Jean Dubois. Na Análise do Discurso, investiga-se a produção dos sentidos nos textos, por meio da relação entre língua, sujeito e ideologia, considerando-se determinadas condições de produção. Com essa forma de análise, é possível observar os processos de construção de sentido do discurso, pois, com base em Orlandi (2001), a Análise do Discurso (AD) é a ciência da interpretação, já que é impossível não interpretar, pois nós, como seres históricos, simbólicos e sociais que somos, sentimos necessidade deelucidar e atribuir

sentido diante de qualquer prática de linguagem (Cf. ORLANDI, 2001). Ao buscarmos construir sentido no discurso, passamos a significar a nós mesmos com os sentidos que foram construídos por outros sujeitos sociais ao longo da história.

Com relação ao conceito de "discurso", Orlandi diz que o discurso veicula a ideia de movimento, assim, o mesmo enunciado pode ter significações distintas, pois a percepção do sujeito que o analisa mudará conforme seu posicionamento social e histórico, condizendo com o momento político em que vive (Cf. ORLANDI, 2001). Entende-se que, por mais que o texto tente ser claro e utilize os recursos linguísticos disponíveis no sistema da língua, sempre haverá o não dito, uma incompletude em si mesmo, por isso, é essencial que o sujeito diante dele, seja capaz de lhe atribuir sentido. Como explica esta autora:

> A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2007, p. 15)

Ao estudar a manifestação da linguagem, o analista de discurso busca compreender seu funcionamento real nos textos, relacionando as palavras às condições de produção do discurso, que dizem respeito tanto ao contexto imediato, quanto ao contexto histórico e ideológico da produção. Ao reagir a qualquer tipo de texto, buscamos lhe atribuir sentido a partir da nossa vivência de mundo, de tudo aquilo que já lemos e ouvimos. Mas este gesto interpretativo (Cf. ORLANDI, 2001) não é individual, a não ser coletivo. Com efeito, ao lermos/ouvirmos um texto, mobilizamos uma memória discursiva, ou seja, tudo aquilo que já foi falando antes, em outro tempo, em outro lugar e independentemente de nós. Os sentidos dos textos não nascem do zero, eles partem de sentidos, de dizeres já ditos, que foram produzidos na sociedade e continuam circulando em novas condições de produção, imediatas, mas sempre carregados de uma historicidade.

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, linguista, pesquisadora e professora, é pioneira da AD no Brasil e uma das principais estudiosas da área. Orlandi considera o texto como unidade de análise, trazendo para a reflexão a ideologia e sua manifestação na língua/linguagem. Citando Pêcheux, ela afirma que "não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido" (ORLANDI, 2001). Por meio da Análise do

Discurso, passamos a estabelecer, com as materialidades discursivas produzidas na sociedade e no decorrer da história, uma escuta mais atenta e apta a compreender os diversos objetos de conhecimento mediados pela língua/linguagem. De acordo com a linguista, o discurso só pode ser compreendido quando é relacionado às suas condições de produção, pois ele é sujeito à história e à memória. Para a AD, a memória discursiva é tratada como interdiscurso, ou seja, são os dizeres que já foram ditos de alguma outra forma e em outro tempo, mas que retornam em forma de saberes pré-construídos em novos discursos. Segundo Orlandi (2001, p. 31), "chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré construído [*sic*]".

Com essas reflexões sobre a concepção teórica da língua/linguagem pela Análise do Discurso Francesa, abordamos a seguir as condições de produção do filme a ser analisado.

3. As condições de produção do filme "O Grande Ditador"

Lançado em 1940, o filme "O Grande Ditador" ("The Great Dictator") é uma das obras mais importantes e bem-sucedidas de Charles Chaplin. No entanto, apesar de todo o sucesso adquirido, não foi uma produção fácil de ser realizada. Houve grande polêmica em torno do filme e o cineasta chegou a sofrer ameaças para que as gravações fossem suspensas. Foram necessárias medidas protetivas para garantir a segurança de Chaplin e, assim, garantir que o filme tivesse sua estreia. Segundo Chaplin:

> Durante a produção de O grande ditador, comecei a receber cartas malucas e o número delas foi crescendo quando o filme ficou pronto. Alguns dos seus autores ameaçavam atirar bombinhas malcheirosas nos cinemas e cortar a tela onde quer que a película fosse exibida; outros prometiam provocar distúrbios. A princípio cogitei de avisar a polícia, mas o noticiário a respeito afastaria os espectadores. (CHAPLIN, 2012 [1964], p. 437)

No filme "O Grande Ditador", o cineasta satiriza o que se passava nos países da Europa durante a Segunda Guerra Mundial, veiculando uma crítica veemente aos governos nazistas e fascistas. Apesar das críticas sociais serem uma característica comum nas obras de Chaplin, foi um ato de audaciosa coragem criticar de maneira tão explícita os atos de Adolf Hitler. Note-se que tal postura não era comum na época, já que o ditador nazista era munido de poderes políticos e gerava medo na população e em seus governantes.

No filme, Charles Chaplin interpreta dois personagens: o barbeiro judeu que fora soldado da Tomânia, cidade fictícia que faz referência à Alemanha, e o ditador Adenoid Hynkel, versão satírica de Hitler. Após lutar na Primeira Guerra Mundial, o barbeiro judeu se acidenta e fica internado por anos em um hospital do Exército, até o surgimento e a dominação de Hynkel. Inicialmente não entendendo o tratamento antissemitista dispensado aos judeus e nem tendo noção do avanço e crescimento do poder do ditador, ele se une a Hannah, sua vizinha no gueto, por quem irá se apaixonar, e começa a praticar atos, que aos olhos dos nazistas, são rebeldes, até que é preso e levado a um campo de concentração. Aproximando-se do fim da trama, o barbeiro consegue fugir e é confundido com Hynkel, com quem se parece muito. Um dos elementos mais significativos no enredo e que será peça fundamental para que aconteça o discurso que aqui será analisado, é a semelhança entre Adenoid Hynkel e o barbeiro judeu.

O filme aqui citado não é o único de Charles Spencer Chaplin. Ele possui uma vasta e variada obra, passando por dramas e comédias. De origem humilde, fez história por meio de seus filmes, que passavam uma mensagem significativa à sociedade. Edmundo Lobassi (2009, p. 23) diz que "Chaplin fez um cinema que trata de luta de classes, fala da miséria e a associa não à escolha dos indivíduos, mas à injustiça da sociedade". Essas características citadas por Lobassisão realmente notáveis nas obras de Chaplin, principalmente em "O Grande Ditador" e em "Tempos modernos", que são grandes marcos na história do cinema e em sua carreira. São filmes que possuem discursos pautados na luta de classes, no humanismo e na solidariedade.

Tendo em vista que a Análise do Discurso (AD) se institui como uma disciplina que estuda questões relacionadas à política, à ideologia e à história por meio de sua manifestação em textos, faz-se necessário que o momento histórico no qual o discurso foi produzido seja abordado, a fim de contextualizar a pesquisa.

A Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, é assim chamada por se referir a um conflito que excedeu o espaço da Europa, continente dos principais países envolvidos. Ademais, foi considerada o maior confronto da história da humanidade. Durante seis anos, houve uma grande quantidade de mortos, cercade 60 milhões de pessoas. Esse confronto ficou definido pela sua condição de guerra total, em que as nações que estavam envolvidas mobilizaramt odas as suas reservas para sobreviverem à guerra. O historiador Martin Gilbert (2014) afirma que foi

um dos conflitos mais devastadores da história da humanidade e que não foram apenas milhões de vidas aniquiladas, mas a herança de trabalho, alegria, de luta, de saber e de esperança que deixou de ser transmitida (Cf. GILBERT, 2014). Por mais que tenha havido, e ainda haja esforços para contabilizar o número de mortos, esta será sempre uma tarefa impossível, pois milhares de homens, mulheres e crianças morreram sem que houvesse registro.

No final da guerra, conforme os campos de concentração nazistas eram abertos, havia uma encenação de horror presente, permeado por mortes e atrocidades. Segundo Gilbert (2014, p. 847), "a libertação de prisioneiros seria um momento de choque profundo para os libertadores. Quando chegaram a Mauthausen, as tropas americanas descobriram cerca de dez mil cadáveres". As cenas de morte que aconteciam nos campos de concentração eram visíveis a muitas pessoas que estavam envolvidas com a violência e até mesmo as que moravam nos arredores. Para que o pânico pudesse dominar e os nazistas conseguissem provocar a morte de tantas pessoas, era necessária uma grande quantidade de envolvidos.

Era sabido que os nazistas contavam com o apoio de grandes massas para cometerem atrocidades com as pessoas, que, para eles, eram tidas como inferiores à raça ariana. Hitler não era o único monstro da guerra, era apenas uma das mentes por trás de toda a barbárie cometida.

> A tragédia foi que uma massa crítica da população, desesperada por ordem e respeito, estava ansiosa por seguir o criminoso mais temerário da história. Hitler conseguiu apelar para os seus piores instintos: ressentimento, intolerância, arrogância e, o mais perigoso, um sentimento de superioridade racial. (BEEVOR, 2015, p. 13)

Prisioneiros serviam de cobaia para experimentos desumanos, como a injeção de produtos químicos, cirurgias sem anestesia, objetos estranhos sendo inseridos em seus corpos e até mesmo sendo vivissecados. Em seu livro, Gilbert (2014) conta sobre os horrores praticados pelo professor Hallerv ordem, neurologista alemão.

> O professor Hallervordem removia os cérebros das vítimas a seguir ao seu assassinato. "Havia material maravilhoso naqueles cérebros", diria ele ao ser interrogado pelos americanos, com "belos casos de atraso mental, máformação e doenças infantis precoces. (GILBERT, 2014, p. 631)

Em geral, os presos eram obrigados a ficar atulhados em quartos, sem água e comida até não suportarem mais e morrerem por inanição ou por doenças causadas pela falta de higiene e alimentação inadequada. As formas de torturas desumanas e cruéis aplicadas pelos nazistas externa-

vam o ódio sentido por judeus, negros, comunistas, homossexuais etc. De modo geral, praticamente todos os participantes da guerra sofreram em algum grau: uma população amedrontada, jovens perdendo suas vidas ao serem recrutados, mulheres tendo que buscar meios de sobreviverem sozinhas à escassez provocada pela guerra, crianças sendo forçadas a crescerem e deixarem de lado a sua infância. Enfim, é impossível retratar toda a dor e sofrimento gerados nesses anos de guerra, que são considerados os mais terríveis já experimentados pela humanidade.

4. Análise de "O último discurso"

Entendendo a grande importância deste pano de fundo histórico para a construção de sentidos, do filme "O Grande Ditador", partiremos para a análise de "O último discurso". Ao final do filme, o barbeiro judeu é confundido com o ditador Hynkel e é forçado a discursar para uma multidão. Apesar de ser a personagem Carlitos quem discursa, é possível identificar que não é ele quem verdadeiramente se pronuncia. O foco dado para a face do ator, a entonação e perceptível emoção na voz, nos diz que é o próprio Chaplin quem fala.

A seguir, transcrevemos o trecho final do filme, objeto de nossa análise.

> Sinto muito, mas não pretendo ser um imperador. Não é esse o meu ofício. Não pretendo governar ou conquistar quem quer que seja. Gostaria de ajudar – se possível – judeus, o gentio… negros… brancos.
>
> Todos nós desejamos ajudar uns aos outros. Os seres humanos são assim. Desejamos viver para a felicidade do próximo – não para o seu infortúnio. Por que havemos de odiar e desprezar uns aos outros? Neste mundo há espaço para todos. A terra, que é boa e rica, pode prover a todas as nossas necessidades.
>
> O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma dos homens… levantou no mundo as muralhas do ódio… e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.
>
> A aviação e o rádio aproximaram-nos muito mais. A própria natureza dessas coisas é um apelo eloquente à bondade do homem… um apelo à fra-

> ternidade universal… à união de todos nós. Neste mesmo instante a minha voz chega a milhares de pessoas pelo mundo afora… milhões de desesperados, homens, mulheres, criancinhas… vítimas de um sistema que tortura seres humanos e encarcera inocentes. Aos que me podem ouvir eu digo: "Não desespereis! A desgraça que tem caído sobre nós não é mais do que o produto da cobiça em agonia… da amargura de homens que temem o avanço do progresso humano. Os homens que odeiam desaparecerão, os ditadores sucumbem e o poder que do povo arrebataram há de retornar ao povo. E assim, enquanto morrem homens, a liberdade nunca perecerá.
>
> Soldados! Não vos entregueis a esses brutais… que vos desprezam… que vos escravizam… que arregimentam as vossas vidas… que ditam os vossos atos, as vossas ideias e os vossos sentimentos! Que vos fazem marchar no mesmo passo, que vos submetem a uma alimentação regrada, que vos tratam como gado humano e que vos utilizam como bucha de canhão! Não sois máquina! Homens é que sois! E com o amor da humanidade em vossas almas! Não odieis! Só odeiam os que não se fazem amar… os que não se fazem amar e os inumanos!
>
> Soldados! Não batalheis pela escravidão! Lutai pela liberdade! No décimo sétimo capítulo de São Lucas está escrito que o Reino de Deus está dentro do homem – não de um só homem ou grupo de homens, mas dos homens todos! Está em vós! Vós, o povo, tendes o poder – o poder de criar máquinas. O poder de criar felicidade! Vós, o povo, tendes o poder de tornar esta vida livre e bela… de fazê-la uma aventura maravilhosa. Portanto – em nome da democracia – usemos desse poder, unamo-nos todos nós. Lutemos por um mundo novo… um mundo bom que a todos assegure o ensejo de trabalho, que dê futuro à mocidade e segurança à velhice.
>
> É pela promessa de tais coisas que desalmados têm subido ao poder. Mas, só mistificam! Não cumprem o que prometem. Jamais o cumprirão! Os ditadores liberam-se, porém escravizam o povo. Lutemos agora para libertar o mundo, abater as fronteiras nacionais, dar fim à ganância, ao ódio e à prepotência. Lutemos por um mundo de razão, um mundo em que a ciência e o progresso conduzam à ventura de todos nós. Soldados, em nome da democracia, unamo-nos! (O Grande Ditador, 1940)

De um ponto de vista estilístico, o discurso da personagem é tecido por contrastes, isto é, o autor se utiliza de recursos linguísticos para expor diversos contrapontos, fazendo assim, uma leitura sobre o que seria um mundo ideal e sobre o que afastava a sociedade de tal objetivo. Vejamos alguns exemplos.

> Todos nós desejamos ajudar uns aos outros. Os seres humanos são assim. Desejamos viver para a felicidade do próximo – não para o seu infortúnio. (O Grande Ditador, 1940)

Neste trecho, Chaplin segue a mesma linha de raciocínio do filósofo Jean-Jacques Rousseau, ou seja, de que o homem é bom em sua essência, que é natural do ser humano compreender, sofrer com os sofri-

mentos dos demais e cuidar do bem-estar do próximo. Esta ideia é retomada no trecho "só odeiam os que não se fazem amar… os que não se fazem amar e os inumanos!" ("O Grande Ditador"). Sendo assim, ele inicia o discurso mostrando que o homem não é o que a guerra, a ganância e o ódio o fizeram se tornar.

> O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma dos homens… levantou no mundo as muralhas do ódio… e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. (O Grande Ditador, 1940)

Novamente ele chama a atenção dos seus interlocutores para que haja um reajuste de rota a fim de lembrar que há um lugar de paz e liberdade para onde pode-se voltar. Chaplin usa da figura de linguagem ao dizer que a cobiça envenenou a alma dos homens, pois entende-se que o veneno é que destrói e provoca a morte dos seres vivos. Por causa desse veneno, a humanidade estava marchando, assim como os militares faziam em seus desfiles, rumo à miséria e ao massacre. É possível também tratar esse trecho como uma previsão do que estava por vir, a marcha da morte, fato que aconteceu ao final da guerra, quando milhares de judeus tiveram que percorrer grandes distâncias entre um campo de concentração e outro, fazendo com que muitos morressem no caminho, tornando o plano genocida de Hitler, eficaz.

> Neste mesmo instante a minha voz chega a milhares de pessoas pelo mundo afora… milhões de desesperados, homens, mulheres, criancinhas… vítimas de um sistema que tortura seres humanos e encarcera inocentes. Aos que me podem ouvir eu digo: "Não desespereis!". (O Grande Ditador, 1940)

Em um tempo tão tenso em que o mundo se encontrava, de intenso conflito, esperava-se o pronunciamento de uma figura pública como ele. Nesse sentido, pode-se dizer que Charles Chaplin se aproveitou para usar seu poder de fala, em seu primeiro filme falado, não apenas denunciando a situação que a população mundial estava enfrentando, vítimas de um regime ditatorial, mas também, posicionando-se em relação a este contexto de guerra, em uma fala permeada de fraternidade, esperança, amor e respeito. De fato,sua voz alcançou e ainda alcança milhões, mesmo depois de tantos anos, fazendo com que repensemos as nossas condutas em relação ao outro.

Na tabela exposta abaixo há uma relação de contrapontos, sendo divididos entre as características inerentes à natureza humana e as que são geradas quando o homem se desvia de sua humanidade, deixando-se guiar pela cobiça, tornando-se como máquinas insensíveis à dor do outro.

Ao analisarmos a tabela, percebemos que as características próprias do eixo "máquina" são as que tanto afloraram durante o período de guerra. Isso nos mostra mais uma vez que o discurso está atrelado ao seu contexto histórico, social e político.

Figura 1. Tabela de contrapontos.

HUMANIDADE	MAQUINA
FELICIDADE	INFORTÚNIO
BONDADE	MURALHAS DO ÓDIO
GENTILEZA	SOFRIMENTO
PROGRESSO	VIOLÊNCIA
LIBERDADE	ESCRAVIDÃO
AMOR	ÓDIO
DEMOCRACIA	DITADURA

Nos momentos finais do discurso, ele diz que o povo é quem detém o poder, tanto o de criar máquinas quanto o de criar felicidade e tornar a vida livre e bela. Diante disso, Chaplin convoca o povo a se unir e lutar por um novo mundo, em que a democracia, a razão, a ciência e o progresso sejam os condutores. No discurso, Chaplin deixa claro que é inerente ao homem, ou seja, à sua humanidade, a defesa da democracia, da liberdade e da igualdade, sendo assim, a busca por um mundo melhor não deve ser de alguns, mas de todos. Ao convidar à ação, ele estende o convite a si mesmo, pois em seu livro, uma de suas falas é a seguinte: "se pudesse ter imaginado que o nazismo viria a atingir tamanho grau de crueldade homicida, não teria feito uma sátira sobre Hitler, mas o teria atacado de forma frontal" (CHAPLIN *apud* LOBASSI, 2009, p. 69).

O sujeito é interpelado pela ideologia do lugar social de onde fala, e o discurso possui sua própria historicidade e memória; carrega consigo representações e posicionamentos que surgem novamente, reformulados, em distintos momentos da história. Sabendo disso, é possível concluir, que no discurso analisado, Chaplin representa, discursivamente, sua ideologia, além de usar a arte como um meio de crítica, luta política e social. Everton Luís Sanches (2012, p. 144) explica que "Charles Spencer Chaplin não soube articular devidamente um discurso político; entretanto, conseguiu agir de forma politizada, defendendo suas posturas e interesses pessoais".

5. *Considerações finais*

Ao lermos esse discurso humanitário, somos chamados a revisitar nossas memórias tanto sobre as condutas da humanidade no decorrer da história, quanto sobre fatos que permearam tal momento histórico. Houve numerosas tentativas de apagar os vestígios da guerra, com assassinatos em massa, queima de arquivos etc. Com o passar dos anos, a memória do conflito foi absorvida e coberta por um tempo de normalidade do cotidiano. No entanto, mesmo após tantos anos, a memória discursiva da Segunda Guerra persiste e ainda alimenta discussões e polêmicas, sendo objeto de pesquisas e de discursos representados no debate público atual, notadamente na esfera político-midiática, em que termos como "nazista", "fascista", "genocida", entre outros, fazem sua aparição.

Ao buscarmos construir sentido no discurso, passamos a significar a nós mesmos com os sentidos que foram construídos ao longo da história. Entremeando um discurso antigo ao nosso contexto, tornando-o atual, geramos em nós sentimentos de união, bondade e respeito, pois apesar de não estarmos em tempos de guerra, a humanidade ainda se encontra envenenada pelo preconceito, falta de empatia e desunião. É necessário relembrar que sempre podemos ajustar as nossas atitudes a fim de vivermos em mundo melhor, assim como Chaplin mostrou por meio do seu discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEEVOR, Antony. *A Segunda Guerra Mundial*. Trad. de Cristina Cavalvanti. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

BRANDÃO, Helena, H. M. *Analisando o discurso*. Museu da Língua Portuguesa. [s.d.]

CHAPLIN, Charles. *Minha vida.* Trad. de Rachel de Queiroz, R. Magalhães Júnior e Genolino Amado. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

FACINI, Diogo Rossi Ambiel. Discursos na história, discursos sobre a história: uma reflexão sobre "O grande ditador" e "Monsieur Verdoux". *Revista Travessias*, v. 11, n. 2, p. 203-22, Cascavel, maio/ago., 2017.

GILBERT, Martin. *A Segunda Guerra Mundial*: Os 2174 dias que mudaram o mundo. Trad. de Ana Luísa Faria, Miguel Serras Ferreira. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

LOBASSI, Edmundo Washington. *A Morte de Carlitos*: O Grande Ditador – um marco entre o cinema mudo e falado do diretor Charles Spencer Chaplin. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Mestrado em Comunicação, Universidade Anhebi Morumbi, São Paulo. 2009. 77f.

LUZ, Marcelo Giovannetti Ferreira. A Individuação do povo pelas diferentes formas de poder: A relação Estado–Povo no fio do discurso. *Entremeios:* revista de estudos do discurso, 6 jan 2013. Disponível em: http://www.entremeios.inf.br.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas-SP: Pontes, 2001.

PECHÊUX, Michel. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 1990.

SANCHES, Everton Luís. *Charles Chaplin*: Confrontos e Intersecções com seu tempo. Jundiaí: Paco, 2012.

SILVA, Iury Matheus Costa; SALVADOR, Lilian das Mercês. Ideologia Chaplin: Análise do discurso humanitário e sátiro no filme The Great Dictator. *Revista Livre de Cinema*, v. 5, p. 51-71, Campina Grande, mai-ago 2018.

Outra fonte: FILMOGRAFIA

The Great Dictator (1940), Spencer Chaplin.

O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CADERNOS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

Florisbete de Jesus Silva (UNICAMP e IEL)
florisbete@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre o modo como se constitui, nos cadernos de apresentação e de estudos para formadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o imaginário da língua portuguesa a ser ensinada no processo de alfabetização escolar. Para tanto, analisaremos os cadernos de apresentação e os cadernos de estudos destinados ao 1º ano, elaborados pelo referido programa. Esta análise será subsidiada pela perspectiva materialista da História das Ideias Linguísticas, mediante mobilização de conceitos atrelados à Análise de Discurso, construídos por Michel Pêcheux (1999) e Eni Orlandi (2005; 2013), e de conceitos da Semântica Enunciativa do Acontecimento, produzidos por Eduardo Guimarães (2005 [2002]).

Palavras-chave:
Imaginário. PNAIC. Língua portuguesa.

ABSTRACT

This article presents a discussion on how the imaginary of the Portuguese language to be taught in the school literacy process is constituted, in the presentation and study notebooks for trainers of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). For that, we will analyze the presentation notebooks and study notebooks destined for the 1st year, elaborated by the aforementioned program. This analysis will be subsidized by the materialist perspective of the History of Linguistic Ideas, through the mobilization of concepts linked to Discourse Analysis, constructed by Michel Pêcheux (1999) and Eni Orlandi (2005; 2013), and of concepts from the Semantics of Enunciation, produced by Eduardo Guimarães (2005 [2002]).

Keywords:
Imaginary. PNAIC. Portuguese language.

1. Introdução

A história da língua portuguesa em nosso país é atravessada por discursividades que geram divisões, sobreposições e apagamentos. Tal percurso tem sido estudado pela História das Ideias Linguísticas no Brasil (doravante HILB[154]), a qual tem contribuído, com suas pesquisas, para

[154] As pesquisas desenvolvidas na área de História das Ideias Linguísticas no Brasil têm como pioneira a Professora Eni Orlandi, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), à qual se uniu um grupo extenso de pesquisadores(as) brasileiros(as).

a disseminação do conhecimento acerca de como se deu o contato conflituoso entre as línguas no processo de colonização do território brasileiro, como se configurou a construção da língua nacional, e de que modo essa política linguística contribuiu para a invisibilidade e até exclusão de outras línguas que aqui existiram. Ao mesmo tempo, a HILB tem mostrado como a resistência, diante desse conflito, deixou marcas que abriram caminhos para a diversidade, para que estas línguas, em meio a esse processo político, fossem se transformando em outras.

A institucionalização da língua portuguesa no Brasil se deu por meio de um projeto de colonização linguística constituído com base no catolicismo jesuítico e em consonância com um imaginário em torno da relação língua-nação vigente do século XVI ao XVIII. Nesse período, as línguas faladas na colônia brasileira e na metrópole portuguesa foram marcadas pelas diferenças. O português oficial da metrópole circulava na colônia em espaços específicos de comunicação, a exemplo dos espaços administrativos, jurídicos e eclesiásticos. As outras línguas (línguas indígenas, dentre elas a que passou a ser utilizada como língua geral; línguas europeias; línguas africanas; latim) circulavam em diferentes espaços de comunicação e cumpriam distintas funções sociais, como é o caso do latim, mais circunscrito ao domínio religioso e pedagógico das elites ou, ainda, da língua geral, fortemente oralizada e difundida na região de São Paulo e na região amazônica até o final do século XVIII. Desse modo, o português brasileiro é afetado por uma heterogeneidade linguística, apesar de estar ligado a uma memória europeia, porque conforme Mariani (2004, p. 21-2), ele "historicizou-se de modo diferente, em função do contato com as demais línguas e em função da própria formação histórico-social e posterior transformação política da colônia em nação independente".

É interessante pensar no espaço de enunciação onde se deu o encontro dessas línguas. E para isso mobilizamos o conceito construído por Guimarães (2005), para quem

> [...] os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam, por uma disputa incessante. São espaços 'habitados' por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. (GUIMARÃES, 2005 [2002], p. 18)

Este conceito de espaço de enunciação, conforme Zoppi-Fontana (2012)

> [...] permite pensar politicamente a diversidade linguística como divisão da(s) língua(s) e, consequentemente, definir os falantes dessa(s) língua(s) enquanto constituídos enunciativamente pelo conflito entre modos e direitos de dizer desigualmente distribuídos. (ZOPPI-FONTANA, 2012, p. 7-8)

Por ser um espaço político, o espaço de enunciação é marcado pelo conflito. O político, nesse lugar da Semântica Enunciativa do Acontecimento, é compreendido como "algo que é próprio da divisão, que afeta materialmente a linguagem, o acontecimento da enunciação". Ele é o "fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem". O político "é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento", de acordo com Guimarães (2005 [2002], p. 16). Sendo assim, Elias de Oliveira (2014, p. 45), o político é pensado como o que "produz estabilidade, reforça discrepâncias e exclusões, mas também é o que permite o movimento, a inclusão e a produção de condições de igualdade, segundo o modo como se dá o embate das forças em jogo".

Desse modo, como os espaços de enunciação onde as línguas se entrecruzaram (e ainda se entrecruzam) no Brasil são marcados por conflitos, as línguas foram se tornando outras. Todavia, mesmo afetada pelas relações políticas com as demais línguas, bem como com os seus falantes, aqui compreendidos como sujeitos atravessados pela história, a língua do colonizador (o português) se sobrepôs às demais, deslegitimando o seu valor, apagando-as por meio de uma prática discursiva que colocava quem aqui chegava no lugar de quem traz o conhecimento (das letras), a cultura, a civilização por meio da fé, não o lugar do dominador que tira do outro (o colonizado) o direito linguístico de falar de si mesmo. Assim, esse outro não é só descrito, também é escrito e reescrito, por meio de um processo de doutrinação atravessado pelas discursividades de brancos, europeus, cristãos católicos, conforme Silva (1998), processo este marcado pelo desenvolvimento de políticas linguísticas voltadas para a institucionalização do português como língua do Estado.

Essas políticas linguísticas representavam o imaginário de língua daqueles que não só tinham o domínio das terras e dos povos, como também dominavam a tecnologia legitimadora do seu poder, a escrita. Esta, nesse jogo discursivo de sentidos, era utilizada como um dos meios para se estabelecer uma hierarquia entre as línguas, uma divisão que as classificava como civilizadas e primitivas, estas últimas consideradas não válidas, inferiores, porque as letras não estavam inscritas em sua história.

Essas práticas discursivas têm sido atualizadas ao longo dos séculos, criando o imaginário de uma unidade da língua, a ser dominada por todos os falantes, do mesmo modo, como se todos os sujeitos se relacionassem com o mundo da mesma forma. Prova disso é o trabalho desenvolvido na escola, lugar onde diversas línguas se relacionam, mas apenas uma delas, legitimada como a língua oficial da nação, é a mais presente nas diversas atividades pedagógicas, dentro e fora da sala de aula, o que contribui para a exclusão das demais.

Pensando nessas questões, nos propomos a analisar que língua é posta como objeto de ensino nas discursividades dos cadernos de apresentação e dos cadernos de estudos do 1º ano do Ensino Fundamental, elaborados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa destinado à formação continuada de professores/as alfabetizadores/as no Brasil. Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada sob orientação da Professora Claudia Castellanos Pfeiffer, para a qualificação no Curso de Doutorado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

2. *Língua nacional e o estado brasileiro: entre a unidade imaginária e a fluidez*

De acordo com Bethania Mariani (2008, p. 26-27), "para funcionar produzindo identidade, a língua nacional e a nação estão em uma relação especular e de unidade imaginária". Desse modo, ambas são "imaginarizadas em uma homogeneidade política necessária que apaga a heterogeneidade historicamente constitutiva dos seus processos de constituição". Assim, esta língua imaginária, apresentada por Eni Orlandi (2005, p. 29) como uma "língua outorgada, legado de Portugal, intocável", é aquela utilizada por um grupo restrito da sociedade, e é um modelo de língua a ser seguido. No entanto, ela não deixa de ser afetada pelos diversos modos do brasileiro falar a sua língua, uma língua fluida, "que falamos em nosso dia-a-dia, a língua brasileira", ainda segundo Orlandi, e esse encontro é atravessado por tensões que constantemente produzem efeitos e mudanças.

Payer (2009) não considera a língua materna e a língua nacional como línguas independentes, e sim como "dimensões da linguagem em relação às quais funcionam diferentes memórias discursivas, distintas discursividades". Para a autora, a língua nacional tem "valor jurídico preponderante, a ser enunciada, praticada", já a língua materna é "im-

pregnada, deste modo, de valores a serem silenciados, abandonados, e de uma memória discursiva a ser esquecida, a ser historicamente apagada para uma coletividade" mesmo que esta, também conforme autora (PAYER, 1999, p. 86), a "preserve em seu saber discursivo".

A autora (1999, p. 119) também ressalta que a língua materna pode ser constituída "a partir de mais de uma materialidade linguística" (dialeto regional, língua formal, língua familiar, etc.), diferentemente da língua nacional, que tem se "constituído historicamente de sistemas lingüísticos específicos, particulares, não misturados, e até mesmo fiscalizados para esse fim"; isso porque "a defesa da língua (enquanto língua de uma nação) tem funcionado, na história recente dos Estados Nacionais, como fator de defesa da soberania nacional e de identidade dessa Nação".

Essas discussões de Payer apontam para a complexidade que caracteriza o ensino do português na escola. Se esta é o lugar da heterogeneidade linguística, uma vez que aí circulam e se entrecruzam as diversas línguas maternas, bem como o sistema linguístico que constitui o imaginário da língua nacional, deveria haver ali um ensino voltado para a aprendizagem sobre o funcionamento das línguas que se entrelaçam nas diversas materialidades linguísticas presentes neste espaço escolar e fora dele.Isso desconstruiria o equívoco inscrito no discurso de que na escola se aprende a língua materna, quando na verdade o que se ensina ali é o português instituído como língua oficial do Brasil.

Esse conceito equivocado que identifica a língua oficial como homônimo da língua materna gera exclusões no espaço escolar, porque os sujeitos falantes do português são marcados por histórias, culturas e experiências diferentes. Esses sujeitos têm relações distintas com a sua língua, assim como também não têm as mesmas condições de acesso às materialidades linguísticas existentes na sociedade, e isso demanda outras práticas discursivas, outras políticas públicas de ensino

O encontro desses diferentes sujeitos também resulta no encontro de, conforme Castellanos Pfeiffer e Silva (2014, p. 89), "práticas linguísticas diferentes, ou mesmo antagônicas no espaço da cidade, o que promove a instabilidade da unidade imaginária da língua nacional posta em questão pelas estatísticas do fracasso escolar". Esse fracasso é "justificado pela variedade de origens e, portanto, nessa discursividade, de falares". E assim, ele "apaga a espessura material e histórica e, portanto, política das línguas em tensão agora na escola".

3. Os cadernos do pnaic como objetos de estudo

A abertura para a globalização da economia, ocorrida nos anos 1990, difundiu, em escala mundial, um projeto de educação criado para atender às novas demandas apresentadas pelas políticas neoliberais. Com isso, a questão da formação continuada de professores/as ampliou-se na pauta de discussões globais e locais.

No que diz respeito ao Brasil, a análise das políticas para a formação de professores/as, pós-1990, requer a compreensão das orientações estabelecidas nas Conferências da UNESCO[155], em que o nosso país assumiu o compromisso de, por meio da educação, além de preparar indivíduos capazes de atender às exigências da economia neoliberal, também combater a exclusão social, erradicando a miséria e promovendo o desenvolvimento humano, de acordo com Gomide (2011).

Os anos 2000 trouxeram discussões significativas em relação à formação docente no Brasil, motivadas pelas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) que apontava como um dos seus objetivos principais zerar o número de sujeitos não alfabetizados no país até o final daquela década. As discussões trazidas pelo PNE demonstram que a qualidade do ensino está atrelada à valorização do magistério, o que implica, dentre outros fatores, a formação inicial e continuada dos docentes (BRASIL, 2001).

Nessa conjuntura, são elaborados os programas de formação continuada para professores/as da Educação Básica. Dentre os programas que mais se destacaram temos o Programa de Formação para Professores Alfabetizadores – PROFA (2000), o Pró-Letramento (2008) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012). Este é apresentado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação como "um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização" (BRASIL, 2012a, p. 5). Como os demais programas, é resultado de acordos políticos, econômicos e sociais para solucionar problemas relacionados à analfabetização. Nesse pacto estabelecido entre Brasil e demais pa-

[155] Dentre elas estão: Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien – Tailândia, 1990); Conferência de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Nova Delhi – Índia, 1993); Educação para todos: o compromisso de Dacar (Senegal, 2000); Declaração de Cochabamba (Bolívia, 2001); Declaração de Incheon (Coreia do Sul, 2015).

íses participantes das Conferências da UNESCO, há um discurso histórico do compromisso do governo brasileiro com a educação básica da população, o discurso de que há uma tentativa de combater o "mal que assola" o país e que precisa ser erradicado: o analfabetismo.

Nesse sentido, programas como o PNAIC vão se delineando como um pacto de salvação, de cura, o "remédio" que garantirá a "alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização" (BRASIL, 2012a, p. 5). Para tanto, trará em sua bula (materiais pedagógicos) teorias que deverão sustentar as ações pedagógicas na escola, estratégias para a organização do trabalho pedagógico, sugestões de atividades que auxiliarão os/as professores/as alfabetizadores/as nessa grande missão de salvar esses meninos e essas meninas dessa herança que, de acordo com tantos já ditos inscritos na memória discursiva, envergonha o país.

Frente a esses sentidos, não podemos tomar os cadernos de apresentação e de estudos do PNAIC apenas como orientações normativas, e sim como um instrumento linguístico discursivo, "um trabalho realizado em condições ideológicas (sociais, institucionais, subjetivas) específicas", como diria Nunes (1996, p. 15). "Uma unidade significativa complexa, um lugar de movimento e jogo de sentidos, de funcionamento do processo discursivo e de objetivação da linguagem", corroborando aqui o dizer de Silva (1998, p. 44).

Diante disso, nos referidos cadernos o dizer é "uma prática política com todas as suas implicações". Ao falar sobre o programa, sobre as metodologias a serem utilizadas no processo de alfabetização (uso de livros que aproximem a criança do universo literário e dos diferentes espaços sociais, uso de materiais que permitem o acesso às informações, que estimulam a análise linguística, a leitura, a oralidade e a escrita, dentre outras), os sujeitos (Estado, organizadores/as, formadores/as, professores/as) se inscrevem "em redes históricas e sociais de produções de sentidos," significam esse dizer "a partir de projeções imaginárias, ou seja, imagens que o próprio sujeito produz sobre o lugar social de onde fala em meio ao jogo das relações de força" (MARIANI, 2004, p. 40-1).

Assim, esses cadernos são marcados por uma história, a qual nos aponta que os sentidos podem ser outros, por isso o que ali está dito deve ser remetido, no processo de análise, à exterioridade, buscando a identificação de formações discursivas que estão determinando o que pode e o que não pode ser dito.

> O movimento que se faz na análise é o que vai do texto em direção às condições de produção que incluem o sujeito, a situação, o dito e o já-dito, o que ficou na memória e que ficou no esquecimento, para retornar ao texto com novas possibilidades de compreensão. (SILVA, 1998, p. 30)

E é esse movimento que nos propomos a realizar, ao tomarmos tais cadernos como objetos históricos de análise, com o objetivo de compreender como ali se constitui o imaginário acerca da língua portuguesa, que língua é tomada como objeto de ensino pelas políticas linguísticas estabelecidas pelo programa de formação que tais cadernos apresentam.

A escolha do PNAIC como corpus para a realização deste trabalho justifica-se pela nossa concepção de que, como as práticas discursivas dos sujeitos são afetadas por suas relações constantes com a história, com as condições de produção, as políticas linguísticas podem ter sido afetadas pelos debates e pesquisas desenvolvidos pela HILB, acerca do português do Brasil, que se distancia da língua imaginária institucionalizada como língua nacional e se firma cada vez mais como português brasileiro. E o PNAIC, por ser a mais recente política pública de formação continuada para alfabetizadores/as no país, parece estar mais próximo da efervescência discursiva que tem se intensificado no campo das Histórias das Ideias Linguísticas no Brasil.

O programa está estruturado em quatro eixos de atuação: 1º – formação continuada de professores alfabetizadores; 2º – distribuição de materiais didáticos e pedagógicos para professores e alunos; 3º – acompanhamento dos resultados, por meio de avaliação; 4º – gestão, controle social e mobilização. Os encontros de formação continuada iniciaram-se em 2013, tendo como foco os estudos da linguagem. Em 2014 esses estudos se expandiram para a área da matemática, e a partir de 2015 foram inseridas as demais áreas de conhecimento, bem como discussões sobre o currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade.

O que nos interessa, neste trabalho, é a materialidade discursiva centrada nos estudos da linguagem, construída em 2012, para aplicação a partir de 2013, especificamente o caderno de apresentação do programa e os cadernos de estudos relacionados ao 1º ano do Ensino Fundamental.

A análise desses instrumentos linguísticos iniciou-se com a leitura, seguida do trabalho de recorte, aqui compreendido a partir do conceito formulado por Orlandi (1984, p. 14), como “uma unidade discursiva”, o que significa que o recorte “não é um segmento, uma unidade da frase ou do sintagma”, e sim “um fragmento da situação discursiva” atrelado “à ideia de polissemia, não à de informação”. Nesse sentido, os recortes

que analisaremos são discursos sobre a língua em funcionamento no caderno de apresentação e nos cadernos de estudos para o trabalho pedagógico no primeiro ano de alfabetização.

4. Análise

Utilizamos, como critério para o trabalho com os recortes, a identificação de formas linguístico-discursivas ligadas ao objeto de estudo, a língua. Desse modo, os cadernos em que essas formas linguístico-discursivas se fazem presentes serão analisados por meio de recortes discursivos. Analisemos, então, os recortes selecionados:

> RECORTE DISCURSIVO [1]: [Os materiais didáticos] precisam, ao mesmo tempo, favorecer a reflexão sobre **a língua** e possibilitar a realização de atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos. (BRASIL, 2012a, p. 17) (grifo nosso)

É possível iniciar nossa análise observando o conjunto de relações que se estabelecem entre os elementos linguísticos no recorte discursivo acima. Ali, a língua aparece como um efeito de unidade, já que o artigo definido funciona aí como determinante de uma singularidade (*a língua*). Há uma orientação de como utilizar os materiais didáticos de modo que eles atendam os objetivos para os quais foram desenvolvidos, e um desses objetivos é *favorecer a reflexão sobre a língua.* Retomando as discussões de Payer (1999), se pensarmos nessa língua como uma dimensão da linguagem, atravessada por diferentes discursividades e memórias discursivas, é possível se perguntar: Que língua é tomada pelo caderno de apresentação do PNAIC como objeto de ensino e de aprendizagem? É possível dizer que a orientação de que os materiais precisam, também, possibilitar a realização de atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos, pode nos apontar uma resposta: a língua nacional significada ali como língua estabilizada, una.

Para pensarmos sobre as atividades com textos orais na escola, como propõe o caderno de apresentação do PNAIC, é interessante lembrar as reflexões de Payer (1999), acerca da oralidade. Esta, de acordo com a autora, é historicamente produzida, e o modo como a língua funciona, nesse processo histórico,

> [...] ultrapassa as dimensões da espontaneidade e da naturalidade, geralmente consideradas opostas à artificialidade da escrita, associada a regras, bem como da afetividade projetada na língua materna, por oposição à racionalidade daquela praticada no universo da escritura escolar. (PAYER, 1999, p. 160)

produzindo, ela própria, "um jogo de forças memoriais que determina o que pode e deve situar-se na ordem da escritura ou permanecer fora de seus espaços, na prática oral de linguagem".

Desse modo, se pensarmos *nesse jogo de forças*, podemos dizer que o sentido de língua, no recorte discursivo um [RD1], marcada pela singularidade determinada pelo artigo definido (*a língua*), está atravessado pela opacidade, uma vez que pode se referir tanto à língua materna quanto à língua normatizada, como se fosse a mesma língua, apresentada pelos manuais de formação de professores/as sob o efeito de uma unidade imaginária, sustentada pela relação com a língua nacional (a língua de todos os brasileiros) e pela relação com a língua gramatical (legitimada pelos gramáticos como a língua correta).

Outra questão é apresentada no caderno de apresentação do PNAIC em quadros compostos por objetivos para o ensino da leitura, escrita, oralidade e análise linguística, sob o subtítulo de *Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa*. Observemos os objetivos traçados para o ensino da oralidade, no recorte discursivo dois [RD2]:

> RECORTE DISCURSIVO 2: Participar de **interações orais em sala de aula**, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente. Planejar **intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história. Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos**, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros); Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros; **Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras**; Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as **variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais**; **Valorizar os textos de tradição oral**, reconhecendo-os como manifestações culturais. (BRASIL, 2012b1, p. 35) (grifo nosso).

Para melhor problematizar o que está posto sobre as atividades orais nos objetivos do recorte discursivo acima [RD 2], trazemos as discussões de Gallo (2015), acerca da escrita e da oralidade. Esta, diz a autora, é constituída por discursividades que não se fecham, seus textos apresentam um caráter temporário, podendo sempre ser reformulados. Já a escrita "comporta discursividades com efeito de fim, de unidade e de legitimidade". Para ela, o efeito da escrita produz sentidos que a relacionam ao imaginário da imutabilidade e da unicidade. Já o efeito da oralidade produz sentidos atrelados à ambiguidade, à não transparência, ao

inacabamento. Ambas constituem-se por meio de processos diferentes: a legitimação é a marca da primeira; a disciplinação é a marca da segunda, e é nesta que os textos dos/as alunos/as se inscrevem, sendo considerados, desse modo, não legítimos para os padrões escolares. Apesar de a escola ser a instituição que legitima o modelo normativo que configura a escrita, ela apenas o apresenta aos/às alunos/as, utilizando estratégias que possibilitam o estudo, a análise, mas não o seu ensino, ainda conforme Gallo (1989).

Analisando os processos da escrita na Idade Média, a autora identifica duas instâncias de oralidade: a primeira, denominada por ela como oralidade de tipo 1, opõe-se ao texto escrito, corresponde às variações linguísticas; já a segunda, que ela denomina como oralidade do tipo 2, é "a oralização da escrita, sua reprodução com todas as características formais e semânticas". Para a autora (1989, p. 51), esses dois processos interpenetram-se e confrontam-se. A escrita produzindo o efeito de "'verdadeiro, único e imutável'; a oralidade produzindo um sentido não transparente, inacabado e ambíguo".

Ademais, Solange Gallo (1994, p. 162) afirma que o discurso da escrita está sempre em oposição ao discurso da oralidade, representando "o lugar do que fica, do que registra, do que repete, e que faz parte de todas as civilizações, realizando-se diferentemente, seja através do grafismo, seja através de desenhos, seja através de sinais, etc.".

Retomando o recorte discursivo em análise [RD 2], é possível dizer que as orientações deste instrumento linguístico, sobre os modos como os textos orais devem ser trabalhados, projetam sentidos sobre a oralidade que se aproximam das discussões apresentadas por Solange Gallo, acerca do entrelaçamento e do confronto que marcam essa produção discursiva, como podemos observar na indicação de atividades que exploram o que ela chama de oralidade tipo 1, a exemplo das interações orais em sala de aula, das variedades regionais, como também de atividades que exploram a utilização da oralização (denominada como oralidade tipo 2), a exemplo da produção de textos orais, com diferentes propósitos, e do uso da oralidade em situações públicas, atividade que, ao nosso ver, requer uma utilização também dos aspectos formais da escrita.

Essa preocupação com o uso da língua formal aparece na formulação linguístico-discursiva "sobretudo os mais formais". O advérbio "sobretudo" aponta um destaque para essa formalidade. E não pode ser um gênero textual com nível médio de formalidade, é necessário que seja

"o mais formal", superlativo que indica uma posição de superioridade em relação aos demais. Outra questão que parece apontar essa preocupação com os aspectos formais da língua aparece no objetivo "relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita". Embora, por um lado, haja uma preocupação com as variedades da fala, por outro lado há um objetivo central, "apropriar-se do sistema de escrita", porque os textos de tradição oral, por não serem produzidos de acordo com as normas seguidas pelas "instituições produtoras – o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a TV, o rádio, entre outras" (GALLO, 1989, p. 69), não são legitimados como uma representação da língua proposta por esse instrumento linguístico como objeto de ensino. Tais textos representam as manifestações culturais do nosso país.

É possível dizer, também, que os objetivos propostos no recorte discursivo dois [RD2] são afetados por um imaginário de língua materna oficialmente formulada, atrelado ao discurso de que esta é uma língua na qual alunos e alunas precisam se inscrever, a fim de serem reconhecidos como cidadãos brasileiros, e para isso a escola precisa ensiná-la, criando diversas situações de aprendizagem dessa língua, mediante escuta e escrita de textos diversos, especialmente os mais formais. Podemos identificar, aí, uma regularidade discursiva segundo a qual os/as alunos/as na fase de alfabetização chegam à escola sem nenhum conhecimento dessa língua materna imaginarizada.

Diante disso, alunos e alunas são olhados/as como um papel em branco, como diria Mariza Silva (1998), o qual vai sendo preenchido por quem já domina essa língua, vai sendo marcado com o conhecimento considerado válido por esse espaço discursivo que é a escola. A diferença é que, enquanto naquele espaço discursivo do período colonial no Brasil, analisado pela referida pesquisadora, o outro da escrita é significado enquanto aquele para quem poucas letras bastariam para o preenchimento desse papel, no espaço discursivo de hoje poucas letras não bastam, pois se estabiliza que é imprescindível o domínio da produção, leitura e compreensão de textos, para dar conta dos acordos assumidos pelo Estado, das exigências da sociedade globalizada.

O recorte discursivo três [3] traz uma orientação sobre o modo como o professor deve lidar com a "variedade dos alunos". Quando falamos em variedade de uma língua, partimos de um pré-construído que aponta para a noção de que estas são os diversos falares existentes no Brasil, os quais fazem parte da nossa língua materna, aquela que aprendemos com nossos familiares e as demais pessoas que fazem parte dessa

história que nos coloca em relação com a língua, sendo afetados pela sua historicidade. O instrumento linguístico PNAIC, apesar de chamar a atenção dos/as professores/as para a importância de não estigmatizar essas diferenças linguísticas, as coloca numa posição de inferioridade, quando recomendam o "desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua, o que significa oferecer o domínio da norma linguística de prestígio social". Vejamos:

> RECORTE DISCURSIVO 3: No caso da oralidade, esses saberes relacionam-se ao desenvolvimento de práticas com os **usos reais da língua**; o que significa oferecer o **domínio da norma linguística** de **prestígio social** sem, com isso, estigmatizar a **variedade dos alunos**, uma vez que **toda língua é constituída de diferentes modos de dizer** e que há **maneiras mais prestigiadas que outras**, **o que não é questão linguística e, sim, questão social, econômica, regional etc.** (BRASIL, 2012b2, p. 11) (grifo nosso)

Como já salientamos, o trabalho proposto pelo PNAIC, em relação à oralidade, também está atrelado a uma unidade imaginária significada como língua nacional, como podemos ver neste recorte. Essa oralidade deve ser desenvolvida mediante práticas de uso da língua, e mais uma vez aparece aqui o artigo definido apontando para a unidade (da língua). Essa língua é a de prestígio social, a língua que deve constituir a identidade de cada brasileiro, a fim de torná-lo cidadão, civilizado e culto. Essa língua, apesar de ser identificada como língua nacional, é de domínio de poucos, e estes devem disponibilizar e ensinar esse domínio àqueles que, por falarem uma *variedade* menos prestigiada, tornam-se desprestigiados também. Outra questão é a afirmação, no referido recorte, de que essa relação de forças que estabelece uma hierarquia entre as línguas não "é uma questão linguística". E se "não é questão linguística", basta respeitar, não precisa discutir, não precisa incluir. Temos, então, a atualização de uma política linguística que utiliza o discurso de língua pura, prestigiada, *versus* língua impura, desvalorizada.

Se considerarmos a língua materna como a considera Payer (2009, p. 6), como uma língua que "envolve também a dimensão das intensidades do dizer e do saber, e dos afetos que inundam a língua e o mundo, por serem postas ao sujeito pela mãe/pelos cuidadores que estão mais próximos", podemos dizer que os/as alunos/as chegam à escola com o conhecimento da língua materna, bem como das marcas que configuram a diversidade dessa língua, já que conseguem identificar essas diferenças no contato com sujeitos de diversas partes do Brasil, seja por meio dos chamados espaços reais, seja por meio dos espaços virtuais. Essa con-

cepção, todavia, não é corroborada pelo instrumento linguístico que utilizamos aqui como corpus de análise, como podemos observar nos recortes que seguem[156]:

> RECORTE DISCURSIVO 4: [...] no que se refere ao **ensino da língua materna**, alfabetizar não deve se resumir a trabalhar o sistema de escrita de forma repetida e com ênfase na memória, dentro de uma rotina desprovida dos **encantamentos dos textos que estão presentes na vida cotidiana das pessoas e de atividades reflexivas e desafiadoras para os alunos** (BRASIL, 2012b1, p. 20, grifo nosso).

> RECORTE DISCURSIVO 5: Desse modo, ao pensarmos o currículo no **ensino da língua materna**, precisamos considerar, em relação à linguagem, **o que precisa ser ensinado**, considerando as práticas de linguagem das quais os aprendizes participam e as que podem participar, os **saberes e habilidades já construídos e os que precisam ser apropriados**. É preciso, ainda, **contemplar, na prática de ensino da língua materna**, variação textual quanto aos gêneros e suportes textuais e vivência, na escola, de situações semelhantes às do dia a dia, sempre com o propósito de **favorecer aprendizagens que possam contribuir para a inserção social das crianças**. (BRASIL, 2012b8, p. 10-11) (grifo nosso)

Como podemos ver nos recortes, o imaginário de língua materna que se constitui nessa posição discursiva é o de uma língua que precisa ser ensinada, e para tanto é necessário utilizar instrumentos linguísticos marcados pela escrita, que possam contribuir para a reflexão acerca dessa língua, mediante "atividades desafiadoras". Ao falar do que precisa ser ensinado, no recorte discursivo cinco [RD5], há uma orientação para que os/as professores/as levem em consideração saberes e habilidades já construídos e os que precisam ser apropriados.

Aí estão projetados, a nosso ver, sentidos ambivalentes: tais saberes podem estar se referindo aos conhecimentos dos/as alunos/as, adquiridos antes de chegar à escola, como também, se levarmos em conta que o instrumento linguístico em análise é o último caderno de estudos para os/as professores/as do 1º ano, esses saberes podem ser aqueles construídos na escola, em sala de aula, lugar de aprendizagem da, assim designada nessa textualidade, língua materna. Nesse sentido, a língua materna é significada como ainda desconhecida pelas crianças, as quais falam outras línguas, definidas como línguas corrompidas pelos diferentes modos de dizer que devem ser tratados apenas como adereços, como algo à parte, sem nenhum prestígio social.

---

[156] Escolhemos apenas dois recortes discursivos para tratar dessa questão porque em todos os cadernos do PNAIC a língua materna é conceituada a partir dessa posição discursiva.

Os recortes discursivos seis [RD6] e sete [RD7] tratam da escrita, a qual sempre esteve à frente do grande projeto de nação, de unidade da língua, da institucionalização da língua portuguesa no território brasileiro, apagando as lutas pela preservação das identidades dos verdadeiros donos deste território, legitimando políticas linguísticas de manutenção da língua do colonizador, segundo Bethania Mariani (2004). Uma escrita responsável pela aculturação dos índios e dos africanos, impondo uma cultura branca, europeia, cristã, católica. Uma escrita que representou

> [...] um desejo que exigia uma nova ordem social, econômica e, sobretudo, cultural (emocional): um desejo que exigia ordem, disciplina, autoridade, que tinha todas as letras, inclusive as que faltavam na língua do gentio. (SILVA, 1998, p.130)

Ainda hoje, pelo que identificamos no instrumento linguístico aqui analisado, a escrita se faz presente nessas relações de força, como podemos observar:

> RECORTE DISCURSIVO 6: Considerando que o **foco central do trabalho na área de língua portuguesa**, tal como proposto na maior parte dos **documentos curriculares brasileiros**, é o desenvolvimento das **capacidades de leitura e de escrita**, de modo crítico, criativo, propositivo, suportes variados de textos precisam ser disponibilizados aos professores. (BRASIL, 2012a, p.17, grifo nosso).

> RECORTE DISCURSIVO 7: Como poderá ser observado, durante a leitura deste material, todo o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na busca da realização de atividades que levem em consideração os **usos sociais da língua escrita**, **não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais**. (BRASIL, 2012b2, p. 7) (grifo nosso)

Observamos, nos recortes, uma regularidade discursiva atrelada à valorização de uma escrita que é institucionalizada por políticas linguísticas legitimadas pelo Estado como modelo padrão do português do Brasil, por meio de documentos curriculares a serem seguidos por todas as escolas brasileiras, daí a orientação para a "realização de atividades que levem em consideração os usos sociais da língua escrita", destacando, por meio de uma conjunção aditiva (*mas também*), a importância de inserir nessas atividades a escrita utilizada em outras esferas sociais além da escola.

Desse modo, a aprendizagem da "língua materna", constituída no imaginário do Estado e no imaginário da sociedade como língua nacional, oficial, exigida aos cidadãos para que possam se relacionar com a estrutura administrativa estatal, perpassa pelo domínio da escrita, instru-

mento que normatiza as leis do nosso país, marcando-as com letras, no papel. E este, por estar escrito, adquire um outro valor, passa a ser documento. E não é só isso, a escrita também institucionaliza o currículo nacional, determina como devem ser os modos de ensinar, o que ensinar, o que priorizar na aprendizagem dos/as alunos/as. E nas discursividades que se apresentam nos recortes, ela aparece como elemento primordial, não apenas para a apropriação dessa língua nacional, como também para o domínio de outros conhecimentos, a fim de atender às condições de leitura e escrita que a sociedade faz de modo contínuo.

Os recortes, então, retomam uma memória de aprendizagem de uma língua por meio da letra, do texto, uma letra que antes marcava "a carne de cada brasileiro, letrado e não letrado", a fim de que este fosse "reconhecido e identificado por si mesmo e pelo outro", conforme Silva (1998. p. 90). Uma letra que continua marcando a carne de cada criança na escola, apagando as línguas que essas crianças trazem, desvalorizando a escrita que muitas conhecem, construindo para elas uma outra história, atravessada pelo imaginário de uma unidade linguística que atenda aos interesses do Estado.

5. Considerações finais

As análises demonstram que as políticas linguísticas institucionalizadas nos cadernos de apresentação e nos cadernos de estudos do 1º ano do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) estão afetadas por um imaginário de língua una, o que as configura como uma política de Estado ligada à construção da identidade do povo brasileiro, por meio de uma língua evidente em si mesma.

Em suas orientações, a língua materna é tomada pelas instituições responsáveis pela Educação do povo brasileiro, e nela são inscritas outras normas, as quais apagam o que ela tem de familiar para seus falantes, as marcas das suas subjetividades. Essas marcas se historicizam de modos diferentes, pelos quais essas políticas linguísticas não se interessam muito, uma vez que sua preocupação maior é com o domínio da língua imaginária, de prestígio, a língua nacional, oficial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. *Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. _____. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano 1, unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012b2.

_____. _____. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. Ano 1, unidade 8. Brasília: MEC/SEB, 2012b8.

CASTELLANOS PFEIFFER, Claudia Regina. Sentido para sujeito e línguas nacionais. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, n. 7, p. 71-93, Campinas, 2002.

_____; SILVA, Mariza Vieira da. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. *Letras*, n. 48, p. 87-113, 2014.

ELIAS DE OLIVEIRA, Sheila. Sobre o funcionamento do político na linguagem. *Línguas e instrumentos linguísticos*, v. 34, p. 41-54, Campinas, 2014.

GALLO, Solange Leda. *O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP, 1989. 138f.

_____. *Texto:* como apre(e)nder essa materia?. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP, 1994. 214f.

_____. Processo de legitimação no discurso de escritoralidade. *Anais do VII SEAD*: Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Recife: SEAD, 2015.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. *Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil:* uma leitura da desqualificação da educação brasileira. Disponível em: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf. Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

MARIANI, Bethania. *A colonização linguística.* Campinas: Pontes, 2004.

_____. Língua nacional e pontos de subjetivação. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 37, p. 25-31, São Paulo, set./dez. 2008.

NUNES, José Horta. *Discurso e instrumentos linguísticos no Brasil:* dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP, 1996. 267f.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar. *Série estudos*, v. 10, p. 9-26, Campo Grande, 1984.

_____. *Análise do discurso:* princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005a.

_____. A língua brasileira. *Ciência e cultura*, v. 57, n. 2, p. 29-30, 2005b.

_____. *Língua e conhecimento linguístico*: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. Cortez, 2013.

PAYER, Maria Onice. *Memória da língua-imigração e nacionalidade*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP, 1999. 240f.

_____. Dimensões materna e nacional das línguas. *Anais do SILEL*. v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da alfabetização no Brasil:* a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP, 1998. 267f.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. A arte do detalhe. *Revista Discursividade*, n. 09, Campo Grande, jan./maio 2012.

O IMPÉRIO TIWANAKU: A HERANÇA CULTURAL DO ALTIPLANO BOLIVIANO "LIDO" ATRAVÉS DA ICONOGRAFIA[157]

Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt (UENF)
dr.analucialima@gmail.com

RESUMO

Este trabalho de pesquisa de caráter bibliográfico procura apresentar a grandiosidade do império pré-colombiano de Tiwanaku e sua importância como um dos maiores impérios da América do Sul e herança cultural, deixada por eles seja na arquitetura, escultura e nas bases da cultura do altiplano boliviano. A importância da pesquisa está calcada na falta de informação e material sobre o assunto nos livros e manuais de história e ela pretende lançar um pouco mais de informação sobre o tema, valendo-se principalmente dos teóricos e cronistas Medina (2015), Hemzler & Cambeses (2017), porque através de suas pesquisas pode-se conhecer o pensamento dos primeiros pesquisadores sobre Tiwanaku como Posnansky (1945), por exemplo, bem como realizada a partir de material obtido em duas visitas às ruínas da cidade sagrada, na Bolívia, nos anos de 2014 e 2020. Para além de uma pesquisa histórica a que se agregar a este trabalho a possibilidade de se "ler" a cultura ágrafa tiwanakota a partir da iconologia, segundo Torres (2001) dividida na descrição pré-iconográfica, a análise iconográfica e a interpretação iconológica.

Palavras-chave:
Tiwanaku. interpretação iconológica. Linguagem iconográfica.

ABSTRACT

This bibliographical research work seeks to present the grandeur of the pre-Columbian Tiwanaku empire and its importance as one of South America's greatest empires and cultural heritage, left by them is in the architecture, sculpture and in the bases of the culture of the Bolivian altiplano. The importance of research is based on the lack of information and material on the subject in history books and manuals and she intends to release a little more information on the topic, making use of mainly of theorists and chroniclers Medina (2015), Hemzler & Cambeses (2017), because through their research it is possible to know the thought of early Tiwanaku researchers such as Posnansky (1945), for example, as well as carried out from material obtained in two visits to the ruins of the sacred city, in Bolivia, in the years 2014 and 2020. In addition to historical research to add to this work the possibility of "reading" the unwritten culture of tiwanakota from iconology, according to Torres (2001), divided into pre-iconographic description, iconographic analysis and iconological interpretation.

Keywords:
Tiwanaku. Iconological interpretation. Iconographic language

[157] Parte desse texto foi publicado na Revista Transformar 2021.

1. *Introdução*

A mais de 3.800 metros acima do nível do mar, no altiplano boliviano, bem perto do Lago Titicaca estão as ruínas de um dos maiores impérios da América pré-colombiana. Essa civilização começou centenas de anos antes da ascensão do império Inca e nunca mereceu espaço suficiente nos estudos das civilizações americanas mesmo representando uma população estimada de mais de cem mil habitantes, os quais venceram as rigorosas condições climáticas dos Andes desenvolvendo técnicas agrícolas, bem como engendrando construções com riqueza de detalhes. A cultura chamada de tiwanaku teve seu apogeu de 500 a 950 d. C. e ocupava o território que hoje é a Bolívia, o norte do Chile e o sul do Peru. As ruínas de Tiwanaku, que se localizam na Bolívia, a cerca de 80 km da capital La Paz é, sem dúvidas, um dos maiores legados arqueológicos. Hoje conhecemos 125 sítios pertencentes à sua cultura, 87 dos quais da época imperial.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de se lançar um pouco mais de luz sobre esses estudos, uma vez que pouco se sabe sobre o assunto, mesmo nas aulas e livros de História.

A partir da escolha do tema delimitamos a pesquisa a partir do que chamamos de dimensões da cultura tiwanakota: de que modo se deu a construção do império de Tiwanaku e qual a herança cultural e espiritual que se pode verificar nas escavações da cidade sagrada?

Desse modo nosso primeiro objetivo buscará demonstrar a grandiosidade da sociedade de tiwanaku a partir de seu poderio territorial, nosso segundo objetivo procurará fazer uma demonstração do conhecimento demonstrado pela civilização na construção de toda a estrutura arquitetônica e artística do império deixando um legado cultural que pode ser “lido” através de uma minuciosa análise iconográfica.

2. *A sociedade de tiwanaku: uma demonstração de poder nos Andes*

O domínio da cultura tiwanaku ocupava um território de aproximadamente 600.000 km² numa região que compreende, hoje, o norte da Argentina até as costas do Oceano Pacífico no Chile e Peru, as terras tropicais ao norte do Peru e na Bolívia, até o Leste, onde hoje está a cidade de Santa Cruz de La Sierra, numa localidade conhecida como Samaipata. Foi uma das maiores cidades da América pré-colombiana e se caracterizou por edificar construções monumentais. Os construtores descobriram

técnicas que os possibilitaram deslocar enormes blocos de rocha por mais de 30 km e em alguns casos até mais de 100 km.

De acordo com Carmelo Corzón Medina (2015), um cronista de tiwanaku,

> […] el Estado de Tiawanaku ha gobernado la mayor parte de los territorios de Los Andes de América del Sur, por más de mil años.Sólo en estos largos años se pudo haber construído la magnifica obra de ingeniería que son los caminos conocidos como del Inca. Los incas gobernaron cerca de cien años, y se considera que fue poco tiempo para haber logrado construir 23 mil kilómetros de caminos. Los incas repararon, conservaron y continuaron con la construcción de nuevos caminos sobre los ya existentes, que fueron herencia de culturas previas. (MEDINA, 2015, p. 6)

Toda essa perícia é aliada a enigmáticas relações das construções com as constelações astronômicas demonstrando um alto grau de conhecimento.

Figura 1: Mapa de domínio da cultura tiwanaku.

Fonte: Ficheiro: Huari-with-tiahuanaco.png.

O primeiro europeu a fazer um registro da existência do sítio arqueológico de tiwanaku foi o espanhol Pedro Cieza de León, em 1549. A maior parte dos estudos já realizados sobre tiwanaku compreende os períodos IV e V, que corresponde aos anos de 374 a 1200 d.C. A mais antiga data do sítio revelada pelo carbono 14, é aproximadamente, o ano de 1500 a.C.

O arqueólogo Ponce Sanginés (1978) estabeleceu três períodos para o estudo dessa cultura: o ALDEÃO, o URBANO e o IMPERIAL. De acordo com o arqueólogo, citado por Medina (2015).

> El pionero de la arqueologia científica de Tiwanaku, Dr. Carlos Ponce Sanginés, dijoloseguiente sobre laperiodificación: “la cultura de Tiwanaku se desenvolvió em tres ciclos de desarrollo. El primerocuendo era un-

> simplecaserio de tipo autosubsitencialaldeano (época I). A continuación-viene una fase de transición o de prolegómenos de laformacióndel estado (época II). El segundo ciclo se caracteriza por laapariciióndel estado bien institucionalizado en que es limitado en sus dimensiones o sea local (época III) y com posterioridade alcanza amplitude regional (época IV). El tercer ciclo es el imperial, en que laexpansión de seiscentos mil kilómetroscuadrados. (SANGINÉS, 1978 *apud* MEDINA, 2015, p. 21)

O arqueólogo Javier F. Escalante (1994) também dividiu os períodos em três épocas: Tiwanaku Aldeano – épocas I e II Tiwanaku Urbano Clássico – épocas III e IV e Tiwanaku Expansivo Imperial – época V.

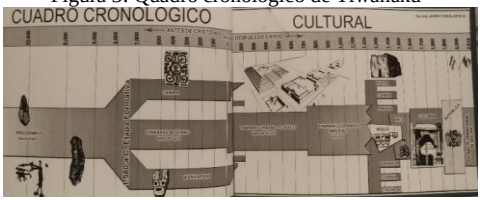
Figura 2: Placa na entrada do parque arqueológico em Tiwanaku, Bolívia.

Fonte: Acervo fotos Ana Lúcia Schmidt (2014).

A placa acima, na foto que está na entrada de Tiwanaku, mostra uma diferença entre essas divisões. Esse fato demonstra a necessidade de aprofundamento nos estudos e ainda mais pesquisa acerca dos achados arqueológicos para que se tenha um discurso uniforme quando se fala na cidade sagrada de Tiwanaku. Essas discrepâncias acontecem porque ainda se fazem escavações no local, novas datações são feitas, o que acaba alterando discursos e teorias anteriores.

Em nossa pesquisa, optei por utilizar o quadro cronológico de Javier F. Escalante M. registrado no livro de Medina (2015).

Figura 3: Quadro cronológico de Tiwanaku



Fonte: Medina (2015, p. 4 e 5)

No Período Aldeano, que compreende os anos de 1.580 a.C. acerca de 130 d.C., além de Tiwanaku outras duas culturas também coexistiram no altiplano boliviano: a cultura chiripa, também próxima ao lago Titikaka e a cultura wankarani, perto do lago Poopó. Cerca de 150 anos antes do início dos tempos de Cristo, tiwanaku vai conhecer um maior desenvolvimento.

Bem no início do Período Urbano Clássico, que compreende os anos de 130 d.C. a 700 d.C., tiwanaku se apodera dos territórios ocupados pelas culturas chiripa e wankarani anteriormente passando a ser um estado regional e expansivo. Neste tempo, os campesinos desenvolveram técnicas agrícolas e hidráulicas que permitiram criar plataformas elevadas de cultivo intercaladas por canais que preveniam problemas de falta de água com um sofisticado sistema de drenagem e, ainda, prevenção de inundações chamados de "montes de cultivo" (*sukakollu*) para o plantio cercados de água absorvidas das chuvas que garantiam a umidade necessária para o desenvolvimento agrícola.

De acordo com Medina (2015)

> Los tiwanakotas contaban con inteligentes ingenieros hidráulicos que traían agua para regar, mediante canales, desde alturas y distancias muy alejadas. Nada era suficiente, también los suelos pantanosos deberían servir para sembrar, por lo tanto, construyeron camellones o sukakollus que les dieron cosechas abundantes. (MEDINA, 2015, p.73)

Esses canais também eram usados para a criação de peixes e até a lama produzida era aproveitada como fertilizante. Esse sistema *sukakollu* produziu colheitas intensas. Ainda hoje é possível observar os resquícios dos "montes de cultivo" (*sukakollu*)

Figura 4 e 5: Sistema "sukakollu" (montes de cultivo).

Fonte: Acervo pessoal Ana Lúcia Schmidt (2014 e 2020).

A cidade de Tiwanaku contava também com uma série de aquedutos superficiais e subterrâneos tanto para captação de água das chuvas,

bem como para a drenagem.

Figura 6: aquedutos para captação das águas das chuvas.

Fonte: Acervo pessoal Ana Lúcia Lima (2014).

A privilegiada localização da cidade de Tiwanaku, entre o lago Titicaca - que é a região mais fértil – e o altiplano seco, garantia o fornecimento de peixes, aves e pastagens para as lhamas. Ao se estudar a flora da região mais detidamente pode-se determinar que a cultura avançada de tiwanaku utilizou uma espécie de análise genética na domesticação das variedades agrícolas da região, trabalhando em sistemas de conservação de alimentos que possibilitavam desidratar produtos para serem utilizados em épocas mais difíceis.

Neste tempo, também surgiram as divisões em classes sociais entre políticas, religiosas e militares. Templos impressionantes foram construídos criando um espaço para o sagrado.

Figura 7: foto montada a partir do painel do Museu Tiwanaku de como seria a cidade em seu apogeu.

Fonte: Acervo pessoal Ana Lúcia Schmidt (2020).

O estilo de cerâmica específico da cultura Tiwanaku foi encontrado numa vasta área que cobre a moderna Bolívia, Peru, o norte do Chile e a Argentina e hoje faz parte do acervo do Museu que fica ao lado da cidade sagrada.

No Período Imperial Expansivo, que teve início em 700 d.C. e foi até pouco mais de 1200 d.C., Tiwanaku deixa de ser um estado local e

regional para impor a sua religião, exportar a sua tecnologia aos territórios periféricos abrangendo o norte do que hoje é o Chile e a Argentina, bem como o sul do Peru, incluindo Nazca e desse modo se converte em um Estado Imperial.

Em 900 d.C. Tiwanaku perde o domínio do território do norte, mas se mantém a capital do Império no altiplano boliviano, onde hoje estão as ruínas, até o ano de 1.172 d.C. quando o império entre em decadência em decorrência de um período seguido de muitas secas, o que impossibilitou a sobrevivência no território.

Após esse período da queda de poder em Tiwanaku, segue-se um período de anarquia com a profusão de senhorios, representantes de pequenas culturas, que conviveram até a chegada dos Incas, por volta de 1.350 d.C. que durou até a chegada dos espanhóis, em 1.532 d.C.

Pode-se observar que na construção de Tiwanaku estavam presentes construtores, engenheiros e conhecedores da geologia do lugar, além de artistas capazes de esculpir com maestria em grandes blocos líticos, símbolos e ícones que constituem, hoje, testemunhas do grande esplendor de Tiwanaku.

3. *A iconografia "lê" a herança cultural, arquitetônica e artística dos tiwanakotas*

A cultura tiwanaku foi precursora das grandes construções megalíticas da América do Sul, nos legando peças entalhadas em pedras que podem pesar até cem toneladas e muitas vezes se encaixando umas às outras com tal precisão que parecem cortadas por instrumentos e tecnologias atuais.

É possível verificar no sítio arqueológico de Tiwanaku algumas preciosidades que passaremos a descrever e a interpretar sua importância a partir da iconografia. De acordo com TORRES (2001), o sistema iconográfico de Tiwanaku é possível ser "lido" em quatro níveis: os sinais primários, as aglomerações de signos, as unidades temáticas e as narrativas temáticas.

Os sinais primários descritos por Torres (2001) são a parte irredutível da representação a arte impressa na pedra. São signos primários que interagem uns com os outros e podem se apresentar como linhas geomé-

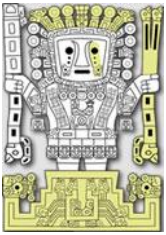
tricas ou representações de seres biomórficos, figuras em zigue-zague, limites para figuras, como vistos abaixo:

Figuras 8.

Fonte: Acervo Torres (2001).

As aglomerações de signos é o segundo nível da análise iconográfica e ocorrem quando os signos primários se aglomeram ou se juntam formando figuras significativas como asas, olhos, cocares como ocorrer na figura da Viracocha que fica na parte central da porta do sol.

Figuras 9.



O terceiro nível da leitura iconográfica trata das unidades temáticas que são obtidas quando os aglomerados se juntam construindo figuras e temas mais complexos. Os corpos, os monolitos, os personagens com seus diversos acessórios. Como exemplo, podemos citar a imagem completa do Deus Viracocha com todos os seus detalhes.

O quarto nível de leitura iconográfica acontece quando temos uma narrativa temática, ou seja, a articulação de várias unidades temáticas

compondo um todo possível de ser interpretado.

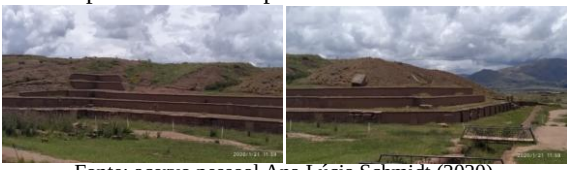
Os tiwanakotas deixaram seu legado cultural nas pedras. É possível "ler" seus mitos, ideias, saberes que fazem parte do pensamento e comportamento de um povo que se acredita não dominador de um alfabeto, mas que se valeu de outras formas de "escrita" que permite que sejam "lidos", interpretados e reconhecidos em todo o seu poderio e plenitude. Pode-se dizer que é um sistema de escrita em nível simbólico, ideográfico.

De posse desse entendimento, passaremos a observar as contribuições dessa colossal civilização que vai desde as construções de pirâmides, templos, sistema de avaliação astronômica e monolitos que representam suas crenças.

3.1. A Pirâmide de Akapana

É uma das maiores construções de Tiwanaku. Suas dimensões são de 194,14 m de comprimento e 182,4 m de largura e 18 m de altura, numa área total de 26.436,56km². É composta por sete níveis ou ainda conhecidas como plataformas contidas por muros de arenito trabalhado. Existe uma diferença na construção dos muros o que pode indicar que é uma obra realizada em várias gerações.

Figuras 10 e 11: A pirâmide de Akapana



Fonte: acervo pessoal Ana Lúcia Schmidt (2020)

Seu nome é oriundo, segundo Posnansky (1945) das palavras "Akakjahuana" que significa "este é o local donde se vigia" ou ainda das palavras "HakeApana" significando "Local onde a gente perece".

O acesso ao topo deveria ser feito através de escalinatas, pois indícios de uma podem ser observados no setor oeste. Nesse local foi encontrada uma peça de basalto negro do "homem puma" denominado "Chachapuma".

Na parte superior da pirâmide vestígios do que os arqueólogos a-

creditam ser uma edificação religiosa ou um templo. Outra observação que se pode fazer do alto da pirâmide seria um templo semissubterrâneo em forma de cruz andina escalonada. Os resquícios achados explicam um complexo sistema de drenagem com silhares lavrados de arenisca vermelha reforçadas com ganchos de cobre.

3.2. O Templo de Kalasasaya

O templo tem a forma retangular e mede 126,66 m. por 119,06 m. com altura média de 4,2 m. com área de 15.935 km². Possivelmente foi construído para eventos de caráter astronômico. Seu nome deriva de uma palavra aimará que significa "pedras paradas".

As primeiras pesquisas oficiais realizadas no templo foram da missão científica francesa do Conde Créqui de Monfort, citado por Medina (2015).

Figura 12: Entrada principal do templo.

Fonte: Arquivo pessoal Ana Lúcia Schmidt (2020).

A escada da entrada principal fica no muro oriental. São sete degraus com os dois últimos construídos de um bloco único de pedra. A partir do vão de acesso ao templo pode-se observar, em perfeita simetria, o monolito Ponce, do qual trataremos adiante. Além desse monolito, há o monolito El Fraile e a Porta do Sol. Além da entrada principal, há outras entradas ao templo que se acredita seja no número de seis, pois algumas podem estar escondidas.

Os pilares são de arenisca vermelha e os muros levam nove pilares de andesita com goteiras de deságue das águas nas paredes norte e sul.

No recinto do templo podem ser observados dois amplificadores de pedra lavrados de modo a ampliar o som. Esse amplificador pétreo existente no muro interno do templo, bem como na entrada da cidade sa-

grada, foi construído em forma de caracol com a função de amplificar a voz humana. Mais um indício que o templo devia reunir um grande número de pessoas e a utilização de um amplificador sonoro se fazia necessário.

Figura 13: amplificador sonoro.

Fonte: Arquivo pessoal Ana Lúcia Schmidt (2014).

Para se completar a ideia de um complexo espiritual, todas as construções em Tiwanaku foram feitas com base nos movimentos planetários. Isso se pode confirmar pela localização dos pilares do templo de Kalasasaya quando durante o pôr-do-sol do equinócio da primavera, o sol atravessa o pilar central do muro principal, enquanto que durante os solstícios de inverno e verão, o sol atravessa os extremos esquerdo e direito do muro.

3.3. A Porta do Sol

Monumento lítico conhecido mundialmente. Cieza de Leon foi o primeiro a admirar a Porta do Sol na época da conquista. Em 1833, Alcides D'Orbigny, francês, viu a famosa porta "deitada em solo". A ordem para reergue-la veio em 1908, do General José Ballivian, que presidia a Bolívia.

Foram utilizados esforços sobre-humanos dos aimaras para colocar o monumento em pé. Tal feito não durou muito, pois uma chuva de raios caiu sobre Tiawanaku partindo em duas partes da maravilhosa Porta do Sol, que felizmente, não estragou o baixo relevo de seu frontispício. Os aimaras, muito supersticiosos, acreditaram que tal fato ocorreu por "castigo" do Deus Illapa.

De acordo com Posnansky (1945) os homens alados ou homens condores eram em número de quarenta e oito e fariam parte de um calendário e circundavam o Homem Sol. Ainda segundo o arqueólogo, os tocadores de trompa localizados na parte inferior da porta, marcavam com

precisão os movimentos solares. O Homem Sol, o "Deus Chorão" é o motivo principal da porta.

Figura 14: exemplo de Narrativa Temática no frontispício da Porta do Sol

O grau de conhecimento alcançado pela cultura tiwanaku se evidencia com precisão matemática e marcam os solstícios e os equinócios. Por exemplo, no dia 21 de março, o equinócio de outono, o astro rei nasce exatamente pelo vão de entrada de Templo de Kalasasaya; o dia 21 de junho, o solstício de inverno, o sol nasce pelo ângulo formado pelos muros leste e norte, em relação ao ponto central junto ao muro oeste; o dia 21 de setembro, equinócio da primavera, o sol nasce pelo ângulo do muro leste-sul, em relação ao ponto central do muro oeste; o dia 21 de dezembro, solstício de verão, o sol novamente nasce pela parte central de ingresso ao templo.

A Porta do Sol tem a mesma orientação que o vão de ingresso ao templo, então o astro rei também se produz através do vão da porta. A parte posterior da porta ainda não foi suficientemente estudada.

3.4. Templete semisubterrâneo

Localizado a leste do Templo de Kalasasaya, o templete semisubterrâneo mede 26 m nas paredes norte e sul por 28,46 m nas paredes leste e oeste. A altura média dos muros é em torno de 2 metros de profundidade. Essa construção foi construída com tanta precisão matemática pois apenas de estar a cerca de 2 metros de profundidade, ela nunca se alaga, pois existe um sistema de drenagem perfeitamente planejado.

A construção tem o significado de um templo, construído com pedras de tonalidade vermelha e branca. O templete é decorado com 175

cabeças encravadas nas paredes sendo cada uma delas completamente diferente uma da outra, deste modo, alguns estudiosos acreditam que essas cabeças representam diferentes grupos étnicos entre causianos e asiáticos.

Figura 15: Pode-se perceber a profundidade do templo e o sistema de escoamento de água.

Fonte: acervo pessoal Ana Lúcia Schmidt (2020)

Nos trabalhos de escavação foi descoberta uma série de monolitos diferentes, inclusive um monolito barbado, que desperta inúmeras hipóteses e lendas. Entre esses monolitos, está o famoso monolito Bennett.

Figura 16: Monolito "homem barbado".

Fonte: Acervo pessoal Ana Lúcia Schmidt (2020).

3.5. Monolitos Bennett, Ponce e El Fraile

Os monolitos compreendem uma narrativa temática repleta de aglomerações de signos e unidades temáticas.

O monolito Bennett foi descoberto por uma missão francesa no

ano de 1903, porém não foi desenterrado nesse momento. Ele apenas foi desenterrado no ano de 1932 pelo Dr. Wendel Bennett e recebeu o nome dele. Este monolito estava enterrado no centro do templetesemisubterrâneo. Sua altura é superior a sete metros e seu material é arenisca silícica argilosa e seu peso é em torno de 20 toneladas.

Por muitos anos este monolito esteve exposto em praça pública no bairro de Miraflores na cidade de La Paz. Hoje encontra-se protegido do sol e da chuva no Museu Lítico de Tiwanaku que fica ao lado da cidade sagrada. O monolito, também conhecido como a Pachamama e Estela 10, possui muitos símbolos e signos aglomerados e desenhados que foram analisados como sendo um calendário lunissolar. Ele tem aspecto de um homem e acredita-se que represente uma autoridade ou um personagem da cultura tiwanakota divinizado.

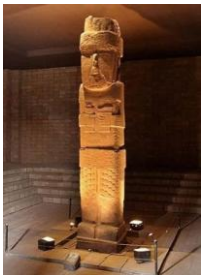
O monolito Ponce é conhecido também como Estela 8 e fica no Templo de Kalasasaya. Possui aspecto de um humano e poderia representar uma autoridade divinizada. E possui uma curiosidade: as duas mãos da estátua estão na mesma posição, numa leitura possível de continuidade, como se uma das mãos não fosse do monolito, mas de um outro ser "invisível" ou de "outra dimensão".

O monolito El Fraile, conhecido como Estela Fraile é a representação do "Dios delAgua" por isso em seu cinturão existem unidades temáticas que compreendem figuras de caranguejos esculpidos o que sugere,em uma narrativa temática, que a grande civilização se estendia até o Oceano Pacífico. A estátua também fica no templo de Kalasasaya próximo à localização da Porta do Sol. Ele foi esculpido em pedra arenisca e em suas mãos existem símbolos do poder humano e do poder divino.

De acordo com Hemzler e Cambeses (2017),

> Cuando aprendamos a ver con respeto, las expresiones en los diseños regionales de la cultura Tiwanaku, tal vez logreos assimilar algo del amplio patrimonio de conociemientos de la vida que estos atesoran. Correspondiendo los miles de años que consagró esta cultura, interpretando la naturaleza, más las experiencias profundamente vividas, nos obligan a reconocer a la cultura Tiwanaku, su indiscutible contribuición al mundo actual y distinguirla merecidamente como Patrimonio Cultural de la humanidade. (HEMZLER; CAMBESES, 2017, p. 15)

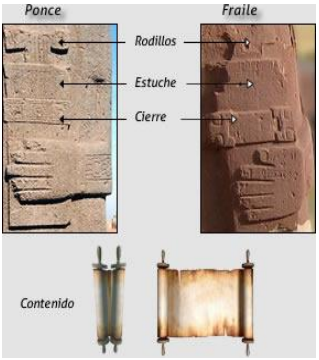
Figuras 17, 18 e 19: Monolito Bennett, Monolito Ponce e Monolito El Fraile.



Fonte: Hemzler e Cambeses (2017), p. 15.
Fonte: Acervo pessoal Ana Lúcia Schmidt (2020).

Esses monolitos presentes na capital do grande império Tiwanaku tem seus corpos cobertos de signos dispostos de tal modo a serem interpretados pelos estudiosos como um verdadeiro sistema de escrita desde os sinais primários até as narrativas temáticas "lidas" como a totalidade do monolito.

Figura 20: detalhes do monolito Ponce e Fraile apresentando as aglomerações de signos.



4. *Considerações finais*

Como tudo aquilo que existe, construído pelo homem ou de forma natural, ocorreu com tiwanaku a ascensão, o auge e o declínio. O poder de tiwanaku foi tão grande que muitos chegaram a dizê-lo como sobrenatural. No entanto, uma expressiva diminuição da precipitação na bacia do

lago Titicaca sugerida por alguns arqueólogos parece ter diminuído o poder de produção de alimentos e consequentemente o poder da elite vai sofrer uma diminuição porque estava centrada na elite o poder sobre a produção e conservação dos alimentos e a manutenção da vida em pleno altiplano.

Em 1445 um novo poder começou a surgir: o império Inca. A região foi conquistada e os novos habitantes acabaram por incorporar o que sobrara da cultura de tiwanaku. A cidade e seus habitantes não deixaram história escrita, e a população local atual pouco conhece da cidade e de sua história por isso é dever dos estudos científicos promover a memória cultural desse povo.

Quando se estuda os povos e as culturas da América anteriores à colonização espanhola e portuguesa conhecemos apenas o império Inca, Maia ou Asteca. Pouco ou quase nada em manuais e aulas é dedicado ao estudo dos tiwanakotas e é impossível pensar a formação do profissional de história que não se dedique ou conheça a força e a herança desses impérios e povos.

O conhecimento dos povos antigos de qualquer lugar do planeta terra, povos anteriores a nossa civilização atual, nos permite ser mais tolerantes e respeitosos diante da cultura deles.

A possibilidade de interpretar uma cultura tão antiga e grandiosa e a importância do seu legado, seja através dos resultados das escavações ou mesmo do trabalho incansável de estudiosos capazes de desvendar e interpretar um possível sistema de escrita possibilita o respeito e evita depredações ocorridas como a marca de uma cruz cristã incrustada pelos conquistadores no monolito Ponce e a retirada das pedras da Pirâmide de Akapana para construção de igrejas cristãs nas pequenas vilas da região os quais nos dão a demonstração do quanto o desconhecimento impõe o desrespeito e a destruição das heranças de nossos ancestrais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESCALANTE MOSCOSO, Javier. *Guia Arqueológica Bolívia*. La Paz, Bolívia: Producciones Cima, 1994.

HEMZLER, Willy Eduardo Cortez; CAMBESES, José Luis Rios. *La voz de las piedras*. La Paz, Bolívia: Topaz Editions, 2017.

MEDINA, Carmelo Córzon. *Tesoros Sagrados de Tiwanaku*. 3. ed. La

Paz, Bolívia: Producciones Editores CIMA, 2015.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. Trad. de Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

POSNANSKY, Arthur. Tiahuanacu: The Cradle of American Man (4 vol., 1945-58). J. J. Augustin: Nova Iorque, 1945.

PONCE SANGINES, Carlos. El Instituto Nacional de Arqueología de Bolívia: Su organización y Proyecciones. In: Instituto Nacional de Arqueologia. n. 25. La Paz, 1978.

TORRES, Constantino M. *Iconografia Tiwanaku em la parafernália inhalatoria de los Andes centro-sur*. Boletín de Arqueologia PUCP, Peru, 2001. p. 427-54

O LADO OCULTO DA LEITURA: UMA ANÁLISE DO CONTO "FELICIDADE CLANDESTINA", DE CLARICE LISPECTOR

Cyntia dos Santos Jorge (UENF)
cyntiasj@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o conto "Felicidade clandestina", inserido na obra de mesmo nome de Clarice Lispector. O que se chama de "lado oculto da leitura" é uma tentativa de análise do conto por meio de três abordagens teóricas: a literária, a textual e a discursiva. Na medida em que os textos não existem sozinhos nas prateleiras do mundo, pois se materializam na prática da leitura, é imprescindível reconhecer que o leitor é tão fundamental quanto o autor, e que vai preenchendo lacunas que o texto deixou. Essa premissa é desenvolvida pela Estética da Recepção, conforme Iser, Jauss e Barthes, problematizada por Terry Eagleton (2006). A teoria literária em questão revela que, durante anos, o leitor não foi privilegiado no trio autor – obra – leitor. No âmbito da Linguística Textual, tendo por pressuposto o papel do leitor na compreensão textual, é apresentada a teoria dos horizontes de Marcuschi (2008), sendo o horizonte máximo a geração de sentido pela reunião de informações que o texto traz e os conhecimentos pessoais que o leitor tem. Na abordagem discursiva, Orlandi (2012) afirma que o processo de significação de um texto está relacionado ao contexto histórico-social do leitor. Portanto, ao visitar o conto, sob diferentes vieses teóricos,é possível engendrar diferentes leituras e sentidos, que não se esgotam, demonstrando-se o lado oculto da leitura.

Palavras-chave:
Leitura. Literatura. Compreensão Textual.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the short story "Clandestine happiness", inserted in the work of the same name by Clarice Lispector. What is called "the hidden side of reading" is an attempt to analyze the story through three theoretical approaches: the literary, the textual and the discursive. Insofar as texts do not exist alone on the shelves of the world, but materialize in the practice of reading, it is essential to recognize that the reader is as fundamental as the author, and that he or she fills in the gaps left by the text. This premise is developed by the Aesthetics of Reception, according to Iser, Jauss, and Barthes, and problematized by Terry Eagleton (2006). The literary theory in question reveals that, for years, the reader has not been privileged in the trio author – work – reader. In the context of Textual Linguistics, taking the reader's role in textual comprehension as an assumption, Marcuschi's (2008) theory of horizons is presented. In the discursive approach, Orlandi (2012) states that the process of signification of a text is related to the historical-social context of the reader. Therefore, by visiting the short story from different theoretical perspectives, it is possible to engender different readings and meanings, which are not exhausted, demonstrating the hidden side of reading.

Keywords:
Reading. Literature. Textual comprehension.

1. *Introdução*

Quem nunca ouviu falar de Clarice Lispector? Sua maestria no jogo com as palavras encanta desde a primeira leitura. Talvez seja preciso realizar várias tentativas de leitura para tentar entender qual seria o seu objetivo. Mesmo assim, deparamo-nos com os limites de nossa interpretação enquanto leitores, e enquanto investigadores do que não está explícito.

Visitando a história da autora, verifica-se que Clarice publicou em 1939, ainda cursando a Faculdade de Direito, seu primeiro conto, Triunfo. 1944 foi o ano do seu primeiro romance, "Perto do coração selvagem", tendo sido contemplada com o prêmio Graça Aranha, da Academia Brasileira de Letras, no ano seguinte. A partir daí, muitos outros frutos de sua escrita foram publicados, a colocando em cena na carreira literária brasileira. Suas principais obras são: "Laços de família" (1960), "A maçã no escuro" (1961), "A legião estrangeira" (1964), "A paixão segundo G.H." (1964), "Felicidade clandestina" (1971), "Água viva" (1973) e "A hora da estrela" (1977). Dentre essas, este trabalho busca analisar o conto "Felicidade Clandestina", inserido na obra de mesmo nome.

Esse livro reúne uma série de contos, escritos em várias fases da vida da autora; registros advindos de crônicas publicadas no Jornal do Brasil, com linguagem introspectiva – marca da autora – que trata de temas como infância, adolescência, família, amor, questões da alma etc.

2. *Analisando o conto*

O conto "Felicidade clandestina", resumidamente, fala da infância de uma menina no Recife, admiradora das histórias que os livros trazem, e que "invejava" uma colega, cujo pai era dono de uma livraria. A complicação começa, quando a tal filha do dono do mundo encantado tem um livro "Reinações de Narizinho", de Monteiro Lobato, caro, grosso, desejado, e o promete emprestar à menina. Ocorre que todas as vezes que a menina ia buscar o livro emprestado, a dona do livro inventava uma desculpa para não o entregar, fazendo da procura uma expectativa incessante. A enganação vai à cabo quando a mãe da dita cuja ouve uma conversa, numa das idas da menina para tentar o livro emprestado, e ordena que a filha o entregue, inclusive denunciando que o livro nunca havia saído da posse de sua filha; além de deixar claro que a menina podia tê-lo em-

prestado pelo tempo que desejasse. O conto encerra com a narrativa da felicidade da menina ao se descobrir junto do que era para ela tal como um "amante": o livro.

Foi apresentado acima o que Marcuschi (2008) denomina de "horizonte mínimo", ou seja, uma "leitura parafrástica", uma espécie de repetição com outras palavras sobre o que diz um texto. Para seguir adiante, que é o objetivo deste trabalho, ultrapassando as linhas do óbvio, tendo a leitura como dissenso, e mostrando seu lado "oculto", apresentar-se-á a teoria da recepção do leitor para alcançar o "horizonte máximo".

Esse "horizonte máximo" é aquele "(...) que considera as atividades inferenciais no processo de compreensão" (MARCUSCHI, 2008, p. 259). É a geração de sentido pela reunião de informações que o texto traz, juntamente aos conhecimentos pessoais, não contidos nele, que o leitor tem. Eiso ponto central da Teoria da Estética da Recepção. Eagleton (2006) anuncia que durante anos viu-se um leitor não privilegiado no trio autor – obra – leitor. Na medida em que os textos não existem sozinhos nas prateleiras do mundo, pois se materializam na prática da leitura, é imprescindível reconhecer que o leitor é tão fundamental quanto o autor.

Enquanto leitores, apesar de não percebermos claramente, estamos formulando hipóteses sobre o significado de um texto. Essas hipóteses aparecem das lacunas que o texto autoriza. Eagleton (2006) esclarece: porque simplesmente temos, todos nós, enquanto leitores, conhecimento tácito do mundo em geral e convenções literárias particulares. O texto seria nada mais nada menos que uma série de dicas para o leitor, ou seja, convites para que ele o dê sentido, já que o texto se concretiza no leitor, que preenche as lacunas obscuras nas páginas, mesmo recheadas de letras. Isso porque para a Teoria da Estética da Recepção qualquer obra que pareça inteira, finalizada, na realidade não o é, pois está repleta de hiatos que o leitor preenche. A obra é cheia de indeterminações, que necessitariam do leitor para dar efeitos, dos mais variados, até podendo ser conflitantes entre si. E quanto mais informação a obra transmitir, mais indeterminada ela se tornará.

Eco (2010) afirma que mesmo num universo de variadas possibilidades de interpretação de uma obra, há limites aos impulsos da interpretação do leitor. Esses limites seriam recursos hipotéticos de controle que atuam para evitar leituras abusivas, exageradas, e que possam chegar ao ponto de deformar a obra, causando prejuízos ao que a ela espera gerar

no seu leitor. Hoff (2015), adverte que a obra pode ser aberta, mas não "escancarada". A utilização da expressão corrobora com o pensamento sobre os limites da interpretação. Uma expressão que ela chama de "exagero semântico", mas que tem por objetivo demonstrar que interpretações podem extrapolar a intenção da obra. E nesse campo estariam os horizontes "problemático" e "indevido" de Marcuschi (2008).

Sem querer escancarar Felicidade Clandestina, é nesse caminho que este trabalho segue, estabelecendo as conexões, reconhecendo os hiatos. Se o leitor tem direito de ler nas entrelinhas, aqui esse direito é exercido, na tentativa de fazer uma leitura, dentre tantas outras que existem.

Na primeira descoberta do conto, o leitor percebe e sente uma felicidade. O título da história é amplamente proposital. Existem realmente felicidades que se tornam, ou até devem se tornar ocultas, clandestinas, a fim de que se possa experimentar esse sentimento individualmente, no esconderijo de ser leitor.

Qual leitor, após visitar o conto, não se lembra da sensação de felicidade que alguma leitura anterior o tenha proporcionado? Causando um encontro de amor com um texto. Se a menina pode sentir o livro tal qual seu amante, muitas outras personagens na história da literatura se referem aos livros como grandes companheiros. A expressão "amante" remete a outras tantas personagens-leitores que encontravam grande encanto na companhia dos livros. Uma delas é a personagem Elizabeth de "Orgulho e preconceito" de Jane Austen. Várias são as passagens na obra em que ela estava acompanhada por livros, e que chegava ao ponto de dizer que não descobria prazer em outra experiência. Outro exemplo está em "Dom Quixote", de Miguel de Cervantes, quando o protagonista, a partir das leituras de cavalaria, decide se tornar cavaleiro e sair à procura de aventuras. Tal qual o mundo preconizado por Quixote, ideal, sem injustiças, sem problemas, foi o mundo pensado pela menina após estar, "pelo tempo que desejasse" com o livro tão esperado. Sentada na rede deleitava-se enquanto lia, e chegava ao ponto de esquecer que o tinha sob sua posse, para novamente o encontrar.

São, portanto, essas as felicidades que uma leitura pode convidar, e sentimentos que os leitores, individualmente, podem experimentar. O conto pode remeter a recordações de momentos de felicidade após algumas leituras, que cada leitor experimentou, sem ter necessidade de contar, de espalhar, de publicar em rede social, tal como um vírus que acomete a todos na atualidade.

Esses são dois exemplos, que podem ser recordados a partir da leitura do conto, buscando, o leitor, nos seus registros ou memórias de leitura. Muitos outros poderiam ser lembrados ou citados, mas já o servem para nos mostrar a que tipos de lacunas está-se fazendo referência.

Interessante notar que nem toda narrativa que envolve livros os coloca numa trama feliz. O livro muitas vezes representou aquele que desviava a pessoa do bom caminho. Miguel de Cervantes narra a passagem do Cura e do Barbeiro se desfazendo dos livros de Dom Quixote, como se eles fossem perigosos para saúde mental do protagonista. Essa seria também uma das funções da literatura - de falar do dissenso. O consenso já o temos espalhados pelas páginas e pelas letras no mundo. Não é confortável ouvir que há maldade numa criança, como no conto, narrando o sadismo da menina ao se felicitar em esconder o livro da outra, criando expectativas infindáveis. Eis aqui uma dicotomia sobre felicidade. Uma felicidade, por um lado, alimentada pelo sofrimento gerado a outra pessoa, e, por outro lado, uma felicidade ao estar com seu objeto de desejo.

O conto instiga o leitor a pensar sobre a felicidade, que é por onde os outros assuntos circulam ao redor. Afinal, o que é felicidade? Clarice deixa essa pergunta, ou melhor, enquanto leitores, podemos fazer essa pergunta depois de ler o conto. Talvez a escritora deixa essa lacuna propositalmente para ser preenchida. Interessante, nesse sentido, a perspectiva de felicidade da menina, parece que ela não quer que a felicidade acabe nunca, como se estivesse num pique-esconde, em que ela se esquece que possui o livro só para se redescobrir como possuidora dele.

Estar com o livro o tempo que puder é tudo que qualquer leitor deseja ter, ouvir e saber. E essa sensação é limitada quando se solicita emprestado um livro de uma biblioteca, por exemplo. Os dias junto ao livro passam mais rápido. Há o esquecimento da devolução na data aprazada. E, por conta disso, a necessidade de arcar com a multa, seja por dias de suspensão, seja por pagamento em dinheiro.Uma outra lacuna na leitura do conto é preenchida pela colocação de Barthes (2004) sobre um recalque de leitura ser o que a biblioteca gera. Ela sempre está aquém ou além das expectativas do leitor. Se há uma demanda, a tendência é não encontrar o livro, por ele estar emprestado, ou por não o ter; tendo substitutos a ele, que quase sempre não estão à altura do desejo do leitor. Quando o leitor tem um livro emprestado em casa de uma biblioteca, não há a licença de sublinhar, anotar nele, marcar páginas etc. Se se ter um livro emprestado de uma biblioteca é recalque, “desrecalque” seria com-

prar, para se ter o direito de nele ser invasivo. E essas marcações podem ocupar, também, as lacunas que o livro tem.

O leitor, anos depois, ao se deparar com a mesma obra, mesmo apinhada de anotações variadas, é, indubitavelmente, remetido a movimentos não lineares, nem cumulativos; e até mesmo essas anotações de outrora geram um quadro de referências, que abrem para novas alusões, levando-o a crer, conforme nos explica Orlandi (2012) "que as leituras têm suas histórias, no plural". Existe um quê de imprevisibilidade que depende do contexto histórico-social que deriva dessa pluralidade possível das leituras. A respeito desse ato, "lemos simultaneamente para trás e para frente, prevendo e recordando, talvez conscientes de outras concretizações possíveis do texto que a leitura negou" (EAGLETON, 2006, p. 83).

A partir dessa explicação, outra expressão, com simbologia singular, aparece: palimpsesto – material que recebe impressões pelas várias escritas e reescritas, sendo resultado de todo esse processo. Portanto, as leituras que fazemos de um mesmo texto ao longo da vida seriam como palimpsesto. Uma leitura que recebe as marcas das várias camadas de interpretações – as leituras sob as outras leituras.

3. Considerações finais

Clarice diz que escreve simples, e que não enfeita nada, mas isso é bem inverdade, porque a literatura não é uma questão de simplicidade. Aqui não se está fazendo referência a escrever difícil, com necessidade de consultar o dicionário a cada frase nova, mesmo porque é fácil fazê-lo para não ser compreendido. Este trabalho faz referência a se hoje, lendo o conto, consegue-se abstrair dele uma interpretação, fazendo essas conexões; sem dúvida, ao revisitá-lo, ter-se-ão outras leituras que vão trazer à tona esse lado oculto que ainda está nele, e que se sente inconcluso, mas que ainda não se consiga preencher. Talvez nunca o consiga completamente. Esse deve ser o encanto da literatura – estarem suspenso e cheio de janelas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, R. Escrever a Leitura. In: ____. *O Rumor da língua*. 2. ed.

São Paulo: Martins Fontes, 2004.

EAGLETON, T. Fenomenologia, Hermenêutica, Teoria da Recepção. In: ____. *Teoria da Literatura*: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, U. *Os Limites da interpretação*. Trad. de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HOFF, P. C. *Obra aberta, mas não escancarada*: sobre a abertura poética e os limites da interpretação e sua contribuição para o ensino de literatura. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 188p.

LISPECTOR, C. Felicidade clandestina. In: ____. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Processos de Compreensão. In: ____. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ORLANDI, E. P. As histórias das leituras. In: ____. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

O LÉXICO TOPONÍMICO: REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS

Carine Souza Soares (UNEB)
carynysoares@hotmail.com
Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)
mteixeira@uneb.br

RESUMO

No presente texto, objetiva-se discutir alguns conceitos relacionados aos estudos lexicais e suas dimensões. Primeiramente, a partir dos teóricos Dargel (2003) e Sapir (1969), abordar-se a relação entre linguagem e cultura. Discute-se sobre as questões afetas à língua, ao léxico e à Toponímia, bem como, as relações que estes estabelecem com a cultura, a memória e a identidade de um povo. Revisita-se conceitos propostos por Biderman (2001), Dick (1998) e Krieger (2014) para algumas categorias da Linguística, da Lexicologia e da Toponímia. Acredita-se que, através do léxico de uma língua, o homem registra o seu conhecimento do mundo, seus valores, suas crenças, seus hábitos e seus costumes. Nesta direção, entende-se que o léxico pode ser estudado a partir de diversos olhares. Um deles é lançar o olhar sobre o signo toponímico, buscando entrelaçá-lo com outras áreas do conhecimento e relacioná-lo à sociedade, ao ambiente e à cultura.

Palavras-chave:
Lexicologia. Língua. Toponímia.

ABSTRACT:

In this text, the objective is to discuss some concepts related to lexical studies and their dimensions. It discusses issues related to language, lexicon and Toponymy, as well as the relationships they establish with the culture, memory and identity of people. Concepts proposed by Biderman (2001), Dick (1998) and Krieger (2014) for some categories of Linguistics, Lexicology and Toponymy are revisited. It is believed that, through the lexicon of a language, man registers his knowledge of the world, his values, beliefs, habits and customs. From this direction, it is understood that the lexicon can be studied from different perspectives. One of them is to look at the toponymic sign, seeking to intertwine it with other areas of knowledge and relate it to society, the environment and culture.

Keywords:
Language. Lexicology. Toponymy.

1. Introdução

Pensar a linguagem como objeto de estudo da Linguística e como ponto de ancoragem de toda ciência linguística exige uma postura refle-

xiva e indagadora em relação aos fenômenos da vida e aos próprios fatos de linguagem, entendida aqui como uma das atividades humanas mais significativas que reflete a compreensão do homem acerca de sua realidade. Dessa maneira, do ponto de vista geral, a língua não pode ser estudada como mera estrutura semântica e formal, antes, precisa ser analisada a partir da sua dimensão social, cultural.

A linguagem desempenha um importante papel nas etapas de interação social, na construção das identificações culturais, bem como, nos processos cognitivos que são desenvolvidos através dela. Por conseguinte, é por meio da linguagem que os indivíduos expressam ideias, sentimentos, emoções e princípios, transmitem seus valores e suas crenças mais antigos, atribuem significados aos lugares que ocupam, se comunicam e estruturam seus pensamentos. Enfim, o homem se constitui enquanto ser social por meio da linguagem, por meio dela, tece também sua própria identidade e a identidade coletiva.

Assim, a linguagem, além de revelar o modo pelo qual a cultura sobrevive, constitui efeito cultural erguido por intermédio da permanência de uma língua em uma sociedade, sendo difícil delimitar a influência de um ou de outro elemento. Acerca desse raciocínio, Dargel (2003, p.18) assinala que "(...) língua e cultura estão, pois, intrinsecamente ligadas, mas sem apresentar relação de causa e efeito. Esta é fruto do que a sociedade faz e pensa; aquela manifesta o que se pensa".

A linguagem entendida dessa forma, é um fenômeno que não deve ser estudado fora do seu contexto social, ou ainda, ser compreendida como simples ferramenta de comunicação, utilizada para a transmissão de informação, envolvendo apenas mecanismos linguísticos. A linguagem é composta por processos históricos, sociais e culturais e deve ser vista e analisada também por este prisma. Nesse sentido, o contexto em que ela se realiza precisa ser entendido, estudado e levado em consideração em todas as análises linguísticas.

Nessa direção e conforme já mencionado anteriormente, língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas, visto que "(...) a língua é, antes de tudo, um produto cultural, ou social, e assim deve ser entendida" (SAPIR, 1969, p. 27). Dessa maneira, estudar a língua de uma comunidade é mergulhar na história e resgatar aspectos relacionados à cultura, à memória e à identidade das pessoas que dela fazem parte.

Cumpre ressaltar que este movimento de mergulho na história ocorre através das palavras, que se instauram como marca de identidade

individual e coletiva sendo, ao mesmo tempo, reflexo e testemunhas do momento histórico e político de uma sociedade. A palavra, assim entendida, pertence ao léxico e este constitui o reflexo do repertório de conhecimento linguístico e cultural de uma sociedade. Nessa direção, entende-se que o léxico pode ser estudado a partir de diversos olhares. Segundo Teixeira (2015), um deles é lançar o olhar sobre o signo toponímico, buscando entrelaçá-lo com outras áreas do conhecimento e relacioná-lo à sociedade, ao ambiente e à cultura.

No presente texto, objetiva-se discutir alguns conceitos relacionados aos estudos lexicais e suas dimensões. Primeiramente, a partir dos teóricos Dargel (2003) e Sapir (1969), aborda-se a relação entre linguagem e cultura a partir do repertório lexical. Em seguida, tece-se considerações sobre algumas perspectivas de estudo tendo como unidade de análise o léxico. Finaliza-se apresentando a Toponímia como uma subárea dos estudos lexicais que permite estabelecer relações da língua com a cultura, a memória e a identidade de um povo.

2. O léxico e a dinamicidade da língua

O léxico, tradicionalmente, é compreendido como um conjunto de palavras de uma língua. No entanto, mais que nomear, através de ações (verbos) e nomes (substantivos), o léxico de uma língua revela culturas, ideologias, subjetividade; encontra-se ligado à história, à tradição e ao costume de um povo, além de expressar o universo de uma sociedade. Segundo Biderman (2001),

> [...] o léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história. Assim, para as línguas de civilização, esse patrimônio constitui um tesouro cultural abstrato, ou seja, uma herança de signos lexicais herdados e de uma série de modelos categorias para gerar novas palavras. (BIDERMAN, 2001, p.14)

Nesse sentido, é também qualificado como um componente dinâmico da língua, capaz de gerar estabilidade e instabilidade, já que as palavras são dinâmicas, circulam, surgem em alguns momentos, desaparecem em outros e podem voltar a aparecer na língua, em outros. Esse caráter dinâmico faz parte de uma das características de todas as línguas humanas: a heterogeneidade.

Essa diversidade é reflexo do complexo sistema social e cultural em que se encontra inserido, permitindo, a todo instante, o surgimento de

novas palavras para nomear coisas, objetos, aparelhos e ações que são criados nas mais diversas áreas do saber para atender as necessidades dos agrupamentos humanos. Nessa direção, Krieger (2014) afirma que o surgimento de novos itens lexicais está relacionado às descobertas científicas e tecnológicas:

> O surgimento de um grande número de novos itens lexicais relacionados, sobretudo, ao universo das ciências, das técnicas e dos produtos tecnológicos atesta o dinamismo do léxico e de seu funcionamento como o pulmão das línguas. Isso sem deixar de guardar a memória dos dizeres, mas abrindo-se a novas denominações de modo a permitir a comunicação entre os membros de uma mesma comunidade linguística. (KRIEGER, 2014, p. 333)

Ainda nessa direção, Biderman (2001, p.178) é categórica ao afirmar que o "(...) léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos." Para essa autora, o léxico abrange todo o universo conceptual dessa língua, sendo, portanto, a somatória das experiências vividas por uma sociedade, bem como o acervo de sua cultura acumulado através do tempo. Biderman (2001) afirma também que os membros de uma sociedade

> [...] funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e reelaboração contínua do Léxico de sua língua. [...] As mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares; daí resulta que unidades ou setores completos do Léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o Léxico" (BIDERMAN, 2001, p. 178)

Assim, as comunidades humanas estão em constante desenvolvimento, seja ele técnico, seja científico, seja econômico e seja linguístico. Daí, a necessidade de se ressaltar a dinamicidade, a riqueza do léxico e a importância de realizar estudo nessa área, para o conhecimento e a valorização cultura linguística de uma sociedade.

3. O léxico: considerações sobre algumas perspectivas de estudo

A Lexicologia, a Lexicografia, a Terminologia são algumas das disciplinas que se dedicam ao estudo do léxico de uma língua natural. Cada uma das chamadas ciências do léxico o analisa sob uma perspectiva diferente.

A análise, a categorização e a estruturação lexical, por exemplo, cabem à Lexicologia. Um de seus objetivos é analisar a organização interna, inventariar a classificação da palavra, sistematizando e categorizando os elementos léxico-gramaticais. Nessa direção, Vilela (1994) afirma que essa área dos estudos lexicais abrange os processos de formação de palavras, a criação e importação de palavras, a etimologia, a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica. Uma das metas, segundo Biderman (2001), é o estabelecimento de relações entre o léxico e os demais subsistemas da língua, incidindo, aí, a análise da sua estrutura interna nas suas relações e inter-relações no próprio sistema linguístico.

Seguindo esta linha de raciocínio, a Lexicologia tem um caráter interdisciplinar, uma vez que engloba outras áreas do saber não propriamente linguísticas em suas análises, na categorização e na estruturação do léxico. Por esse caminho, ao estudar a relação entre língua e cultura, a Lexicologia aproxima-se da Dialetologia e da Etnolinguística, bem como da Semântica, ao estudar a significação da palavra e, da Psicolinguística e da Neurolinguística, ao relacionar aspectos cognitivos neurológicos afetos à linguagem e à aquisição da linguagem, em especial aqueles manifestados no subsistema lexical.

À Lexicografia cabe o registro e sistematização do léxico em dicionários, em vocabulários ou em glossários. Segundo Krieger (2006, p. 165), "(...) o registro sistematizado do léxico confere ao dicionário o estatuto de instância de legitimação das palavras de uma língua." Essa autora considera o dicionário "(...) paradigma linguístico dos usos e sentidos das palavras e expressões de um idioma". Afirma ainda que os dicionários monolíngues cumprem:

> [...] o papel de código normativo de um sistema linguístico, funcionando como um dos instrumentos reguladores das regras do bem-dizer das comunidades linguísticas. (KRIEGER, 2006, p. 165)

A abordagem Lexicográfica é uma das primeiras práticas exercidas em torno dos estudos lexicais. Acredita-se que os primeiros estudos visando a produção de dicionários datam aproximadamente do século XVI e/ou século XVII. O estuda da palavra na perspectiva dos métodos e das técnicas de produção dos dicionários continuam em vigor e praticada atualmente.

A Terminologia, um ramo da Linguística Aplicada vinculada as chamadas ciências lexicais, se dedica ao estudo dos termos técnico-científico, ou seja, termos técnicos empregados em determinadas áreas

ou especialidades. É consenso, na literatura sobre o tema, que a terminologia centra a sua atenção nas línguas ou nas linguagens de especialidade tendo como alvo de suas análises os termos técnico-científico, as fraseologias especializadas, bem como as definições empregadas na área em estudo.

Além da lexicologia, da lexicografia e da terminologia, há outras formas de estudar o léxico de uma língua. Dentre elas, destaca-se aqui a Onomástica.

A Onomástica é uma das vertentes dos estudos lexicológicos que centra sua atenção nos nomes próprios, sejam eles nome de pessoas, sejam nome de lugares. Os estudos acerca dos nomes próprios de pessoas, sobrenomes e alcunhas denominam-se de Antroponímia, e os estudos dos nomes atribuídos a lugares ou topos são chamados de Toponímia.

O interesse pelos estudos dos nomes próprios, especialmente os nomes de lugares, costumam ser datados do ano de 1926, na França, quando o linguista Albert Dauzat desenvolveu as primeiras investigações sobre os nomes próprios em língua francesa. No Brasil, costumam serem citados como pioneiros Theodoro Sampaio, Levy Cardoso e Carlos Drummond. Contudo, é a partir de 1980 que os estudos toponímicos realizados no país ganham mais força e consistência metodológica com a divulgação da tese de doutoramento escrita pela Profª Dra. Maria Vicentina Dick, na Universidade de São Paulo.

Os estudos a respeito dos nomes próprios têm revelado o quão esses signos linguísticos são significativos. Eles extrapolam o papel de mero identificadores de indivíduos ou lugares, são representativos de marcas sociais, culturais, ideológicas de uma dada sociedade. Tais signos comportam em sua essência saberes linguísticos e saberes extralinguísticos. Por esse caminho, é possível pensar que as palavras são produto de relações complexas, estabelecidas e sustentadas por diversas situações. No ato de nomeação, há uma relação de poder. A "imposição" dos nomes revela uma relação de poder e submissão, conforme bem destaca Dick (1998, p. 100), "(...) em função do dominante, definem-se situações reveladoras, pelos nomes empregados, de poder, autoridade, opressão; e, no plano do dominado, submissão, obediência.

Daí reside a relevância desses estudos para se adentrar na multiplicidade de saberes tecidos pelas sociedades, sobre os quais é importante lançar o olhar mediado pelas lupas dos estudos lexicológicos. Segundo Dick (1998, p. 100), os signos toponímicos podem ser estudados como

expressão do momento histórico e do pensamento que "(...) configura este momento, durarem um longo período e, ao mesmo tempo, manterem, revelarem e/ou mostrarem as ideologias surgidas e/ou geradas".

Consoante Dick (1998, p. 101), "Para se tornar nome, a palavra passa por um experimento seletivo e interpretativo, que pressupõe a articulação pelo nomeador (ou enunciador/emissor) de conceitos, valores, intenções, códigos e usos convencionais (...)". Assim sendo, no ato de nomeação, há uma relação de poder. Por esse viés, as diferenças e particularidades, no campo onomasiológico, decorrem a partir desse encadeamento formado por um nomeador que – seja de maneira objetiva ou subjetiva, seja intencional ou não – faz interferência numa coletividade passiva. Assim, o ato de nomeação pode ocorrer por conta de diversos fatores. Contudo, estes fatores só serão percebidos e analisados em uma fase posterior de análise do nome e não no ato da nomeação.

Nessa ótica, é possível afirmar que o ato denominativo é carregado de significado, dinamicidade, ideologia e traços culturais, assim como assinala Dick (1998),

> [...] as referências brasílicas e guaranis, são fortes indicações da interação nome, ideologia e cultura, expressos sob distintas roupagens ou traços linguísticos. Mas em cada um nota-se camada particular de valores que a comunidade social quer preservar e transmitir. (DICK, 1998, p. 120-21)

Assim, a compreensão/ percepção entre os diferentes lugares e espaços dá-se a partir da relação entre o homem e eles e vice-versa. Nessa perspectiva, ao estudar a Toponímia de um lugar, são considerados a história da comunidade local e o modo de vida daquela comunidade.

3.1. Os topônimos como testemunho de uma época

Como já dito anteriormente, a Toponímia se integra à Onomástica como disciplina que estuda a motivação dos nomes próprios de lugares. Tem como objeto de estudo o signo toponímico. Segundo Dick (1990), os topônimos são

> [...] verdadeiros "testemunhos históricos" de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato da nomeação: se a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. (DICK, 1990, p. 22)

Nesse sentido, os topônimos, por estarem inseridos no léxico de

uma sociedade, devem ser estudados como um reflexo do repertório de conhecimento linguístico e cultural dessa sociedade. Conforme já referido, os topônimos são carregados de significados históricos, portanto, ganham valor documental. Por essa razão, qualquer estudo realizado nessa área deve ter caráter interdisciplinar. A análise do perfil das designações toponímicas deve, necessariamente, dialogar com outas áreas da Linguística, com a História, com a Geografia, com a Antropologia, com a Sociologia, dentre outras áreas do saber.

Cabe aqui sinalizar que os topônimos precisam ser vistos não apenas como índice de localização do espaço geográfico utilizado pelo homem, mas, principalmente como símbolo linguístico, como elemento de identificação cultural, como representantes dos fatos que estão marcados na memória, como elemento identificador de uma comunidade: seus hábitos, seus costumes, seus valores religiosos, seus princípios políticos e econômicos.

4. Considerações finais

Conforme afirmou-se na introdução, intencionava-se no presente texto apresentar alguns conceitos basilares relacionados aos estudos lexicais.

Primeiramente, procurou-se estabelecer relação entre linguagem e cultura, apresentando a linguagem como elemento que conecta indivíduos, grupos, situações, objetos e contextos, mas, sobretudo, como elemento que está sujeito a influências do ambiente, da cultura, do meio social, sendo, portanto, vetor de crenças e práticas culturais de uma sociedade.

Procurou-se também demonstrar que é através do léxico de uma língua que o indivíduo compartilha histórias e saberes seus e de sua comunidade. Nele e por ele, o indivíduo expressa pensamentos, emoções, ideias sentimentos e ações. Ao fazer isso, utilizam palavras já conhecidas (ou não) que revelam e traduzem a história social e cultural, a memória coletiva da comunidade linguística da qual faz parte. Dessa forma, o léxico constitui-se como um componente dinâmico e vivo de uma língua, que expressa diversas relações, dentre elas com a sociedade, com a cultura, com o ambiente circundante. O léxico proporciona ainda a veiculação de saberes seculares e conexões com outras áreas do conhecimento.

Destacou-se o signo toponímico como objeto de investigação da

Onomástica, mais especificamente da Toponímia, que objetiva estudar a motivação dos nomes próprios de lugares. Através da análise das práticas nominativas dos espaços é possível resgatar os significados dos nomes e as motivações que presidiram cada ato denominativo, revelando aspectos socioculturais do agrupamento humano estudado. Destarte, é imperioso compreender que, em cada nomeação, há vestígios da história e da identidade de um povo.

Por fim, cabe destacar que, ao revisitar alguns conceitos comumente empregados nos estudos lexicais, almejou-se apenas mostrar a fecundidade dos estudos lexicais e despertar o interesse do leitor por esta área de investigação instigante e fértil, que muito pode contribuir para se desvelar sobre as sociedades.

REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do Léxico. In: OLIVEIRA; ISQUERDO. *As Ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia e terminologia. Campo Grande-MS, 2001. p. 13-21

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística*: teoria lexical e linguística computacional. 2. ed. São Paulo: 2001. Martins Fontes. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/63299/dt14_pdf_06. Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. Dimensões da Palavra. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118, São Paulo, 1998.

DARGEL, A. P. T. P. *Entre buritis e veredas*: o desvendar da toponímia do Bolsão Sul-mato-grossense. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2003. 264f.

DICK, M. V. de P. A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

_____. Os nomes como marcadores ideológicos. *Acta Semiótica et Lingvistca*, v. 7, p. 97-122, SPPL-SP: Plêiade, 1998.

KRIEGER, Maria da Graça. *Heterogeneidade e dinamismo do léxico*: impactos sobre a lexicografia. Rio de Janeiro: 2014.

_____. Lexicografia: o léxico no dicionário. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 158-71

SAPIR, E. Língua e ambiente. In: ____. *A linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. p. 43-62

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. A alimentação e a construção da identidade sertaneja em Seara Vermelha. In: LOPES, N.; SOBRAL, G.N.T. *A Bahia em perspectivas diversas*: língua e discurso. Salvador: Quarteto, 2015. p. 109-30.

VILELA, Mario. Definição nos dicionários de português. Porto: Asa, 1983. In: VILELA, M. *Estudos em Lexicologia*. Coimbra: Almedina, 1994.

O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-9: LIMITES E POSSIBILIDADES

Bianca Corrêa Lessa Manoel (UNESA e Pref. de Queimados e Nova Iguaçu)
bia.lessa@gmail.com
Patrícia Jerônimo Sobrinho (SEEDUC-RJ)
professoremacao@gmail.com
Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com

RESUMO

A pandemia da Covid-19 modificou significativamente os modos de vida e de comunicação em um contexto mundial e impactou diretamente todos os setores da sociedade, incluindo o educacional. Da noite para o dia, diferentes instituições educacionais brasileiras – da Educação Infantil ao Ensino Superior – foram obrigadas a fechar suas portas e adequar-se a uma nova realidade que se apresentava: o ensino remoto. Contudo, como adequar uma rotina já consolidada a um contexto educacional completamente diferente, associando recursos digitais aos materiais didáticos já disponíveis nas escolas e universidades? Várias instituições buscaram implementar ferramentas tecnológicas que possibilitassem trabalhar os conteúdos remotamente ou a distância com os estudantes, porém, na prática, esta estratégia não contemplava a totalidade do público-alvo a que se destinava e excluía grande parte dos estudantes sem acesso à tecnologia, obrigando as instituições a repensar e a buscar outras possibilidades que pudessem contemplar os alunos sem acesso à *internet* e os assegurasse o direito universal à educação. Mais uma vez o livro didático assumiu um papel primordial diante do caos educacional que se instaurou, representando uma ferramenta pedagógica fundamental utilizada pelos docentes como uma forma de acesso ao conhecimento e a um suporte textual importante para o desenvolvimento de atividades não presenciais durante a pandemia. Diante do exposto, neste trabalho, busca-se uma reflexão acerca da importância do livro didático como suporte textual e também como ferramenta de inclusão social durante a pandemia, ratificando sua relevância enquanto instrumento que representa uma das políticas públicas mais antigas do país e que se encontra ameaçada.

Palavras-chave:
Ensino remoto. Inclusão social. Livros didáticos.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic significantly changed way so flife and communication in a global contextand directly impacted all sectors of society, including education. Overnight, different Brazilian educational institutions – from Kindergarten to Higher Education – were forced to close their doors and adapt to a new reality that presented itself: remotel earning. However, how to adapt an already consolidated routine to a completely different educational context, associating digital resources with teaching

materials already available in schools and universities? Several institutions sought to implement technological tools that made it possible to work the contents remotely oral a distance with students, however, in practice, this strategy didnot cover the entire target audience for whom it was intended and excluded a large part of students without access to technology, forcing institutions to rethink and seek other possibilities that could contemplate students without access to the internet and guarantee them the universal right to education. Once again, the textbook assumed a primordial role in the face of the educational chaos that was established, representing a fundamental pedagogical tool used by teachers as a way of accessing knowledge and an important textual support for the development of non-presential activities during the pandemic. Given the above discussion, this work seek store flecton the importance of the textbook as a textual support and also as a tool for social inclusion during the pandemic, confirming its relevance as an instrument that represents one of the oldest public policies in the country and finds threatened.

Keywords:
Remote learning, textbooks, socialinclusion.

1. Introdução

A extensão planetária da pandemia de Covid-19 e o isolamento social obrigatório como principal medida preventiva colocaram os sistemas educativos, da maioria dos países do mundo, diante de uma situação inédita na história educacional: o ensino remoto emergencial, no qual as aulas eram dadas e assistidas de casa. As residências se transformaram em salas de aula.

Na Educação Básica, escolas, professores e famílias se reinventaram, em um contexto altamente complexo, a fim de garantir as atividades educacionais de forma a proporcionar a aprendizagem de crianças e adolescentes.

Frente a essa condição, os Estados desenvolveram diferentes estratégias para sustentar o que chamaram de continuidade pedagógica, ou seja, a continuidade do vínculo entre estudantes, escolas e aprendizagens. Dentre as iniciativas, destacaram-se as plataformas digitais com conteúdos educativos e recursos para professores, estudantes e famílias; a televisão, um meio de comunicação com um maior alcance, permitindo alcançar alunos em distintas regiões; e os livros didáticos para estudantes sem conectividade.

O livro didático representa uma das tecnologias fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, como apontam as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: “As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desen-

volvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens." (BRASIL, 2013, p. 25). Ou seja, o livro é também uma tecnologia.

O cenário de emergência sanitária evidenciou disparidades substanciais quanto ao acesso à conectividade e à disponibilidade de plataformas e dispositivos digitais, e o livro didático constituiu-se em uma importante ferramenta de apoio a professores, família e estudantes. De acordo com Artuso, Silva e Suero (2020, p. 180), "cada escola tem suas carências, necessidades e expectativas quanto à tecnologia, mas o uso de uma tecnologia já existente, como o livro didático, pode servir para minorar parte dessas carências e necessidades", assegurando que estudantes possam ter acesso a um material mínimo para seus estudos.

Assim, os livros didáticos são um insumo indispensável na busca poruma maior igualdade e equidade educacional. Na pandemia, isso ficou mais claro ainda. Eles, às vezes, eram o único recurso que os alunos de escola pública dispunham para refletir e adquirir conhecimento. Logo, professores - perante a ausência de conectividade e acesso restrito ou inexistente a suportes digitais nos lares dos estudantes - utilizaram os livros didáticos para explicar conteúdo, propor atividades, realizar práticas de leitura e pesquisa.

Tendo em vista esse cenário, neste trabalho, busca-se tecer uma reflexão acerca da importância do livro didático como suporte textual e também como ferramenta de inclusão social durante a pandemia, ratificando sua relevância enquanto instrumento que representa uma das políticas públicas mais antigas do país e que se encontra ameaçada.

2. Livro didático: um direito social e um veículo de equidade

Os livros didáticos encontram-se presentes em praticamente todas as instituições públicas e privadas do país, sendo uma importante ferramenta pedagógica utilizada pelos docentes em todas as áreas do conhecimento, ocupando lugar de destaque também entre as atuais e uma das mais antigas políticas públicas no Brasil.

De forma simplificada, o livro didático pode ser compreendido como uma obra escrita ou digital organizada e distribuída para fins escolares e atualmente também encontra-se presente no contexto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, que, segundo o MEC, visa a formar indivíduos críticos, criativos e preparados para os desafios da

sociedade contemporânea, em profundas transformações (FNDE, 2017).

Para Batista e Galvão (2009, p. 14), há uma dificuldade em estabelecer um marco para o surgimento dos livros escolares no Brasil, visto que "(...) sua história não seria senão a expressão das políticas a ele dirigidas, e elas mesmas, por sua vez. nada mais seriam que a expressão de uma outra história, a das mudanças estruturais político-econômicas da sociedade brasileira como um todo".

De acordo com Mattos (2012), a trajetória dos livros didáticos no Brasil é marcada por três momentos: no século XIX, com a criação de uma comissão de instrução pública, que se propunha a criar obras que promovessem a construção de uma identidade nacional através da educação; a segunda, no século XX, com a implantação do Estado Novo que propunha a criação de comissões nacionais para análise dos livros didáticos e projetos que visavam à formação cultural do povo brasileiro; e a terceira fase em 1985, já no final do governo militar com criação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que ao longo do tempo vem passando por diversas modificações.

Embora o PNLD seja considerado uma das políticas públicas mais importantes e antigas no país, sua trajetória constituiu-se de forma extremamente instável e fragilizada, sendo realmente estabelecida há pouco mais de 20 anos, com a ampliação do atendimento para toda a Educação Básica, aumento dos recursos e a preocupação com o expansão para modalidades como a EJA, Educação do Campo e a Educação Especial e chamando a atenção da inclusão do Ensino Médio apenas no ano de 2005, há pouco mais de 14 anos.

Recentemente, o programa apresentou mudanças relacionadas ao processo de escolha, avaliação e critérios de aprovação a partir do Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017 (Cf. BRASIL, 2017), em que, assim como a implementação da BNCC e a reforma do Ensino Médio, foi imposto aos sistemas de ensino sem que houvesse uma discussão aprofundada com Universidades, pesquisadores, professores e demais atores e interessados no processo de escolha, diminuindo, portanto, a participação de setores da sociedade na garantia dos processos democráticos e de transparência deste processo.

Os artigos, 8, 11 e 12 do Decreto nº 9099 (BRASIL, 2017) trazem informações relevantes acerca das etapas para avaliação, composição e análise das obras pela comissão técnica instituída pelo Ministério da Educação, representando uma ação centralizadora e um retrocesso para as

conquistas antes estabelecidas pela participação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e de outros setores envolvidos no PNLD:

Art. 12. A escolha dos integrantes de cada comissão técnica será feita pelo Ministro de Estado da Educação, a partir da indicação das seguintes instituições:

I – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;

II – Conselho Nacional de Secretários de Educação;

III – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;

IV – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;

V – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;

VI – Conselho Nacional de Educação

VII – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;

VIII – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

IX – Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999.

§ 1º O Ministro de Estado da Educação poderá solicitar indicações de outras instituições para a escolha dos integrantes de que trata o caput. (...)

Essa alteração, trazendo a possibilidade de indicação de outras instituições, inclusive fundações para a composição da comissão técnica, pode prejudicar de maneira substancial a autonomia e transparência no processo de avaliação, composição e análise dos livros didáticos, visto que pode estar mais sujeito ao interesse comercial de grupos minoritários e representa um risco de retrocesso de conquistas históricas em relação ao PNLD.

A participação de Universidades e professores da Educação Básica neste processo representou conquistas importantes,como a obrigatoriedade em abordar temáticas antes silenciadas nos livros didáticos – comoa inclusão da história dos povos originários, da influência e cultura negra para a construção da história do Brasil, entre outras –, sendofruto de discussões e pesquisas construídas nas próprias Universidades, discussões tão fundamentais para o contexto da atualidade.

Infelizmente o PNLD, por ser tratar de uma política pública que passa a depender quase que exclusivamente da indicação do Ministério da Educação, pode sofrer influências de grupos que consideram tais conquistas como ideologias supostamente propagadas pelos livros didáticos.

De acordo com Rojo (2009, p. 28), programas como o PNLD e PNBE, acompanhados de outros como o Bolsa Família, Programa Universidade para Todos (PROUNI) e demais ações afirmativas desenvolvidas para negros e estudantes de baixa renda, são mecanismos significativos para garantir o acesso, como também a permanência dos estudantes não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior, que embora tenham diminuído os processos de exclusão e de fracasso escolar nos últimos anos, ainda têm muito a melhorar.

Convém ressaltar que, no Brasil, embora as produções literárias tenham aumentado de forma significativa, promovendo o acesso a diversidade de obras literárias, esta política ainda não foi universalizada. Ainda que tal política tenha sido ampliada de maneira significativa nos últimos dezesseis anos, com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2010) e o PNLD literário (2018) para a seleção e distribuição de obras paradidáticas aos estudantes.

Infelizmente, este modelo de programa (e outros) está fortemente ameaçado por algumas propostas de mudanças que vêm sendo discutidas pelo atual governo brasileiro, prevendo a revisão de conceitos historicamente construídos (como a ditadura militar), a revisão das metodologias em relação ao ensino, a censura quanto ao trabalho com temas extremamente importantes na atualidade (como a violência contra a mulher, contra a comunidade LGBTQI+, por exemplo) sob o pretexto de serem assuntos voltados a questões ideológicas e a políticas.

Em uma recente entrevista concedida à Revista Nova Escola, a pesquisadora Magda Soares (2019), referência em alfabetização e letramento no Brasil, afirma que as ideias propostas pelo atual governo representam um retrocesso de mais de 50 anos de conquistas históricas para o país, entre elas a importância do desenvolvimento da reflexão crítica:

> Estou com 86 anos e entrei na educação quando estava com menos de 20 anos. Estou pelejando há décadas. Já passei por várias fases, mas nunca nesse tempo todo- e olha que eu, como aluna, vivi o Estado Novo e passei, já como professora, pela ditadura-e nunca vi um período tão assustador como esse de agora na educação. (SOARES, 2019, [s.p.])

Com isso, não se pretende defender a atual configuração do PNLD como perfeita ou imutável, visto que toda política pública necessita de revisão, é passível de erros e precisa de adequação. Porém, é inegável o reconhecimento dos avanços deste programa nos últimos anos visando a oportunizar a distribuição de obras didáticas, a preocupação com a inclusão, o respeito à diversidade e o acesso ao conhecimento a partir do

reconhecimento das diferentes linguagens e da pluralidade de ideias.

Ao traçar um panorama acerca da implementação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), considerada uma das políticas públicas educacionais mais antigas do país, observa-se a importância dos livros didáticos enquanto instrumento presente em praticamente todas as escolas públicas e privadas brasileiras, ratificando sua relevância como material de apoio pedagógico tanto para o professor quanto para o aluno e que se mostrou de extrema relevância durante o período pandêmico.

3. O livro didático como instrumento de inclusão social durante a pandemia da COVID-19

A falta de acesso à internet durante a implementação do ensino emergencial obrigou os sistemas de ensino a buscar alternativas que alcançassem os alunos sem acesso às mídias sociais, garantindo os objetivos e os direitos de aprendizagem.

Neste sentido, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, revisado pelo CNE/CP nº 9/ 2020) versou sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de propostas de atividades não presenciais (síncronas ou assíncronas) para cômputo da carga mínima anual em razão da pandemia, contudo, com um olhar diferenciado para as desigualdades sociais existentes no país:

> Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação. (BRASIL, 2020, p. 5)

No Parecer, reexaminado e reavaliado periodicamente visto a duração do período pandêmico, foram discutidos diversos aspectos, entre eles: a possibilidade de implementação do ensino remoto emergencial por meio de plataformas digitais, a possibilidade de implementação da

modalidade a distância (EAD), a viabilidade de organização de material impresso e distribuição para os estudantes sem acesso à internet, os impactos da pandemia a médio e longo prazos para os estudantes de todos os níveis de ensino em todo Brasil, os riscos de não cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, 2021 e possivelmente do ano de 2022, entre outras questões relevantes.

Considerando o Parecer, os sistemas de ensino e as Universidades buscaram discutir e implementar plataformas digitais e até mesmo propor o uso de aplicativos bastante utilizados no cotidiano, como por exemplo, o *WhatsApp*, a fim de alcançar os estudantes e propor atividades durante a suspensão das atividades presenciais:

> Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. (BRASIL, 2020, p. 11)

Assim, os livros didáticos constituíramuma das alternativas para a realização das atividades não presenciais a fim de viabilizar o acesso ao conhecimento e possibilitar propostas de atividades assíncronas.

Para Vilaça e Nelken (2012), os livros didáticos são um importante instrumento de apoio ao trabalho do professor e um suporte de diferentes gêneros textuais para o aluno, configurando-se como um “aliado” e, muitas vezes, um “vilão” no desenvolvimento da prática docente, sendo imprescindível sua avaliação enquanto recurso didático de modo a atender objetivos específicos em relação ao ensino de língua(gem).

Ainda nos dias atuais é recorrente no discurso educacional a afirmação de que os livros didáticos não são adequados ao público-alvo, principalmente quando se trata do contexto das escolas públicas, já que nas instituições privadas quase sempre existe uma “cobrança” da equipe pedagógica e dos próprios responsáveis pela utilização integral dos livros didáticos justificando o investimento realizado e a necessidade de uso da obra, o que não representa um ensino “qualificado” por este motivo. São muitas questões envolvendo as diferenças entre o ensino público e o privado, contudo, o livro didático foi o principal “aliado” do professor du-

rante o período pandêmico.

Araújo (2012) ressalta a importância do livro didático enquanto recurso pedagógico, mas salienta a relevância do professor enquanto agente mediador do processo ensino–aprendizagem:

> [...] é importante que o professor saiba lidar com o livro didático, passando a ser o condutor ou controlador e o utilizando como recurso pedagógico de forma crítica. Por outro lado, ao se esperar que o professor utilize o livro didático como um "pacote" pronto, ele passa a ser visto como um usuário, deixando de lado o papel de analista e desenvolvedor. (ARAÚJO, (2012, p. 48)

De acordo com reflexões estabelecidas por Jurado e Rojo (2006), em relação aos livros didáticos, as autoras afirmam que estes representam o "instrumento de letramento mais presente na escola brasileira", relacionando as fragilidades leitoras – diagnosticadas em avaliações institucionalizadas no país – às práticas desenvolvidas com alunos egressos do Ensino Médio: "ao analisar o processo de escolarização (ou pedagogização) que sofrem os textos destinados à leitura nos livros didáticos, será possível conhecer algumas propostas de práticas de leitura que circulam no espaço escolar" (JURADO; ROJO, 2006, p. 45) e que consequentemente influenciam nos letramentos desses estudantes.

Kleiman (2008) destaca que o contexto escolar não tem favorecido a evolução efetiva de objetivos específicos relacionados ao desenvolvimento da linguagem, já que as atividades de leitura e escrita presentes nos livros didáticos muitas vezes acabam sendo "difusas e confusas" e, outras vezes, utilizadas "apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua". Esse tipo de atividade "desmotiva e não conduz à aprendizagem", reproduzindo padrões do passado, o que se tornou um desafio frente ao período pandêmico, já que os estudantes foram apenas direcionados a realizar de forma autônoma as atividades propostas.

Considerando que as atividades cotidianas envolvem diferentes práticas sociais de uso da leitura e da escrita, seja em casa, no trabalho, nos espaços religiosos, entre amigos, entre outros, o desenvolvimento da linguagem não deveria constituir-se como uma atividade exclusivamente escolar; contudo, os espaços escolares têm sido considerados os "locais privilegiados" para o desenvolvimento da linguagem, cabendo quase que exclusivamente ao professor de Língua Portuguesa esta tarefa, como se o desenvolvimento da linguagem acontecesse com uma atividade extemporânea à sociedade:

> A linguagem escrita na escola necessita articular-se a tudo isso, precisa estar em movimento, a serviço da aprendizagem e da reflexão sobre o mundo e sobre o lugar dos estudantes neste mundo, de servir para que possam se movimentar com mais autonomia diante dos desafios e visões sobre si mesmos e sobre os que os cerca. (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 36)

O desenvolvimento da leitura e da escrita também pressupõe a reflexão crítica do estudante. Em um contexto social em que assuntos relevantes são discutidos e a troca de informações acontece de forma cada vez mais acelerada, a escola deve ser um espaço privilegiado de discussão, preparando o estudante para os desafios da sociedade, retomando a ideia de "formar leitores competentes" não apenas no contexto escolar, mas principalmente para as práticas sociais de leitura e escrita que demandam a sociedade contemporânea.

Freire (2005), há muitas décadas, já apontava a "importância do ato de ler", como um ato político e de profunda importância social, considerando-o como um instrumento de autonomia e conquista da liberdade desenvolvido não pela leitura mecânica ou pela quantidade de páginas lidas, mas pela compreensão e aplicabilidade do conteúdo proposto.

Para o autor, a leitura é uma forma de empoderamento,ou seja, uma atividade "libertadora e de poder" (FREIRE, 2005), pois o indivíduo que está inserido no universo da leitura torna-se mais crítico da realidade que o cerca e faz uso das diferentes práticas discursivas a que está exposto diariamente, questões que ratificáveis a partir de práticas desenvolvidas em consonância com o trabalho pautado nos livros didáticos.

Assim, o ato de ler representa uma forma de inclusão e exercício da cidadania à medida que propicia ao indivíduo libertar-se da situação e do controle social que, muitas vezes, implicitamente ele está inserido. E, nesse cenário, o livro didático também é capaz de contribuir para a inclusão, uma vez que permite ao aluno vivenciar experiências que promovam conhecimentos importantes para a sua prática de leitura e escrita.

Ele é um recurso fundamental não apenas para a construção do conhecimento escolar, mas

> [...] para o aprimoramento da ética, imprescindível ao convívio social e à construção da cidadania [...] em despertar no aluno a prática participativa, a sociabilidade, a consciência política, enfim, a cidadania, entendida em seu sentido mais amplo. (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 37)

O livro didático, às vezes, é o primeiro contato que o educando tem com a leitura e que, com o ambiente familiar e a escola, estimula o

indivíduo a ler e, em consequência, a crescer pessoal e intelectualmente, desenvolvendo sua cidadania, problematizando informações, fomentando a consciência crítica a partir do lugar onde vive, enfim, tornando-se um leitor competente. Um leitor competente é aquele que não apenas identifica informações explícitas, encontradas na superfície do texto, mas aquele que lê e compreende o "conteúdo" trabalhado de forma a identificar as informações implícitas e a partir deste contexto, para utilizá-las em práticas sociais significativas, em que o professor assume fundamental importância ao desenvolver essa dinâmica de trabalho.

Nesse sentido, apesar da grande variedade de recursos disponíveis no mercado, o livro didático segue sendo imprescindível para o alcance dos objetivos e direito de aprendizagem em um período tão adverso da história do país e do mundo. Ele, muitas vezes, é o único material acessível aos estudantes que não possuem internet, ou recursos financeiros para a compra de livros, ou outro material informativo, conforme observou-se durante os anos de 2019 e 2020.

Durante a emergência sanitária, foram distintas as utilizações do livro didático: fonte de conteúdos; fonte de exercícios; fonte de perguntas e exercícios de avaliação; fonte de pesquisa, ratificando a sua importância como instrumento de inclusão e de equidade para os estudantes sem acesso à internet. Essa situação pandêmica trouxe à tona a relevância em discutir sobre a necessidade de implementação de políticas públicas que promovam a inclusão de todos os estudantes aos sistemas de ensino, diminuindo as desigualdades no sistema educacional brasileiro.

Caso se entenda que, com o uso, o livro didático se torna um novo "texto", o resultado é uma variedade imensa de articulações e acréscimos que permitem ao educando desenvolver-se diante de suas fragilidades em relação à impossibilidade de acesso aos recursos digitais.

4. Considerações finais

A pandemia não apenas gerou transtornos sanitários e econômicos, mas também educacionais, posto que evidenciou e aprofundou as lacunas de aprendizagem existentes em matéria de iniquidade e acesso. Essas lacunas migraram da escola física para o digital, deixando visível uma enorme brecha digital constituída pela falta de acesso à conectividade e aos dispositivos digitais por parte dos estudantes.

Isso levou professores a usarem recursos disponíveis para propici-

ar a aprendizagem dos educandos no contexto atual. Um desses recursos foi o livro didático – a única tecnologia real e acessível a todos os estudantes, possibilitando aos professores darem continuidade ao processo educativo de acordo com as necessidades dos alunos, os contextos e os problemas decorrentes da desigualdade de condições materiais para o estudo em casa.

O livro didático não é somente parte da história da educação, mas também um objeto de compreensão do contexto político-histórico-social do país e uma fonte de registro, visto que em diferentes períodos históricos pode-se verificar a preocupação e o envolvimento dos diferentes "governos" na elaboração e avaliação das obras e que, infelizmente, têm sido alvo de críticas nos últimos anos – embora seja um material de apoio extremamente importante para estudantes e professores em diferentes contextos.

Convém ressaltar ainda que o livro didático é escrito, concebido e produzido especificamente para a utilização no ensino. Porém, nem o livro nem as plataformas e ferramentas digitais podem substituir um professor que conhece a arte de orquestrar os recursos disponíveis para oferecer aos estudantes um conteúdo educativo a serviço da sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. *Letramento em contexto digital*: uma análise de livros didáticos do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy, 2012.

ARTUSO, A. R.; SILVA, K. V. D.; SUERO, R. Uma discussão do livro didático como tecnologia no campo da ciência, tecnologia e sociedade. *Rev. Tecnol. Soc.*, v. 16, n. 42, p. 171-89, Curitiba, jul/set. 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/11351. Acesso em: 19 nov. 2021.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil*: elementos para uma história. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, M.E.B. (Org).

Livros Didáticos de História e Geografia. Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BRASIL. Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 23 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº 09/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03/11/21.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam.46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane.A leitura no Ensino Médio:o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?IN:BUNZEN, Clécio dos Santos; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no Ensino Médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. In: BUNZEN, C. dos S.; MENDONÇA, M. (Orgs). *Português no Ensino Médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006.

MATTOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático- PNLD. *Historiæ*, v. 3, n. 3, p. 165-84, Rio Grande-RS, 2012. Disponível em: https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3268/1945. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação. *Revista Nova Escola*, publicado em 10 de janeiro de 2019. Disponível em:

https://novaescola.org.br/conteudo/15004/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; NELKEN, Lana, Cristina de Oliveira Potocky. O Livro Didático de Língua Estrangeira: História, Avaliação e Importância. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. XVI, p. 950-8, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br /xvii_cnlf/cnlf/cnlf_06.htm. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

Outra fonte:

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Programa do Livro. 2017. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

O PODER DA LÍNGUA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DO SURDO

Joicy de Souza Ribeiro Quitete (ISEPAM)
joicyquitete@yahoo.com.br
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)
jolizdaiana@gmail.com

RESUMO

O artigo visa a analisar o poder da língua, desafios e possibilidades da língua brasileira de sinais (Libras) e da língua portuguesa na modalidade escrita na educação do surdo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário compreender que o processo de escolarização dos alunos surdos demanda especificidades que precisam ser estudadas por toda a equipe escolar com parceria da família, a fim de fortalecer os vínculos entre surdos e ouvintes, valorizando a cultura surda. Portanto, o estudo apresenta a construção histórica da educação dos surdos e o reconhecimento da Libras identifica a língua como diversidade cultural no contexto educacional e enfatiza a importância de trabalhar a Libras como língua materna e a língua portuguesa como segunda língua. Pautada na metodologia qualitativa, por meio de estudos bibliográficos, o estudo apresenta embasamentos de diversos autores e aparatos legais que estão presentes na legislação brasileira, sendo pertinentes as formas de atendimento aos alunos surdos, seus direitos.

Palavras-chave:
Educação. Libras. Língua portuguesa.

ABSTRACT

The article aims to analyze the power of language, challenges and possibilities of the Brazilian Sign Language (Libras) and the Portuguese language in the written modality for the development of the teaching and learning processes of deaf students. It is necessary to understand that the schooling process of deaf students demands specificities that need to be studied by the entire school team in partnership with the family, in order to strengthen the bonds between deaf and hearing people, valuing deaf culture. Therefore, the study presents the historical construction of deaf education and the recognition of Libras, identifies the language as cultural diversity in the educational context and emphasizes the importance of working with Libras as a mother tongue and Portuguese as a second language. Based on qualitative methodology, through bibliographic gathering, the study presents foundations of several authors and legal apparatus that are present in Brazilian legislation, with pertinent forms of care for deaf students, their rights.

Keywords:
Education. Libras. Portuguese language.

1. *Introdução*

As indagações sobre o cenário educacional e desenvolvimento dos alunos surdos são temas relevantes em diversas pesquisas, pois ressaltam desafios e dificuldades históricas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos visando a superar os obstáculos na construção da sua identidade cultural, para valorização da língua de sinais e efetivação da inclusão.

A apropriação da língua é a formação da identidade do sujeito, assim, para os ouvintes do nosso país, o Brasil, o português é considerado a língua materna e para os surdos a Libras deverá ser sua língua materna. Assim, a pesquisa gira em torno da seguinte questão norteadora: De que maneira o aluno surdo vem desenvolvendo suas habilidades linguísticas?

Nesta perspectiva, o presente artigo teve como objetivo analisar os desafios e possibilidades no contexto educacional da língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na modalidade escrita para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

A hipótese é que o aluno surdo poderá por meio da metodologia do bilinguismo aprender sua língua materna, a Libras, e posteriormente aprender língua portuguesa na modalidade escrita.

Pautada na metodologia qualitativa, por meio de estudos bibliográficos, o estudo apresenta embasamentos de diversos autores, tais como Fernandes (2003), Gesser (2009), Santana (2007), Silva (2001), Sacks (2010) e Quadros (1997). E, também, nos aparatos legais, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96; a Lei 10.436/2002; o Decreto Federal nº 5.626/2005; a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de Intérprete/Tradutor de LIBRAS; a Lei nº 13.146/ 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Estatuto da Pessoa com Deficiência), e o Decreto Federal nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

2. *Construção histórica da educação do surdo e o reconhecimento da libras*

A educação do surdo é marcada por desafios, superações e lutas. Assim, foi a construção da identidade surda, do reconhecimento e da va-

lorização cultural, que possibilitou o uso da língua de sinais como forma de comunicação entre surdo e ouvintes.

Desde a antiguidade os surdos eram considerados seres não pensantes, eram sacrificados, viviam de forma marginalizada da sociedade, conforme expressa Berthier (1984):

> Inicia a história na antigüidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: A infortunada criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar. (BERTHIER *apud* STROBEL, 2009).

Desta forma, o tempo passou e muitas concepções errôneas sobre o surdo permearam a Idade Média, onde os surdos não tinham direito ao voto, de casar e receber heranças, sendo desrespeitados na sua totalidade. Nesse período, a igreja católica considerava os surdos como seres sem alma, portanto, não podiam participar da comunhão.

Na Idade Média, são iniciados os primeiros estudos sobre a surdez, por intermédio do médico Girolamo Cardano, que por meio das experiências com seu filho foi capaz de verificar que os surdos não tinham comprometimentos intelectuais, portanto, poderiam aprender. Conforme Strobel, os estudos foram ampliados e houve surgimento de novos pensamentos sobre a surdez e o processo de ensino e aprendizagem, assim, Girolano Cardano inicia seu trabalho com o surdo por meio da língua de sinais e escrita.

Ainda na Idade Média, o abade francês Charles-Michel de l'Épée, um dos principais estudiosos sobre educação do surdo, iniciou seus estudos baseados na língua de sinais e na gramática francesa, tendo fundado a primeira escola pública para os surdos, o "Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris", treinando inúmeros professores para surdos.

Em 1855, já na Idade Moderna, a convite de D. Pedro I chega ao Brasil o professor Eduardo Huet, com o objetivo de criar uma escola para surdos. Assim, em 1857 foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, que desenvolveu seu trabalho pautado na mistura da língua de sinais francesa e a Libras, utilizada por diversos surdos brasileiros. Atualmente, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos é conhecido como INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

> Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram "descobertos" pelos ouvin-

> tes, depois eles foram isolados da sociedade para serem "educados" e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersa-los, para que não criassem guetos. (SÁ *apud* STROBEL, 2009)

Assim, nas construções históricas, entendimentos e aprimoramentos de formas de ensinar e aprender a educação dos surdos passaram por longos períodos de aperfeiçoamentos e transformações das práticas educativas que norteiam professores e instituições até os dias atuais. Destaca-se as metodologias do oralismo, comunicação total e bilinguismo como parte dessa trajetória.

Segundo Goldfeld (1997) o oralismo pressupõe que a criança surda seja integrada na comunidade ouvinte, portanto, dá ênfase à língua oral do país, no caso do Brasil, a língua portuguesa. O oralismo foi o primeiro método utilizado pelos educadores e pais/responsáveis dos alunos surdos, que desejavam desenvolver a oralidade, os quais deveriam aprender a se comunicar através da fala, através de muitos treinos repetitivos, cansativos e desestimulantes.

A partir de 1860, o método oral começa a ganhar força, pois os profissionais começaram a investir no ensino da língua oral para os surdos. Nesse momento, nos mostra Strobel (2008) surgiu a ideia, defendida por alguns profissionais até hoje, de que a língua de sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral. Esse método foi utilizado por muitos anos, mas muitos surdos não conseguiam desenvolver a oralidade, principalmente os que tinham perda auditiva elevada, visto que não conseguiam realizar a leitura labial da comunidade ouvinte.

No Congresso Internacional de Educadores Surdos, que aconteceu em Milão no ano de 1880, foi proibida qualquer outra forma de metodologia para surdos sem ser o oralismo, passando a ser considerado o único método aceito mundialmente para educação dos surdos. O congresso em Milão teve uma repercussão mundial e proliferou o oralismo como um método de ensino de grande valia para o desenvolvimento dos surdos. Entretanto, conforme Capovilla (2000), era ineficiente para prover a comunicação e a interação linguística, o que fez com que as pessoas surdas fossem consideradas cognitivamente inferiores.

Essa questão está diretamente relacionada aos aspectos afetivos e cognitivos dos surdos que não eram respeitados, visto que os surdos deveriam aprender uma forma de comunicação que não os incluía na sociedade. O oralismo extingue qualquer outra forma de expressão que não seja através da linguagem oral, trabalhando com a leitura orofacial e ampli-

ficação sonora. Esse método esteve em voga até a década de 70, quando o estudioso William Stokoe publicou um artigo mencionando que a língua de sinais era constituída da mesma forma que as outras línguas orais.

Desta forma, a educação dos surdos ganha nova forma de comunicação, a comunicação total, metodologia de ensino que surgiu com o fracasso do oralismo, visto que os surdos não estavam conseguindo desenvolver a fala e prejudicando suas relações sociais. A comunicação total possibilitou que os surdos se expressassem da melhor forma que conseguissem, utilizando todos os recursos linguísticos possíveis, como a leitura orofacial, a língua de sinais, gestos ou qualquer outra forma de expressão que possibilitasse uma comunicação satisfatória entre surdos e ouvintes, contribuindo para exercer sua cidadania, como sujeito de deveres e direitos.

Essa filosofia se preocupa com a questão cognitiva, emocional e social dos surdos, diferentemente da abordagem oralista. Entretanto, essa filosofia não obteve o sucesso esperado, visto que a visão filosófica compreendia que o surdo deveria aprender a língua portuguesa sinalizada, o que era impossível, pois o signo linguístico, sinal gráfico e a escrita apenas sinalizados, não havendo sentido concreto para os surdos.

Assim, a comunicação total foi perdendo sua força e surgiu o bilinguismo, que segundo Quadros (1997) é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Estudos da área apontam que essa filosofia de ensino é considerada adequada, visto que trabalha primeiramente com a língua de sinais e depois com a língua escrita. A abordagem bilíngue, de acordo com Fernandes (2011), parte do pressuposto que a educação para surdos acontece em duas línguas: L1 – Língua brasileira de sinais (Libras) e L2 – Língua portuguesa, sendo a habilidade escrita desenvolvida obrigatoriamente e a oral possivelmente, já que nem todos os surdos possuem oportunidades de desenvolver a oralidade.

Desta forma, as habilidades da Libras serão desenvolvidas primeiramente para depois os surdos aprenderem a língua portuguesa na modalidade escrita.

De acordo com Scarpa (2001):

> Argumentos interacionistas são levantados com relação às diferenças entre a aquisição da língua materna ou estrangeira na infância e depois da adolescência. Contemplam diferentes fatores interativos e socioculturais de aquisição nas duas situações, o que explicaria a extrema diferença in-

> dividual tanto no processo de aquisição de L2 em idade adulta, quanto no alvo a ser atingido: o grau de domínio do alvo pretendido é muito variado. (SCARPA, 2001, p. 223)

Portanto, o autor ressalta a existência de diversos fatores que poderão surgir na aquisição da L2. Daí a importância do trabalho da Libras de forma precoce com as crianças pois, como língua materna, deverá ser ofertada como prioridade nas instituições de ensino.

O bilinguismo possui implicações sociais e culturais, pois há variantes determinantes nesse processo de línguas, que promoverá ou sustentará as concepções de indivíduos pensantes e atuantes, produtos e produtores de culturas.

Na busca pelos direitos das pessoas surdas, as legislações foram aperfeiçoando as formas de atendimento e, na nossa legislação, podemos considerar nossa lei maior, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que propõe avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência ou pessoas surdas[158], quando, em meio aos fundamentos da República, relata a cidadania e a dignidade das pessoas (Art.1º, §§II e III) e já que possui como objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade, sexo e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, §IV) e, a partir do Artigo 205, discute sobre o direito de todos à educação.

Nesta perspectiva, a Libras foi reconhecida oficialmente como meio de comunicação e expressão, através da Lei Federal nº 10.436/2002, uma lei que revela a luta da comunidade surda e o respeito pela diversidade. Posteriormente, temos o Decreto nº 5.626/2005, o qual regulamenta a lei mencionada anteriormente e ressalta o direito às pessoas surdas ou pessoas com deficiência auditiva:

> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do co-

[158] Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua brasileira de sinais - libras. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

> nhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Atualmente, o marco legal que apoia os educandos surdos ou com deficiência auditiva é o Decreto nº 10.502/2020, o qual propõe em seu Art. 3º os nove princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

> I – educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo; II – aprendizado ao longo da vida; III – ambiente escolar acolhedor e inclusivo; IV – desenvolvimento pleno das potencialidades do educando; V – acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares; VI – participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada; VII – garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos; VIII – atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e IX – qualificação para professores e demais profissionais da educação. (BRASIL, 2020)

Considerando a evolução histórica da Libras na educação do surdo, percebe-se que, nestes contextos, a Libras contribui significativamente para a efetivação da inclusão, pois, o aluno surdo apropria da língua de sinais, constrói sua identidade na comunidade surda.

3. Língua: diversidade cultural no contexto educacional

O valor da língua está marcado pela apropriação da comunidade que a utiliza. Assim, pensar na língua portuguesa para os ouvintes é refletir sobre a extensão linguística da Libras no nosso país, uma língua oficializada, mas que não faz parte do currículo da educação básica, conforme demonstra a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Partindo da premissa que a interação entre surdos e ouvintes é essencial para as relações cotidianas e desenvolvimento de ambos, somos convidados a aprender a Libras, repensar sobre as políticas públicas do nosso país e nosso envolvimento para futuras conquistas da comunidade surda, considerando:

> A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem

> normalmente de qualquer fator racial, social ou cultural. (SANCHEZ *apud* QUADROS, 1997, p. 45)

Assim, não se pode de forma alguma minimizar uma língua da outra, pois conforme sinaliza Gesser (2009, p. 27), "linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais é língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, por que é humana". Nesta visão, o autor ressalta que a Libras possui gramática e precisa ser reconhecida por todos como língua.

> Ser surdo, nascer surdo, coloca a pessoa numa situação extraordinária; expõe o indivíduo a uma série de possibilidades linguísticas e, portanto, a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que nós, outros, como falantes nativos num mundo de falantes, não podemos sequer começar a imaginar. Não somos privados nem desafiados linguisticamente como os surdos; jamais corremos o risco da ausência de uma língua, da grave incompetência linguística; mas também não descobrimos, ou criamos, uma língua surpreendentemente nova. (SACKS, 2010, p. 101)

Desta forma, valorizar a Libras é reconhecer que, no ambiente escolar, deve-se enfatizar a importância do bilinguismo, permitir que os surdos aprendam a língua brasileira de sinais e posteriormente o português escrito, a língua dos ouvintes brasileiros, promovendo a interação dos sujeitos, respeitando e valorizando a diversidade cultural, considerando que

> As realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo. A escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família (QUADROS, 1997, p. 29)

Portanto, todos os profissionais devem ter comprometimento com a proposta do bilinguismo, assumir o papel de transmitir as informações pertinentes a essa metodologia de ensino, explicando detalhadamente todas as informações para que as famílias consigam compreender as especificidades da Libras como língua materna, sem desvalorizar a língua oral do país, a língua portuguesa, contudo, reconhecendo que para o aluno surdo a Libras será de suma importância para a comunicação de forma satisfatória, caso contrário, como mostra Quadros (1997, p. 29-30), "pode gerar consequências irreversíveis no desenvolvimento da criança caso não seja oferecido a ela o direito de ter acesso à aquisição de um língua de forma natural".

Assim, ainda conforme a autora, a língua portuguesa na proposta bilíngue será desenvolvida como segunda língua, baseada nas "habili-

dades interativas e cognitivas" que o aluno surdo adquire em suas relações, portanto, experiências diárias.

Desta forma, permitir que o aluno surdo construa suas relações com base sólidas é reconhecer a importância de oferecer as oportunidades linguísticas que são viáveis para o seu desenvolvimento significativo, assim considerando a diversidade cultural dos indivíduos.

4. Considerações finais

As considerações apresentadas ao decorrer da pesquisa ressaltam o poder de uma língua e priorizam a prática educativa na educação do surdo direcionada para o bilinguismo, pois tal corrente considera a Libras como língua materna do surdo e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

A diversidade cultural sempre estará presente no contexto educacional. Logo, respeitar as diferenças linguísticas é reconhecer o sujeito como multifacetado, agregando valores éticos e morais que permeiam a interação significativa entre os pares, conscientes que surdos e ouvintes podem conviver harmoniosamente e desenvolver suas potencialidades e habilidades cognitivas, físicas, sociais e emocionais.

Desta forma, a instituição escolar tem papel fundamental que é orientar sobre as formas diversificadas das possibilidades de o surdo desenvolver sua aprendizagem de forma significativa. Assim, as informações devem ser transmitidas detalhadamente, conscientizando o aluno e a família sobre a metodologia utilizada e principalmente estimulando os mesmos a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, priorizando a educação inclusiva, onde surdos e ouvintes interagem, fortalecem os vínculos e aprendem uns com os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Congresso Nacional. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 de outubro de 2021.

_____. Congresso Nacional. *Decreto 5.626/2005*. Regulamenta a Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e o Art. 18 da Lei 10.098/2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

_____. Congresso Nacional. *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: 12 de outubro de 2021.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?*: Crenças e preconceitos em torno da Língua Brasileira de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão Escolar:* O que? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. *A educação de surdos:* a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes*: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs). *Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-1

SKLIAR, Carlos. *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação de surdos no Brasil.* Campinas-SP: Autores Associados: Bragança Paulista-SP: EDUSF, 1999.

STROBEL, Karin. *A História da Educação dos Surdos.* Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009.

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

O ROMANCE FLUMINENSE DE AUTORIA FEMININA: DESTAQUE PARA PERSONAGENS FEMININAS EM DOIS ROMANCES DO "CICLO PARADA DE DEUS", DE MARIA ALICE BARROSO

Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt (UENF)
dr.analucialima@gmail.com
Camila Soreano da Silva Oliveira (UNIFSJ)
camila23junho@gmail.com
Ester Portugal da Silva Rocha (UNIFSJ)
portugal.ester20@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é o resultado das pesquisas que envolvem os romances da escritora fluminense Maria Alice Barroso. Especificamente, este trabalho objetiva apresentar mais detidamente os perfis femininos de dois romances da autora: "Quem matou Pacífico?" (1969) e "A saga do cavalo indomado" (1988) a partir do olhar também feminino da escritora, que escolheu um recanto do Noroeste Fluminense chamado por ela de Parada de Deus para ser seu chão ficcional. Nesse universo claramente povoado por homens poderosos, detentores de títulos de capitães e coronéis oferecidos pelo poder político, o destaque para a construção de perfis femininos realça o olhar crítico da própria autora nascida e crescida neste rincão. Para alicerçar a pesquisa nos valemos de Schmidt (2019) e Warderley (2011).

Palavras-chave:
Autoria feminina. Perfis femininos. Maria Alice Barroso.

ABSTRACT

This work is the result of research involving novels by writer Maria Alice Barroso from Rio de Janeiro. Specifically, this work aims to present in more detail the female profiles of two of the author's novels: Who killed Pacifico? (1969) and The untamed horse saga (1988) based on the also feminine gaze of the writer, who chose a corner of Noroeste Fluminense that she called Parada de Deus to be her fictional ground. In this universe clearly populated by powerful men, holders of the titles of captains and colonels offered by political power, the emphasis on the construction of female profiles highlights the critical gaze of the author who was born and raised in this corner. To support the research, we used Schmidt (2019) and Warderley (2011).

Keywords:
Female authorship. Female profiles. Maria Alice Barroso.

1. Introdução:

A produção literária da escritora fluminense Maria Alice Barroso

começa em 1955 com a publicação do livro “Os Posseiros”, custeado pela escritora iniciante e que trata de um assunto bastante caro no momento de sua publicação: a luta pela terra e as questões de reforma agrária, o que levaria o seu livro para a Rússia, via Jorge Amado, onde ganharia uma tiragem de 600 mil exemplares com o título de “No vale da Serra Alta”.

Maria Alice Barroso tem uma produção literária que abrange 11 livros de ficção, dentre eles, destacaremos cinco que fazem parte do chamado “Ciclo Parada de Deus”, pois tem a cidade de Parada de Deus como chão ficcional. Este ciclo é, prioritariamente, povoado por figuras masculinas fortes, como capitães e coronéis sem patente, mas como muito poder, pois se configura como romances regionalistas. Porém, neste meio, destacam-se algumas figuras femininas que, tal como a própria autora, se destacam por atitudes ora destemidas, ora submissas. O universo trazido por Maria Alice Barroso em seu ciclo regionalista é povoado por mulheres de diferentes comportamentos e visões da vida e vão desde donas de casa recatadas a mulheres à frente do seu tempo passando pela vida das prostitutas e esposas de coronéis.

Os anos 50, início da produção literária da autora, marca uma retração da ficção masculina e aumento de participação feminina. Essa oferta editorial vinha atender às aspirações de um público de mulheres satisfeitas por se verem reproduzidas e analisadas até o esgotamento em personagens construídas por representantes de seu próprio gênero.

De acordo com Wanderley (2011) na introdução de seu livro que buscou catalogar a produção feminina no Brasil de 1964 até a atualidade:

> O critério de qualidade, é claro, foi norteador da escolha, mas a análise fundamentou-se principalmente na identificação dos sinais das relações existentes entre o momento histórico vivido pela sociedade brasileira e o discurso narrativo de autoria feminina nos diversos períodos atravessados. (WANDERLEY, 2011, p. 15)

O espaço histórico e social da pequena cidade do Noroeste Fluminense de Miracema influenciou, sim, na constituição e na construção de Parada de Deus para a autora, contudo a própria esclarece que a descrição fiel desta cidade não está em suas mãos. Ainda ousa deixar uma incógnita em relação à realidade ou não deste lugar.

Além disso, a obra da autora é carregada de ideologia, desde o que era imposto pelos coronéis, como veremos logo abaixo, até as atitu-

des das mulheres citadas nos livros, por exemplo. Sua obra, então, pode-se dizer que tem um valor ideológico com aponta Fiorin (1993).

> A esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que comumente se chama ideologia. (FIORIN, 1993, p. 28)

Esta pesquisa também se une a uma outra do mesmo grupo de pesquisadoras do Centro de Iniciação Científica do Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ) que trata de mais três romances da autora pertencentes ao "Ciclo Parada de Deus". São eles os romances "Um nome para matar" (1967), "O Globo da Morte: Divino das Flores" (1981) e "A morte do presidente ou A amiga de mamãe" (1994).

2. *Continuando o "ciclo Parada de Deus" com o romance "Quem matou Pacífico?"*

Alguns críticos intitulam como novela o texto "Quem matou Pacífico?" (1969), pois em comparação aos demais títulos do "Ciclo Parada de Deus" este se mostra uma produção bastante reduzida no número de páginas. Afora isso, tendo a mesma estrutura que um romance, chamaremos o texto aqui de romance como os demais do ciclo.

Esse segundo livro, que virou filme do cinema nacional estrelado por Jece Valadão, Kátia D'Ângelo, Roberto Bonfim e outras figuras estelares do cinema na época.

Esse romance é considerado o primeiro romance policial brasileiro ambientado em meio rural e foi traduzido para o holandês sob o título "Wie vermoord de Pacífico?", em 1995. Com relação ao fato de ser o primeiro romance policial brasileiro ambientado na província destaca Hélio Pólvora no prefácio da 3ª edição do livro:

> O mais certo seria considerar-se um gênero de literatura policial bem definido, e os elementos de ficção policial que se espraiam pelo sistema sanguíneo da ficção em geral. A fronteira exata seria medida pelo ângulo de visão do romancista, pela sua capacidade ou propósito de equiparar o jogo aos problemas universais da condição humana. Nesse caso, as convenções menores de Quem Matou Pacífico?, forçadas pela fidelidade a um gênero popular se diluem no quadro mais amplo de uma ficção, a brasileira, atenta a vários desdobramentos que partem da novelística regional. Surpreendentemente, este novo romance de Maria Alice tem as suas raízes na terra: é um ensaio sobre o patriarcalismo fluminense – e Tonico Arzão, o delegado de perna de pau, êmulo subdesenvolvido de Poirot, é

> seu sociólogo. (POLVORA, 1978, p. 8)

Trata o romance, especificamente, do desvendamento de um crime ocorrido no cemitério de Parada de Deus para onde acorria Pacífico de Moura Alves, irmão de Oceano e dono da Fazenda Santana. O coronel estava de romance com Luzia, a filha do coveiro, que morava no final do cemitério.

A partir da morte do coronel Pacífico, irmão do mais poderoso chefe político da região, o coronel Oceano, a narrativa assume ares de um romance dedutivo à moda de Conan Doyle, no qual o delegado perneta, Tonico Arzão, procura, por meios não convencionais, descobrir quem matou Pacífico. A esse respeito, destaca Schmidt (2019):

> Com a intenção de reforçar essa dúvida em relação à descoberta do autor do crime, a narrativa é constituída por comentários de todos os intérpretes envolvidos no enigma, até que Tonico Arzão, contando com a ajuda de sua falecida mulher, através de sonhos, focaliza sua suspeita em uma personagem. (SCHMIDT, 2019, p. 53)

A partir desse ocorrido, desfilam as mais variadas personagens pelo texto policial, das quais passaremos a analisar as figuras femininas.

As cidades do interior são sempre marcadas pelos mesmos sinônimos. Lugarzinho de paz, pureza e tradição. É onde cada morador faz sua história e os mesmos as compartilham entre si. Onde há segredos e muitos mistérios. Existem os bem vistos pelo povo e também aqueles que já foram rotulados por aquilo que o homem só consegue ver, mas jamais compreender. É neste cenário cheio de descobertas que passa a narrativa em análise.

Há alguns anos atrás existia uma pequena cidade no interior do Rio de Janeiro chamada Parada de Deus. O lugarejo era um lugar de muita euforia, religiosidade e crenças. Neste contexto, acabava de chegar o jovem piloto Roberto Santos, cujo apelido era Beto, que jamais imaginaria que naquele espaço, nomeado por ele como “encrenca de mil demônios”, viveria um romance com tanta adrenalina. Com poucos dias na cidade, Beto já havia cedido seus encantos à jovem Luzia, ao vê-la cavalgar pela madrugada na Linha – rua que acolhia os bordéis de Parada de Deus – fora impossível não se apaixonar. Mas o que Beto não podia pensar é que o coração de Luzia não era dado a apenas um homem e que em sua vida muitos amores já haviam passado. A moça, que era filha de Abigail (em memória) e Joãozão, o coveiro da cidade, logo cedo já se deitara com muitos rapazes na cidade e os deixava perdidamente apaixona-

dos. Beto, o piloto, o francês, Doutor Pierre – homem civilizado e que acreditava que Luzia era merecedora de todo respeito e carinho, assim como uma virgem, e Pacífico –, casado com Idalina, que acaba por apaixonar-se pela moça e pronto a colocar a mulher para fora e recebê-la em seu casarão –, vão disputar o coração da jovem menina. No entanto, o que ninguém esperava acontece: um assassinato. Pacífico é morto na subida da casa de Luzia que ficava próximo ao cemitério de Parada de Deus. Muitas suspeitas são levantadas, entre estas, os três amantes, e também, Péla-égua, que escondia uma paixão por Luzia. Péla é filho de Maria-Rezadeira com Pacífico, que nunca o aceitou como filho.

A família Moura Alves junto ao delegado da cidade, Tonico Arzão, vão às descobertas do crime e criam uma situação para que o grande segredo seja desvendado. Para a surpresa de todo o povo, a própria esposa de Pacífico o havia matado, pois ouvia o marido gabando-se de seu romance com Luzia e de seu plano de colocá-la para fora da fazenda e fazer da moça herdeira de seu amor e terras.

Dentro da trama destacam-se a presença de algumas figuras femininas. Já mesmo em suas primeiras páginas e merecedora de toda atenção, aparece a jovem Luzia. Esta, filha do coveiro da cidade, senhor Joãozão, e sua mãe Abigail. O casal se conheceu na Linha, onde Abigail costumava ficar. Ao dar à luz à sua filha, Abigail falece e seu pai jamais se casara novamente; dedicando sua vida a cuidar das lápides do cemitério, tomar suas cervejas, mas jamais cuidar de sua filha.

Luzia era um encanto de menina. Como a história menciona, deixava todos os rapazes da cidade de beiço caído. Moça branca, ruiva, corpo perfeito e dona de muitos amores. Logo cedo, a menina já havia perdido sua virgindade em uma tarde de brincadeiras com seu irmão de criação Péla-égua.

> Foi aí que vi Luzia, montada num lindo cavalo branco, os cabelos ruivos soltos, muito aprumada na sela, por Deus que parecia uma irlandesa, dessas que a gente vê nos filmes de cinema. (BARROSO, 1978, p. 9)

Durante o enredo, a menina moça vive vários romances. Sem medo da vida ou do pensamento das pessoas, Luzia deixa, dos mais novos aos mais velhos, perdidos por seus encantos.

No entanto, era apenas isso que a população sabia acerca da moça. Mas a realidade é que Luzia era apaixonada por sua história e sua mãe e jamais se envergonhava do legado de Dona Abigail. Sentia-se orgulhosa quando alguém olhava para seus feitos e a comparava com a bela mãe,

apesar de nem a ter conhecido.

> Ela era a Abigail, mulher linda, sempre vestida de cetim, que não tinha fazendeiro que não ficava de beiço pela minha mãe. [...] E eu não tenho vergonha de ser filha da Abigail, sabe? Não tenho vergonha nenhumas: pelo contrário, até tenho orgulho. (BARROSO, 1978, p. 70)

A jovem menina apesar de também apaixonada por Beto, carregava dentro de si o enorme desejo de crescer na vida e ser a dona das terras de Pacífico. Saudosa da mãe e faltosa dos carinhos do pai, Luzia nunca fora de se importar com o pensamento e ditos do povo da pequena cidade.

> Essa Luiza não ligava para o azar, fazendo suas farrinhas, desse lá no que desse, e o povo que se danasse a falar dela. (BARROSO, 1978, p. 9)

> A vida é boa procê, Beto. Pra mim ela sempre foi danada de ruim. Ocê nem imagina o que eu já passei, desde meninazinha. (BARROSO, 1978, p. 15)

Como já mencionado, Luzia tinha um amigo-irmão cujo nome era Péla-Égua. O rapaz era filho de Maria-Rezadeira uma das figuras femininas de importância na trama. A mulher sempre teve uma vida muito difícil. Desde pequena trabalhando para ajudar sua família na vargem de arroz e quando mais precisou fora desprezada por estes.

> Mocinha negra e de bons modos. Mesmo magrinha, já ia para roça com meus irmãos e meus pais, guentando passar os dias com as pernas metidas na vargem de arroz, um soleirão do capeta queimando a cabeça e colhendo café. (BARROSO, 1978, p. 54)

Em sua mocidade, mulher negra e com corpo de magro de moça, ainda com toda inocência, acabou por entregar-se ao Pacífico de Moura Alves – que amava se aproveitar das negrinhas da fazenda. Neste romance onde ambos se encontraram apenas uma única vez, Maria-Rezadeira, acabou por apaixonar-se perdidamente e ficou grávida do homem e, por este motivo, é colocada para fora da casa de seus pais.

> Ai, meu Deus, que perdição foi a minha: o Zé já tava na barriga e eu ainda queimava de paixão, um fogaréu nas entranhas [...] Eu demudei como da água pro vinho, meus pais me tocaram pra fora de casa quando deram tento na minha barriga crescendo, e daí eu vivi excomungada. (BARROSO, 1978, p. 57)

Maria, que só depois tornou-se rezadeira, era uma mulher muito religiosa e espiritualizada. Havia aprendido a crer no Espiritismo junto com o pai Tomás – que era seu amigo e confidente fiel. Este, passou a Maria todos os ensinamentos acerca da cultura e crença e mesmo após

sua morte Maria, agora, Rezadeira, podia o sentir e comunicar-se: "Sossega, filha, é o protetor do falecido Heleno que tá baixando até nós." (BARROSO, 53.)

E assim, firme em suas crenças e proteções, Maria-Rezadeira viveu toda sua vida de forma muito simples junto de seu filho Péla-égua – carinhosamente chamado por ela de Zé – em uma casa de barro e sapê de só um cômodo e, jamais deixou de amar Pacífico, apesar de todo desprezo dado a ela e seu filho Zé.

A família Moura Alves também tinha sua matriarca. Apesar de pouco aparecer na obra, D. Paula era uma viúva muito respeitada por seus filhos, mas que detestava e nunca havia aceitado a ideia de seu filho Pacífico ter-se casado com uma das negrinhas da fazenda: Idalina. A mulher nunca tinha conhecido a nora e mantinha em algumas partes da trama uma forma dura e objetiva de pensar e se comunicar, conforme destaca a narradora "Apesar de D. Paula não ter querido conhecer o pretume de nora que ela tem..." (BARROSO, p. 61)

Como mencionado linhas acima, Pacífico de Moura Alves, quando ainda jovem, não conseguia negar a queda que tinha por mulheres de pele negra. Por isso, vivia por rodear a fazenda em busca de satisfazer seus desejos carnais. Mas, houve uma moça que não se entregoufacilmente, fazendo com que o homem se casasse com ela para que pudesse tê-la para si.

O nome da "felizarda" era Idalina. Moça da pele negra que só após padre, papéis e vestido de noiva, deixou que o Moura Alves pudesse possuir seu corpo.

> ... a gente só viu o vestido branco, comprido, arrastando a cauda de cetim, que o resto do corpo era do pretume da noite em volta de nós: depois foi o padre... (BARROSO, 1978, p. 62)

O conto de fadas de Idalina durou pouco tempo. A moça levava uma vida triste dentro daquele casarão. Ninguém podia vê-la. O comentário na cidade era esse. Todos os anos Idalina dava ao Pacífico um novo herdeiro, mas o carinho do marido não tivera jamais. Quando chegavam as visitas, rapidamente o homem dava um jeito de escondê-la na casa. Esses eram os dias e a vida da pobre mulher.

> Por daí em diante a gente quase não botou os olhos na Idalina, coitada: até que uma vida igual a dela eu não tinha que invejar porque sempre foi triste por demais; presa dentro de casa, e as empregadas contavam pra nós que quando as visitas chegavam, a primeira coisa que "ele" fazia era

mandar ela pra cozinha. (BARROSO, 1978, p. 62)

Como se não bastasse o desprezo do marido, a pobre Idalina ainda tinha que conviver com a triste ideia de saber que o carinho do amado era dado todas as madrugadas à Luzia. Pacífico gostava de se gabar e no seu canto sempre contava para si mesmo as noites com a moça e seus planos com ela e sua esposa sempre o ouvia por trás da janela.

Com todo esse sofrimento e angústia, dia após dia, Idalina acabou dominada pelo ódio do marido e sendo responsável por seu assassinato, para surpresa do povo. Não bastava toda a vida de tristeza, agora, a coitada vivia presa na delegacia de Parada de Deus.

Toda a trama é marcada por mulheres que eram vítimas de uma sociedade machista e um sistema que as rotulava e as excluía:

Vemos Luzia, menina cheia de sonhos e de possibilidades, sendo diminuída pela vida que sua própria história a levou ter; Maria-Rezadeira, uma moça que teve sua inocência roubada por um homem que não soube retribuir todo seu amor e a fez viver uma vida de tristeza e pobreza junto ao seu filho; D. Paula dominada pelo preconceito e ego que rondava seu coração, deixou de desfrutar de momentos com a nora pelo simples detalhe da cor; por fim, Idalina, que fora humilhada por um homem e sujeita a uma vida de solidão por tentar com suas próprias mãos fazer justiça e alcançar a liberdade.

3. A saga do cavalo indomado e o início da história do povoado de Parada de Deus

Dando continuidade à proposta de análises dos perfis femininos nos romances do “Ciclo Parada de Deus”, de Maria Alice Barroso, chegamos no romance “A saga do cavalo indomado” (1988), vencedor do prêmio Jabuti, hoje o prêmio master da Literatura Brasileira.

Sendo o quarto livro do ciclo, o romance acaba sendo cronologicamente o primeiro, pois é ele que narra a saga dos Moura Alves iniciada por Chico das Lavras, também conhecido por Chico das Bestas, o fundador de Parada de Deus e primeiro na linhagem dos temíveis Moura Alves.

Nesse meio tipicamente masculino, ganham destaque mulheres recatadas e subservientes bem como mulheres indomáveis que agora passaremos a analisar mais detidamente.

Como mencionado anteriormente, o livro apresenta em seus escritos a formação da cidade Parada de Deus pelo ex-tropeiro Chico das Lavras, grande devoto de "Cristo Del Rei". Esse, ao encontrar ouro nas terras de divisa entre Minas Gerais e Rio de Janeiro, começa a construir tal cenário. Lá, formará uma família com a Sinhá Dina e terá sete filhas e um filho, todos já prometidos a igreja desde a hora do parto.

Já estavam ambos conformados com seus destinos, ao menos era o que pensava Chico das Lavras, quando seu filho José Inácio fugiu com Glorinha, a filha da costureira Didila (sua amante), e desistiu do seminário.

Também havia uma de suas filhas que se diferenciava das demais pelo seu jeito afrontoso de ser. Maria Olegária era a filha mais nova, a única, inclusive, que não havia herdado a simbólica papeira de sua mãe. Com seus cabelos negros e enrolados, possuía o leve tique nervoso de ficar piscando ligeiramente com os olhos. Era muito corajosa, e além do pai, enfrentava qualquer cavalo bravo. Sua relação com um deles, por sinal, o Negro, era o que mais intrigava a todos. Sendo ele um cavalo conhecido como assassino devido em uma ocasião ter matado a coices um menino que havia se atrevido a montá-lo, era com Maria Olegária o contrário. Conversava como se fosse gente com a menina que parecia entendê-lo da mesma forma.

No desenrolar da narrativa, Maria Olegária confessa seu amor pelo padre Cesário e após a repudia do sacerdote foge com um conhecido chamado Honório. Esse, que havia vindo a fazenda para domar alguns cavalos, acaba se apaixonando perdidamente pela moça.

Suas irmãs, depois da morte da Maria Odila, resolveram largar o hábito e voltar para casa causando um enorme escândalo na família. Somente Maria Isabel, Maria das Dores e Hermegarda deram continuidade à promessa de seu pai ao Cristo Del Rei.

Já para o fim da narrativa, a autora dá seguimento a árvore genealógica da família e resume a evolução do local, mencionando personagens que serão detalhados em outras obras do ciclo, como o caso de Maria Corina esposa do bisneto bastardo de Chico das Lavas, o poderoso Oceano, personagens do livro "Um nome para matar". Também revela o final do ex-tropeiro, que morre depois de dez anos que sua filha foge. Muitos argumentaram que foi de desgosto. Em contrapartida, pouco se ouviu falar de Maria Olegária. Só alguns rumores de um casal de domadores e depois da suposta morte de Honório devido um tombo que que-

brou seu pescoço.

Após o exposto é possível fazer certas considerações a respeito das figuras femininas que são apresentadas no decorrer da narrativa. Figuras estas, que possuem personalidades singulares e conflitantes entre si. Por um lado, havia a submissão presente na vida de siá Dina e de suas filhas que obedeciam a Chico das Lavras como se fosse um próprio Deus. Mantinha-se, dessa forma, o modelo patriarcal e machista preponderante nas famílias dos séculos passados.

> A gente que somos filha mulher nunca sentamos do lado do pai: mas Zé Inácio, o Zezé, sempre sentou, porque é filho homem: o único que o pai tem, no meio de sete filhas mulher, Virgem Mãe! (BARROSO, 1988, p. 31)

Em contrapartida, do lado oposto, a narrativa traz à tona a vida de libertinagem da escrava alforriada Maria-você-me-mata, que se tornou prostituta e fez de sua casa um bordel. No entanto, analisando atentamente a realidade da personagem, também é possível observar traços de uma submissão elíptica em torno de sua liberdade, uma vez que se colocava a mercê dos desejos dos homens para conseguir seu "ganha pão".

> [...] a mãe, dona do bordel mais famoso daquelas paragens, essa Maria-você-me-mata, que sempre lhe parecera imensa, vista assim, da porta do seu quarto, porta que ela abria para receber os fregueses ansiosos por seu corpo [...] (BARROSO, 1988, p. 245-6)

Voltando o olhar para a família principal da história, contata-se que assim como as mulheres não podiam sentar à mesa e jantar juntas com a figura masculina, estas tinham que ficar de pé, enfileiradas e observar a cena fazendo silêncio. Além disso, Siá Dina ensinava às suas filhas a não questionarem e conversarem muito pouco, somente o necessário. A esposa de Chico das Lavras possuía tamanha submissão pelo seu marido que permitia a presença de uma amante, a costureira Didila, dentro da própria casa.

> E foi arrastando os tamancos pelo corredor, sem se importar com o que mulher ou as filhas ou o próprio padre Cesário poderiam pensar daquela sua caminhada diária para o quarto da costureira Didila. (BARROSO, 1988, p. 36)

Dessa maneira, Chico das Lavras se divertia toda a noite com Didilas em qualquer tipo de interferência ou oposição da esposa. Essa, apesar de ser a amante "oficial" do ex-tropeiro, também não detinha de nenhum tipo de poder ou regalia. Era totalmente passiva aos desejos e anseios de seu padrão. Sempre quieta no quarto, poucas eram as vezes que

alguém da casa conseguia vê-la. E quando acontecia, tratava logo de se retirar do local de cabeça baixa. Sua atitude só fora diferente na ocasião que sua filha havia fugido. Nesse dia, em busca de notícias, ousou ir até junto da família de Chico das Lavras pedir informações.

> Foi naquela hora que a costureira Didila entrou na sala, coisa que ninguém esperava que pudesse acontecer: nunca que ela teve coragem de enfrentar a mãe, nunca! (BARROSO, 1988, p. 143)

As filhas de Siá Dina possuíam quase o mesmo comportamento e inclusive a papeira hereditária, tirando a mais jovem, Maria Olegária. Eram sete meninas: Hermenengarda, conhecida como Memém, a filha mais velha. Essa possuía cabelos loiros que andavam sempre presos em coque e sabia tear como ninguém, trabalhando direto em sua máquina; Dorotéia, era a que mais parecia com a mãe, cuja papeira se destacava; Tudinha chamava atenção pelo seu olhar espantado; Maria das Dores possuía um jeito estranho de bordar e vivia desmanchado seus trabalhos; Maria Odila era a mais doente, sempre muito amarela; Maria Isabel (Bebel) era encontrada sempre rezando, com suas mãos entrelaçadas falando baixinho e olhando para o céu; somente Maria Olegária fugira do perfil daquelas meninas.

> A mais nova, Maria Olegária, já encorpando, dois pequenos pontos como bustos, os cabelos muito negros e aquele jeito de pisca-pisca os olhos, que transmitia a impressão de estar profundamente interessada por tudo quando se passava ao redor. (BARROSO, 1988, p. 29)

Apesar de muito nova, Maria Olegária prestava atenção em tudo o que acontecia, contrariando os ensinamentos que fora lhe passados desde nova. Inclusive, a caminhada do seu pai toda noite para o quarto da Costureira Didila era um dos pontos que mais a intrigava. Sua curiosidade era imensa para saber o motivo daquelas visitas. Até que, de tanto refletir, começou a entender...

> Eu não sabia por que, a cada noite, ele passava pelo corredor, arrastando os tamancos, e sumia no quarto da costureira Didila. [...] Foi muito tempo depois que comecei a pensar nas visitas do e meu pai e lembrar do jeito pesado que o Soberano, o touro daqui da fazenda, caminhava pra cobrir a vaca... (BARROSO, 1988, p. 25)

Além de curiosa, a menina também era muito querida pelos escravos, uma vez que sempre os defendia dos castigos impostos pelo pai. Também os tratava sem superioridade, tornando-se amiga de todos como relatou um dos escravos no trecho em que falava sobre a menina a Honório:

> É que a sinhazinha é igual que uma flor que aparece diferente do resto do canteiro. Aqui, nessas bandas, os negros todos gostam dela, são banzeiros com ela. (BARROSO, 1988, p. 81)

Era mesmo uma flor diferente. Apaixonada pela liberdade, recusava-se a ir para o convento. Queria ser livre junto com seu cavalo, o Negro. Durante uma conversa com o padre Cesário, deixou tal anseio bem claro, o que levou o sacerdote a ficar sem palavras

> Eu não quero nenhum rombudo me atazanando os miolos, não senhor! Eu quero é ser livre, livre como os passarinhos, livre como os índios selvagens, que nem o pai consegue sojigar! (BARROSO, 1988, p. 47)

No entanto, devido a ser destemida, acabou se apaixonando pelo padre local e apesar dos relatos de que poderia virar mula sem cabeça. Confessou seu amor antes de fugir como uma última tentava de ser correspondida pelo sacerdote.

> Mal abriu a capela, eu me escondi atrás da porta, colada na parede, e até podia escutar meu próprio coração batendo como um bicho assustado dentro do peito. (BARROSO, 1988, p. 41)

Apesar de não obter sucesso, nem reciprocidade no seu amor, a filha mais nova de Chico das Lavras não se deixou abalar e fugiu com seu cavalo Negro na companhia de Honório. A menina, que para a mentalidade da época, saiu completamente do esperado, conseguiu viver, enfim, sua liberdade. Embora o livro não deixe claro como sua vida se findou depois daquele dia, o grande legado da personagem já havia sido construído. Este, que mostrou que a figura feminina pode ir muito além dos padrões impostos, alcançando seus sonhos e fazendo seu próprio destino.

Como mencionado anteriormente, o livro traz um percurso cronológico dos familiares da família Chico das Lavras. Personagens que serão tratados nos outros livros do Ciclo Parada de Deus. No entanto, os breves relatos dados para apresentar esses codinomes já foram suficientes para demostrar que poucas foram as mulheres que conseguiram evoluir desse comportamento de submissão. A maioria continuou sendo vítima do pensamento e padrões seculares, como foi o caso de Maria Corina que se casou com o bisneto de Chico das Lavras, o poderoso Oceano. Essa, que teve sua morte vista como um suicídio, quando na verdade havia levado um tiro nas costas por conta dos ciúmes do marido, mas isso já é outra história...

4. Considerações finais

O destaque dado a personagens femininas da autora fluminense Maria Alice Barroso, principalmente dentro do "Ciclo Parada de Deus", vem ao encontro da necessidade de destacar a narrativa feminina premiada e com destaque que foi escrita no Brasil entre os anos 50 e 90 do século XX.

Cumpre destacar que, por se tratar o ciclo de romances regionalistas, povoados de personagens tão poderosos e também por ser o ciclo inspirado na terra natal da autora, a cidade de Miracema, a própria sofreu retaliações por coincidências de ações narradas com fatos historicamente ocorridos no seu torrão natal.

Ainda assim, a autora feminina não se curvou a desmandos impetrados, que impediram inclusive a circulação e divulgação de suas obras na sua cidade natal, completando o seu ciclo de cinco romances e fazendo uma dedicatória no livro "A saga do cavalo indomado", destacando que ela, a autora, também é indomável tal qual a personagem principal da narrativa e o cavalo Negro, daí a importância do destaque da figura feminina da autora e também de "suas mulheres".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, Maria Alice. *Quem Matou Pacífico?* Rio de Janeiro: Record, 1978.

_____. *A saga do cavalo indomado*, Rio de Janeiro: Record, 1988.

FIORIN, José Luiz. 1993. *Linguagem e ideologia*, São Paulo, Ática.

SCHMIDT, Ana Lúcia Lima da Costa (Org.). *Maria Alice Barroso, um nome para lembrar*: a identidade regional de uma autora nacional. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

WANDERLEY. Marcia Cavendish. *Mulheres – prosa de ficção no Brasil 1964-2010*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2011.

O ROMANCE HISTÓRICO, DE WALDIR PINTO DE CARVALHO, COMO ARQUIVO MEMORIALÍSTICO DA CIDADE DE CAMPOS DOS GOYTACAZES: O CASO De "A RODA DOS EXPOSTOS"

Victor da Penha Miranda (UENF)
victorpmiranda@hotmail.com
Analice de Oliveira Martins (UENF)
analice.martins@terra.com.br

RESUMO

Esta pesquisa, ancorada nos estudos do passado, da memória coletiva e da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, utiliza como *corpus* o romance intitulado "A roda dos expostos" (1994), do escritor memorialista Waldir Pinto de Carvalho, que dialoga, por meio da ficção, com questões sociais do abandono de crianças e, consequentemente, a exclusão social operante nos anos oitocentistas no Brasil, simbolizado pelas rodas dos expostos ou dos enjeitados; mecanismo cilíndrico no qual crianças e, em alguns casos, escravizados, eram abandonados aos cuidados das Santas Casas de Misericórdia, edificadas pela Irmandade Nossa Senhora Mãe dos Homens, distribuídas em todo o país, com uma unidade em Campos dos Goytacazes. A metodologia adotada na elaboração deste artigo é de caráter qualitativo e exploratório, sustentada nas análises teóricas de Barthes (2004), Halbwachs (2003) e Lamego (1951). Assim sendo, a pesquisa destaca a literatura como um possível mecanismo de representação social do passado para a efetiva compreensão da estrutura contemporânea da sociedade.

Palavras-chave:
Romance histórico. Campos dos Goytacazes. "A roda dos expostos".

ABSTRACT

This research, anchored in studies of the past, collective memory and thecity of Campos dos Goytacazes-RJ, uses as corpus the novel entitled "A roda dos expostos" (1994), by the memoirist writer Waldir Pinto de Carvalho, who dialogues, by means of fiction, with social issues of the abandonment of children and, consequently, the social exclusion operating in the nineteenth century in Brazil, symbolized by the wheels of the exposed or found; cylindrical mechanism in which children and, in some cases, enslaved, were abandoned to the care of the Santas Casas de Misericórdia, built by the Sisterhood of Our Lady Mother of Men, distributed throughout the country, with a unit in Campos dos Goytacazes. The methodology adopted in the preparation of this article is qualitative and exploratory, based on theoretical analyzes by Barthes (2004), Halbwachs (2003) and Lamego (1951). Therefore, the research highlights literature as a possible mechanism for social representation of the past for an effective understanding of the contemporary structure of society.

Keywords:
Historical novel. Campos dos Goytacazes. "A roda dos expostos".

1. *Introdução*

A literatura, a memória social e o discurso histórico, entrecruzados pela ação da linguagem, são mecanismos de recriação e rememoração do passado e dos pilares das manifestações temporais dos sujeitos, das nações e das instituições culturais, como as guerras, as colonizações e os processos de escravização que marcaram as sociedades em todo o mundo.

Em "A roda dos expostos", romance de extração histórica produzido pelo memorialista campista Waldir Pinto de Carvalho, é narrado, pelo prisma ficcional, fatos historiográficos do abandono de crianças na cidade de Campos dos Goytacazes no período oitocentista brasileiro, por meio do sistema de rodas instaladas nos muros ou janelas das Santas Casas de Misericórdias, distribuídas em várias regiões do país que, conforme Maria LuizaMarcilio (2009), "foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História" (p. 51), desde o Brasil Colônia à sua extinção na década de 1950.

Ao contrário dos livros de História, sustentados exclusivamente pelos discursos considerados oficiais, e a epopeia, que mesmo sendo um gênero ficcional é amparada na descrição dos feitos heroicos dos povos, o romance histórico permite que o leitor acesse informações do cotidiano passado das sociedades como, por exemplo, o comportamento dos sujeitos e as suas manifestações religiosas,estabelecendo conexões das manifestações sociais ocorridas e a sua vinculação com o tempo presente.

Mesmo que amparado em vestígios do passado, o memorialista, ao desenvolver a escrita do romance e o seu diálogo com a história da cidade, pautado no que Maurice Halbwachs (2003) denomina de "memória tomada por empréstimo" no contexto da memória coletiva – de caráter social –, ressignifica os acontecidos registros jornalísticos e dados historiográficos, como as informações do historiador Alberto Lamego (1951), propondo, no tecido ficcional, uma versão diversificada do já ocorrido e desenvolvendo, no leitor, a percepção histórica de Campos dos Goytacazes e a sua relação direta com o desenvolvimento do país.

2. *A roda dos expostos em Campos: considerações históricas*

O sistema da roda dos expostos ou dos enjeitados, criado no Brasil no período colonial e sobrevivente até a década de 1950, era configurado por um mecanismo cilíndrico instalado nos muros ou nas janelas das

Santas Casas de Misericórdia, distribuídas em todo o Brasil, mantidas aos cuidados da Irmandade Nossa Senhora Mãe dos Homens.

As rodas foram originadas na Idade Média e na Itália. De acordo com Marcilio (2009), o sistema surgiu "particularmente com a aparição das confrarias de caridade, no século XII, que se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos, para a realização das Obras de Misericórdia" (p. 54).

A primeira roda dos expostos em território brasileiro foi instalada na cidade de Salvador, na Bahia, ano de 1726, sustentada pela Santa Casa de Misericórdia da região, considerando, exclusivamente, o recebimento de bebês do sexo feminino.

A instalação do sistema em Campos marca a segunda pertencente à Província do Rio de Janeiro, entrelaçada à instituição religiosa da cidade que, de acordo com Alberto Lamego (1951), "começou a sua existência legal, depois que a Irmandade teve o seu compromisso aprovado pela rainha D. Maria I, sendo a provisão da sua confirmação expedida pelo Conselho Ultramarino em 5 de julho de 1791" (p. 13), porém, mesmo antes do registro geral, como destaca o historiador, a Irmandade em Campos já atuava desde 1786.

Marcilio (2009) destaca que, em Campos, o número de expostos foi grande. Dessa forma, destaca a pesquisadora que, em 1870 havia 271 crianças abandonadas na região, entregues à roda. Sobre o significativo percentual, há o registro do já extinto jornal O Recopilador Campista, datado de 19 de agosto de 1837, vol. III, que destacava a missão da Irmandade campista que, além dos expostos, auxiliava escravos feridos e abandonados, assim como cuidava dos curativos dos "presos pobres" do sistema prisioneiro da cidade:

> Duzentos a duzentos e quarenta são regularmente os expostos, que alimenta, veste, e trata. Com esta infortunada e interessante porção da humanidade não pode deixar a Santa Casa de despender, com a maior economia, e fornecendo-lhe o restrictamente necessario, a quantia de 4:000$000, não incluidos os medicamentos e curativos em suas molestias, e o anno findo teve a gloria de ver apresentarem-se em seu sejo na festa de Stª Izabel 195 crianças, que vingarão, menos mal vestidas e tratadas. [*sic*] (O Recopilador Campista, de 19 de agosto de 1837, vol. II)

Cumprindo a caridade, a roda da sociedade campista não acolhia apenas enjeitadas, do sexo feminino, mas também os meninos. Lamego descreve que no ano de 1830, aos 15 dias do mês de agosto, "ficou resolvido em Mesa, que os expostos que atingissem oito anos e as expostas

12, não tivessem mais direito à quantia alguma, a título de alimentação e vestuário" (p. 28).

A quantia diz respeito ao auxílio fornecido pela Irmandade junto à Câmara para que senhoras da cidade pudessem receber contribuições financeiras para a criação dos órfãos.

É importante destacar que a Câmara da região mantinha, junto à Santa Casa, o compromisso social de auxiliar financeiramente os custos com a criação das crianças na ausência, à época, de políticas públicas que cuidassem dos direitos da criança e da infância.

> As engeitadas continuavam a ser entregues a diversas senhoras, que se encarregavam da sua criação mediante um pequeno pagamento mensal. Uma delas, tendo aos seus cuidados a órfã Balbina e que recebia apenas 1$280 rs., pediu aumento do salário, porque era pobre e o que recebia não chegava para o sustento da menina. Passou a receber, por mês, 2$500 mês.
>
> Na mesma ocasião, o Provedor em Mesa, alegando que a quantia de 200$000 rs., que recebia da Câmara, para sustento das expostas, não era suficiente, pois as despesas com elas excediam a mais de 1:000$000 rs., para êsse fim, se encarregou o irmão José Joaquim Pereira de Figueiredo" (LAMEGO, 1951, p. 24)

O sistema da roda dos expostos, em Campos, permaneceu até o início do século XX; período da história da assistência à criança em que surgiram outras instituições de apoio aos abandonados, entre elas, em 1885, a Casa dos Educandos Artíficies, no Maranhão e o Instituto dos Menores Artesãos, 1861, no Rio de Janeiro.

3. Waldir memorialista: o passado e o abandono infantil na Campos oitocentista

Em *A roda dos expostos* (1994), romance produzido pelo memorialista Waldir Pinto de Carvalho, é narrado, pelo viés da ficção, a história de Carolina e Alexandre; dois jovens da cidade de Campos dos Goytacazes de classes sociais opostas que se apaixonam e vivem um relacionamento rejeitado pela família da moça no século XIX.

É possível enumerar no romance a descrição de aspectos da cidade no período imperial do país, evidenciando,tais características à época como as manifestações religiosas, o regime escravista, a produção açucareira e as relações de poder do patriarcado, descritas, sobretudo, na configuração da família de Carolina.

> Corre o ano de 1843... A praça, que hoje se chama São Salvador, é reconhecida pelo nome de "Praça Principal". Essa área fronteira à antiga Matriz está coberta de relva fina sobre a qual pisaram, em outros tempos, os belos e fogosos corcéis das movimentadas Cavalhadas trazidas da Europa pelos portugueses. É toda arborizada, ladeada por filas de palmeiras, tendo no centro um formoso jardim todo cerrado por altos gradis. Às suas entradas, pesados portões trabalhados sob o capricho dos melhores artesãos, que são fechados assim que o célebre sino da Cadeia anuncia o "toque de recolher". (CARVALHO, 1994, p. 18)

A personagem Carolina era filha de D. Amélia e do Comendador Guilherme, representantes do poder das influentes famílias campistas do período oitocentista brasileiro. Alexandre, por sua vez, desprovido de condições financeiras, era filho de Inácia e Onório, residentes da região rural, como descreve o escritor, "mais ou menos das Covas D'Areia" (CARVALHO, 1994, p. 29).

Devido às limitações sociais/financeiras que afastavam os personagens, os dois foram submetidos a encontros escondidos durante as noites às margens do Rio Paraíba, amparados pela proteção de Jacinta, personagem escravizada de posse da família da moça.

Do envolvimento afetivo nasceu uma bebê que, em consequência do caráter patriarcal, foi depositada sob sigilo e sem o reconhecimento dos pais por Jacinta na roda da Santa Casa de Misericórdia, na região atual da Praça de São Salvador, em Campos, como ordem do Comendador, pai de Carolina.

> Caminha quase correndo e a se vigiar, Jacinta, à procura da roleta presa a uma das janelas da Santa Casa de Misericórdia. Certo de não haver testemunhas, a negra, coloca a inocente na "Roda" e a faz se movimentar como fora instruída. Em virtude da roleta ser acionada, uma campainha soa no interior do prédio. Despertadas mais uma vez com a chegada do "presente", as moças da Irmandade de Nossa Senhora Mãe dos Homens, vêm logo recolher a criança anônima.
>
> Nesse espaço de tempo, o Comendador, isolando-se em sua sala de visitas, andando de um lado para outro, vai rememorando os fatos que envolveram Carolina, prenunciando a decadência da família, abalando o seu conceito social entre umas poucas da antiga cidade de Campos: "Custa-me acreditar na realidade! A desonra batendo à nossa porta! Ah! Mas eu fiz o que faria qualquer pai de família, qualquer homem de brio!". (CARVALHO, 1994, p. 110)

Sobre a perspectiva da honra da família estruturada pelo prisma do patriarca do brasileiro oitocentista, destaca Marcilio (2009) que o sistema da roda era comumente utilizado como mecanismo para invisibilizar e silenciar a presença de crianças indesejadas fora do matrimônio, as-

sim como meio de evitar o aborto e o infanticídio, considerados pecados gravíssimos pelo prisma religioso operante.

> A roda foi instituída para garantir o anonimato do expositor, evitando-se, na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento. Alguns autores atuais estão convencidos de que a roda serviu também de subterfúgio para se regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos eficazes de controle da natalidade. (MARCILIO, 2009, p. 72)

Após o abandono da criança, Carolina é mantida refém do pai até que, após um período, o casal consegue fugir da cidade, destinados a viverem na região da Bahia, sob a descrição de uma nova identidade – nomes fictícios – criada para manter a segurança dos dois.

A exposta, batizada de Isabel (em referência à santa reconhecida como padroeira dos órfãos), ao contrário dos pais que migram para a Bahia, permanece em Campos aos cuidados da Irmandade de Nossa Senhora Mãe dos Homens, entregue à supervisão de Maria dos Anjos, zeladora e enfermeira da instituição.

Aos quatro anos de idade, a enjeitada é levada por Maria dos Anjos em situação de fuga pela região Nordeste do país. Em passagem pelo litoral baiano, onde residia os pais biológicos da menina, a tutora a abandona aos cuidados de sua família originária que, mesmo sem consciência de tal fato, manteve os cuidados em relação à criança abandonada por sua cuidadora.

A revelação sobre a paternidade de Isabel é revelada, após anos de convivência com seus pais biológicos na região da Bahia, no regresso a Campos. A data, no calendário religioso, marcava o dia de Santa Isabel, dia 2 de julho. Festividade em que, com 21 anos, as expostas eram apresentadas à população, disponíveis à vida adulta e ao matrimônio, conforme o enredo do romance.

> De repente, os sinos fazem ecoar notas festivas. Ao mesmo tempo, a Lira Nossa Senhora da Conceição dá início à execução de um dobrado. Foguetes espocam no ar. Uma forte sensação toma conta de todos. A seguir, escoltadas pela Irmandade, as belas jovens, decentemente vestidas, ocupam, de uma só vez, todas as sacadas. Dali, saltariam para o futuro. À frente da massa humana, estão filhos de famílias ou rapazes do povo, observando face por face, tentando descobrir, cada qual, aquela que poderá vir a ser sua companheira para o resto da vida. Por outro lado, ali se encontram, também, homens e mulheres movidas pela curiosidade ou interesse outros (CARVALHO, 1994, p. 138)

No mesmo evento se encontrava, além de Carolina e Alexandre à procura da filha, Dona Amélia, que já se encontrava viúva, aos cuidados da escravizada Jacinta. Sem reconhecer a neta entre as expostas, a mãe de Carolina sente-se mal, aproximando a todos em seu socorro. Jacinta, a única que teve contato com Isabel no momento de seu nascimento até a sua entrega à roda, descobre a marca de nascença de Isabel, revelando sua identidade à família e desvendando, dessa forma, o final da história da exposta.

4. Inventários da memória: entre a história e a ficção da cidade

Waldir Carvalho, ao contrário de Machado de Assis que conviveu com a realidade escravagista e o sistema operante da roda dos expostos do século XIX na cidade do Rio de Janeiro, se abastece de fontes históricas para dar sustento e enredo historiográfico ao seu romance.

Em "Pai contra mãe", Machado, além de denunciar o sistema da escravidão brasileira, cita a roda dos enjeitados como marca coletiva da memória do Brasil imperialista:

> O pai recebeu o filho com a mesma fúria com que pegara a escrava fujona de há pouco, fúria diversa, naturalmente, fúria de amor. Agradeceu depressa e mal, e saiu às carreiras, não para a Roda dos enjeitados, mas para a casa de empréstimo com o filho e os cem mil-réis de gratificação. (ASSIS, 2014, p. 94)

A configuração regionalista de Machado e de Waldir Carvalho, em suas respectivas narrativas, revelam dados da memória coletiva do Brasil oitocentista como as marcas da escravidão, a fisionomia da cidade e das ruas, o comportamento dos sujeitos à época, a hierarquização financeira e as relações do poder, entre outros fatores.

Diferentemente do discurso histórico dos livros didáticos, os registros ficcionais, além de efetivarem a preservação da memória cultural das sociedades, desenvolvem questões cotidianas das relações humanas como, em ambos os textos citados, o conflito de pais que mantinham o desejo comum de exercerem suas paternidades e maternidades no século XIX. Figuras, tais, periféricas da sociedade brasileira, silenciadas pelas narrativas oficiais.

Maurice Halbwachs (2003), ao estabelecer o conceito de "memória tomada por empréstimo", configura o processo memorialístico e de viés coletivo da perspectiva romancista de Waldir Carvalho que, mesmo

não registrando os fatos históricos que compõem o seu romance em contexto atual, resgata discursos e dados historiográficos na elaboração do texto.

> Durante o curso de minha vida, o grupo nacional de que faço parte foi teatro de certo número de acontecimentos a respeito dos quais digo que me lembro, mas que só conheci através de jornais ou pelo testemunho dos que neles estiveram envolvidos diretamente. Esses fatos ocupam um lugar na memória da nação – mas eu mesmo não os assisti. (HALBWACHS, 2003, p. 72)

Fontes historiográficas como os jornais, testemunhos e documentos que sustentaram o processo investigador do memorialista em relação ao passado da cidade, sendo possível, dessa forma, relacionar descrições ficcionais com documentos considerados oficiais pela perspectiva histórica, em questão, os já extintos jornais da cidade Monitor Campista, O Recopilador Campista e os escritos de Alberto Lamego.

Uma informação oficializada acerca da festividade de Santa Isabel, como destacada no romance em relação à participação dos expostos à época imperialista brasileira, foi publicada no jornal Monitor Campista, datado de 2 de julho de 1884:

> No dia 1.º celebrou-se a festa da Senhora Mãe dos Homens, havendo missa cantada pelas 11 horas da manhã, tendo orado no Evangelho com a costumada eloquencia o Rvd. Vigario do Morro do Côco, Francisco Cardoso de Mello, e ladainha á noite;
>
> No dia 2 solemninou-se, como noticiámos, a festa de Santa Izabel, celebrando-se missa cantada ás 11 horas da manhã e TE DEUM ás 7 horas da noite, tendo-se lido nessa occasião a eleição, que abaixo publicamos, dos empregados que devem servir no annocompromissal de 1881 a 1882.
>
> Alem das asyladas da Lapa, que em numero de 30 assistirão ás festividades, forão apresentados ao hospital pelas respectivas amas 28 expostos de ambos os sexos, cujo numero é de 39. (Monitor Campista, de 2 de julho de 1884)

Em relação à fusão de informações históricas e a tecitura do texto literário que compõem o romance histórico, com base em situações cotidianas, ao contrário das epopeias que narravam feitos heroicos, descreve Weinhardt (1994) que,

> Ao romance histórico não interessa repetir o relato dos grandes acontecimentos, mas ressuscitar poeticamente os seres humanos que viveram essa experiência. Ele deve fazer com que o leitor apreenda as razões sociais e humanas que fizeram com que os homens daquele tempo e daquele espaço pensassem, sentissem e agissem da forma como o fizeram. Trata-se de uma norma da figuração literária, aparentemente paradoxal, que se alcan-

> ce esta apreensão focalizando os detalhes do quotidiano que parecem insignificantes. Os grandes dramas e as figuras históricas centrais são próprios para a epopéia. O mundo do romance é o da esfera popular. (WEINHARDT, 1994, p. 51)

Assim sendo, a produção sociocultural de Waldir, além de apresentar informações ligadas à memória cultural passada da cidade, percorre com proximidade as experiências humanas dos personagens e de suas inquietações, afetados pelas imposições sociais que marcaram a trajetória histórica das instituições e das cidades.

Em "O discurso da história", publicado por Roland Barthes (2004) em *O rumor da língua*, é defendida a ideia de estar o discurso histórico no mesmo plano do discurso literário, visto que ambas as instâncias são representações dos sujeitos e de suas relações com a sociedade geradas a partir da linguagem.

Historiador e romancista, em suas respectivas áreas de desenvolvimento da memória coletiva dos *locus* e das instituições sociais, narram e descrevem o passado a partir de vestígios, porém afastados da concepção de real, por isso verossímil, pelo atravessamento linguístico: "o fato nunca tem mais do que uma existência linguística (como termo de um discurso)" (BARTHES, 2004, p. 177).

Assim, completa o autor em relação à sua análise:

> [...] o discurso histórico não acompanha o real, não faz mais do que significa-lo, repetindo continuamente *aconteceu*, sem que essa asserção possa ser jamais outra que não o reverso significado de toda a narração histórica.
>
> O prestígio do *aconteceu* tem uma importância e uma amplitude verdadeiramente históricas. Há um gosto de toda a nossa civilização pelo efeito de real, atestado pelo desenvolvimento de gêneros específicos como o romance realista, o diário íntimo, a literatura de documento, o *fait divers*, o museu histórico, a exposição de objetos antigos, e principalmente o desenvolvimento maciço da fotografia, cujo único traço pertinente (comparada ao desenho) é precisamente significar que o evento representado *realmente* se deu. (BARTHES, 2004, p. 178-9)

Dessa forma, a linguagem,viabilizada pela ação literária do romance histórico, deve ser analisada pelo historiador e pela sociedade, assim como os documentos definidos como originais (jornais, livros didáticos, testamentos), pois apresenta-se como um mecanismo de preservação memorialística e histórica de uma comunidade/nação.

5. Considerações finais

Apesar de ser o texto ficcional descompromissado com a veracidade dos fatos, ao contrário do esperado pelos livros didáticos, em especial os da disciplina de História e dos arquivos jornalísticos, a literatura opera na sociedade como uma ferramenta discursiva que, por meio da linguagem, configura uma adaptativa versão social – verossímil- da evolução histórica.

Assim como o discurso histórico, a literatura, em especial a partir do romance sustentado em algum episódio histórico, pode ser compreendida como um mecanismo linguístico de recriação do passado e suporte da memória coletiva dos sujeitos, das nações e das instituições culturais, cujo objetivo é o de compreender a sociedade, interpretá-la e fornecer sentido ao leitor.

Waldir Carvalho exerce, por meio do romance, a função social de apresentar um passado ao leitor que, em muitos casos, é desconhecido, amparado nos vestígios da história da cidade de Campos dos Goytacazes e de todo o sistema operante do século XIX em relação ao abandono de crianças na região depositadas nas rodas dos expostos.

O romance, configurado às cartografias campistas,carregado de descrições da paisagem da cidade e de seu povo, ultrapassa as fronteiras locais e documenta um processo historiográfico do abandono de crianças brasileiras por intermédio das rodas dos expostos que, assim como a escravidão, foi abolido por último no Brasil, na década de 1950.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. *Contos*. Porto Alegre: L&PM, 2014.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CARVALHO, Waldir Pinto de. *A roda dos expostos*. Niterói: Clube de Literatura Cromos, 1994.

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

LAMEGO Alberto. *História da Santa Casa de Campos*. Rio de Janeiro, 1951.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726–1950. In: FREITAS, M.C. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

WEINHARDT, Marilene. *Considerações sobre o romance histórico*. Letras, Curitiba, n. 43, p. 49-59, UFPR, 1994.

Outras fontes:

CAMPOS. Monitor Campista, Campos dos Goytacazes, 02 de julho de 1884. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030740&pagfis=10279. Acesso em: 28 out. 2021.

CAMPOS. O Recopilador Campista, Campos dos Goytacazes, 19 de agosto de 1837. Nº 257. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030740&pagfis=1493. Acesso em 28 out. 2021.

O SUJEITO INDÍGENA E OS EFEITOS DE MEMÓRIA QUE O CONSTITUEM NA CONTEMPORANEIDADE

Graciethe da Silva de Souza (UESB)
graciethe@live.com
Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)
marciahelenad@yahoo.com.br

RESUMO

Em descrição dos nativos, na Carta ao então rei Dom Manuel, o viajante e cronista Pero Vaz de Caminha atribui ao sujeito-indígena características físicas e comportamentais com teores pejorativos. Isto posto, objetiva-se, aqui, identificar como o discurso de que o sujeito indígena é inferior ao europeu se sustenta e se restabelece em formações discursivas atuais. Para tanto, toma-se como materialidades significantes quatro recortes, quais sejam: um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, uma piada, um *post* do *Instagram*; e uma música. Far-se-á, para tanto, uma comparação do que está inserido a esse respeito na formação do discurso fundador com o discurso atual, com base em Pêcheux (1993; 2011). Os resultados preliminares mostram uma atualização discursiva no que diz respeito ao discurso fundador, realizada por meio de um pré-construído – interdiscurso.

Palavras-chave:
Interdiscurso. Discurso fundador. Memória discursiva.

ABSTRACT

In a description of the natives, in the Letter to the then King Dom Manuel, traveler and chronicler Pero Vaz de Caminha attributes physical and behavioral characteristics to the indigenous-subject with pejorative contents. That said, the objective here is to identify how the discourse that the indigenous subject is inferior to the European one is sustained and re-established in current discursive formations. For this purpose, four excerpts are taken as significant material, namely: an excerpt from Pero Vaz de Caminha's letter, a joke, an Instagram post; is a song. Therefore, a comparison will be made of what is included in this regard in the formation of the founding discourse with the current discourse, based on Pêcheux (1993; 2011). The preliminary results show a discursive update with regard to the founding discourse, carried out through a pre-constructed – interdiscourse.

Keywords:
Interdiscourse. Discursive memory. Founding speech.

1. Introdução

No Brasil, a colonização ocorreu há cerca de cinco séculos. Dentre as diversas consequências desse episódio, podemos citar o sentimento de antipatia que ainda se faz presente em alguns discursos como, por e-

xemplo, em relação ao sujeito-indígena, aquele que já habitava as terras brasileiras antes das expedições europeias se instalarem. Conforme conta a história, com o intuito de convencer o rei de Portugal, o então Dom Manuel, a colonizar o país recém "descoberto", Pero Vaz de Caminha lhe escreve uma carta descrevendo a fauna, a flora e os nativos que aqui viviam.

Em sua descrição dos nativos, na Carta, documento que se consagrou pela crítica literária como o primeiro texto literário escrito em terras brasileiras (Cf. EAGLETON, 2003), o viajante e cronista Pero Vaz de Caminha atribui ao sujeito-indígena características físicas e comportamentais com teores pejorativos. Contemporaneamente, é possível perceber uma atualização desse primeiro discurso, seja reafirmando-o ou negando-o. Essa atualização discursiva é realizada por meio de um pré-construído – interdiscurso, isto é, por meio da memória discursiva, que, segundo Pêcheux (1993), se configura como um efeito do discurso. É neste ínterim que buscamos nos fundamentar teoricamente nos postulados da Análise de Discurso.

Neste artigo, mostraremos que o discurso é materializado através da memória, como postulou Pêcheux (1993). Para tanto, selecionamos como *corpus* de investigação quatro materialidades significantes, nas quais é possível verificar os efeitos de memória com relação ao sujeito-indígena. A primeira materialidade é um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, na qual o sujeito-indígena é comparado ao europeu. Na mesma carta, o autor chega à constatação de que o sujeito-indígena é inferir ao europeu. As outras materialidades são uma piada sobre o "descobrimento" do Brasil, um *post* do *Instagram* e uma letra de música, nas quais, ao referirem-se ao indígena, seus autores aludem a uma memória histórica. Objetivamos verificar como o discurso de que o esse sujeito é inferior ao europeu se sustenta e se restabelece nessas formações discursivas atuais, ou seja, na piada, no *post* do *Instagram* e na letra de música e, para isso, adotamos como base o discurso fundador encontrado na carta de Caminha.

O artigo se divide em três seções. Fazemos, na primeira seção, uma abordagem teórico-metodológica em torno do objeto da Análise de Discurso, mostrando como a disciplina surge, as fases e reconfigurações pelas quais passa, até firmar-se enquanto ciência. Na segunda seção, analisamos as materialidades significantes selecionadas para análise para tratar dos efeitos de memória nelas presentes. Finalmente, na terceira seção, tecemos as considerações finais, mostrando que os discursos atuais sobre

o sujeito-indígena se restabelecem a partir do discurso fundador, seja fortalecendo-o ou opondo-se a ele.

2. *O discurso como objeto teórico-metodológico da escola francesa de análise de discurso*

A Análise de Discurso, doravante AD, de linha Francesa, surge no final da década de 1960 como uma disciplina de fronteira, cuja natureza se insere em um campo heterogêneo e possui como seu principal expoente do círculo intelectual da época Michel Pêcheux. Desse modo, segundo Pêcheux (2011), a AD, na França, é, antes de tudo, um trabalho de historiadores (Marxismo), com bases psicanalíticas e linguísticas. Dessa forma, constitui-se e se institui o que Fonseca-Silva (2007, p. 100) chama de "Tríplice Aliança teórica que se configurou sob os nomes de Althusser, Lacan e Saussure", respectivamente. Na transposição de conceitos dos campos citados para a AD, Pêcheux faz as reconfigurações/adequações que julga necessárias, de acordo com os mecanismos de análise.

Nesse sentido, conforme Mussalim (2012), o projeto da AD se insere no fértil e comum território do Marxismo e da Linguística. Esta última, ainda com o status de ciência piloto, à época, contudo, consegue fornecer à AD as bases estruturais concernentes ao conceito de língua. Por se inscrever em um escopo político, seria necessário que o projeto pêcheutiano da AD buscasse meios para esse tipo de abordagem; a Linguística, por sua vez, oferece esses meios, possibilitando essa abordagem de cunho político; isso porque, como esclarece Mussalim (2012):

> Na conjuntura estruturalista, a autonomia relativa da língua é unanimemente reconhecida. Isso porque, devido ao recorte que as teorias estruturalistas da linguagem fazem de seu objeto de estudo – a língua –, torna-se possível estudá-la a partir de regularidades e, portanto, apreendê-la na sua totalidade (pelo menos é nisso que crê o estruturalismo), já que as influências externas, geradoras de irregularidades, não afetam o sistema por não serem consideradas como parte da estrutura. A língua não é apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema autônomo. Daí 'estruturalismo': é no interior do sistema que se define, que se estrutura o objeto, e é este objeto assim definido que interessa a esta concepção de ciência em vigor na época. (MUSSALIM, 2012, p. 114)

Nessa direção, compreendemos que a regularidade do sistema linguístico apresenta, para Pêcheux, um campo produtivo para trabalhar a sua teoria, pois permite deixar de fora as questões pragmáticas, a interação verbal, a intencionalidade do sujeito, bem como tudo que diga respei-

to à exterioridade da língua. Portanto, o que interessa para a AD é a materialidade discursiva. Assim, o discurso – objeto da Análise de Discurso, conforme Pêcheux (2011) –, é constituído pela língua e por elementos da ordem do social e da história, o que justifica a heterogeneidade teórica que utiliza para a formulação desse objeto, conforme argumenta o próprio autor:

> A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando 'o' sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito do interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro). (PÊCHEUX, 2011, p. 291)

Em outras palavras, a AD se recusa ser a teoria que explicaria os conflitos existentes entre a materialidade discursiva e todo o universo do não-dito; ao contrário, a AD espera construir interpretações possíveis, e não a interpretação dos fatos discursivos, como se o sentido fosse único. Portanto, o domínio da AD "se determina pelos espaços discursivos não estabilizados logicamente, derivando dos domínios filosófico, sócio-histórico, político ou estético, e logo também dos múltiplos registros do cotidiano não estabilizado" (PÊCHEUX, 2011, p. 292). Desse mo do, se para a Linguística Textual o texto é concebido como uma unidade coerente de sentido, para a AD tem a sua relevância decorrente "do fato de que cada texto é parte de uma cadeia (de um arquivo), decorre de ele ser concebido 'como uma superfície discursiva, uma manifestação aqui e agora de um processo discursivo específico'" (MUSSALIM, 2012, p. 143).

Como em toda ciência, na AD houve momentos de formulação e reformulação da teoria. Sendo assim, a área é marcada por três períodos importantes em sua constituição, os quais se instalam em um intervalo de tempo de aproximadamente 20 anos, desde 1969 a 1989. Vejamos, então, essas três fases.

A Análise Automática do Discurso (AAD-69) marca a primeira fase da AD. Nesse texto inicial, Pêcheux faz uma série de questionamentos, a fim de criar caminhos nos quais deve firmar a sua teoria. Uma das críticas que faz é concernente ao estudo de línguas, em que se tinha, até então, como prática escolar e atividade de gramática, o estudo de textos para se chegar à língua, de modo que o interesse era notadamente conteudístico ("De que fala este texto?", "Quais são as 'ideias' principais contidas neste texto?", "Este texto está em conformidade com as normas

da língua na qual ele se apresenta?", "Quais são as normas próprias a este texto?" ou ainda, "o que o autor 'quis' dizer?"). Nesse sentido, conforme aponta Pêcheux (1993, p. 61-2), "o estudo gramatical e semântico era um meio a serviço de um fim, a saber, a compreensão do texto, da mesma forma que, no próprio texto, os 'meios de expressão' estavam a serviço do fim visado pelo produtor do texto (a saber: fazer-se compreender)".

A partir dessas indagações, Pêcheux retoma os conceitos de língua e fala, construídos por Saussure no Curso de Linguística Geral. Para o autor, conceber a língua no nível social e a fala no nível individual é insuficiente, se se levar em conta toda a produção da linguagem, existe para o autor, algo funcionando entre a língua e a fala: o discurso. No sentido proposto por Saussure, "a fala, enquanto uso da língua, aparece como um caminho da liberdade humana; avançar no caminho estranho que conduz dos fonemas ao discurso é passar gradatim da necessidade do sistema à contingência da liberdade" (PÊCHEUX, 1993, p. 71-2). É justamente aí que está a negação da liberdade discursiva, pois, para o autor, no interior de cada discurso estariam presentes os interesses das classes sociais, a partir de posições, não individuais (fala) ou universais (língua, enquanto comunidade linguística), mas a partir de lugares discursivos. Não interessa para a AD o indivíduo, enquanto um ser marcado pela consciência/intencionalidade, mas o sujeito, marcado pela inconsciência, por um lugar vazio, pelas posições que ocupa na sociedade. Os discursos não são inéditos, possuem relações de sentido com outros discursos pré-existentes, de modo que:

> O processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto do discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as 'deformações' que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. (PÊCHEUX, 1993, p. 77)

Dessa forma, observa-se que o discurso tem memória, a qual não pode ser apagada. Quando o sujeito fala do lugar de professor, por exemplo, ele se assujeita a este lugar, respeitando todos os princípios da Formação Discursiva (FD) a qual está inserido; é nesse sentido que se nega a liberdade do sujeito. O conceito de formação discursiva é, pois, um dos pilares basilares da teoria do discurso. As formações discursivas, segundo Haroche, Pêcheux e Henry (2011, p. 27) "determinam o que pode e deve ser dito" por um sujeito no interior da formação discursiva na qual está inserido. Os sentidos possíveis de um discurso, portanto, estão condicionadas e "vai se constituindo à medida que se constitui o próprio dis-

curso" (MUSSALIM, 2012, p. 155). Dessa forma, "as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam" e, "'mudam de sentido' ao passar de uma formação discursiva a outra" (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2011, p. 27-8).

Assim, em um segundo momento da teoria, ainda em busca do aprimoramento teórico do conceito de discurso, Pêcheux traz para a língua a exterioridade histórica, buscando, para isso, respaldo no marxismo. É na década de 1970 que o conceito de ideologia ganha um espaço relevante na obra, segundo aponta Fonseca-Silva (2007):

> Assiste-se, nesse momento, ao deslocamento do conceito de formação discursiva (FD), de Michel Foucault – segundo o qual as condições de produção não são estáveis e homogêneas, pois são invadidas por elementos que vêm de outro lugar –, para fazer funcionar no quadro materialista de (de) subjetivação da linguagem, juntamente com o conceito de formação ideológica (FI). (FONSECA-SILVA, 2007, p. 88)

Na primeira fase da AD, a Formação Discursiva – "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito" (PÊCHEUX, 1995, p. 160) – era fechada, ou seja, o sujeito estaria constituído em uma FD x, na qual não poderia se movimentar. Contudo, na segunda fase ocorre uma mudança: o indivíduo é chamado/interpelado a sujeito falante "por formações discursivas que representa na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes" (PÊCHEUX, 1995, p. 214). Assim, o indivíduo estaria assujeitado aos movimentos da FD, quais sejam: identificação, contraidentificação ou desidentificação.

O conceito de sujeito sofre mudanças em cada fase da AD, principalmente no que diz respeito à sua movimentação no interior de cada formação discursiva. No tocante ao desdobramento entre sujeito da enunciação e sujeito universal – primeira modalidade de movimentação –, a identificação plena com a formação discursiva em que o sujeito está inserido se inscreve no discurso do "bom sujeito", de modo que a sua tomada de posição é marcada pelo seu assujeitamento, ou seja, "o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos 'em plena liberdade'" (PÊCHEUX, 1995, p. 215). Dessa forma, o sujeito plenamente identificado é uma mera reprodução/repetição do discurso da FD dominante. Isso porque, nessa primeira fase da AD, o sujeito está completamente submetido às regras que demarcam seu discurso, isto é, nessa concepção de discurso, o sujeito "não

poderia ser concebido como um indivíduo que fala ('eu falo'), como fonte do próprio discurso" (MUSSALIM, 2012, p. 156), pois o discurso é gerado pela maquinaria discursiva, na qual ele não pode ter um posicionamento que não seja marcado pela formação discursiva a qual pertence.

A contraidentificação com a FD se caracteriza pelo discurso do 'mau sujeito', conforme Pêcheux (1995):

> O sujeito da enunciação 'se volta' contra o sujeito universal por meio de uma 'tomada de posição' que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o 'sujeito universal' lhe 'dá a pensar': luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. (PÊCHEUX, 1995, p. 215)

Notemos, conforme a citação acima que, nessa modalidade, o sujeito não aceita as ideologias impostas pelo interdiscurso da FD, nem as evidências ou transparências que levam a um determinado sentido, sem antes refletir sobre elas. Aqui, a noção de sujeito não é mais marcada pela ideia de unicidade; ele pode ocupar diferentes funções nas mais diversas posições que pode ocupar no espaço interdiscursivo (MUSSALIM, 2012), contudo, a possibilidade de ocupar diferentes posições não lhe dá total liberdade enunciativa, pois, conforme Mussalim (2012),

> Ele sofre as coerções da formação discursiva do interior da qual enuncia, já que esta é regulada por uma formação ideológica. Em outras palavras, o sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, do político, do publicitário, por exemplo), que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali. Ou seja, este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social, é determinado por uma determinada formação ideológica que preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso. (MUSSALIM, 2012, p. 156)

Do exposto acima, podemos perceber que, em muitas circunstâncias diárias, deparamo-nos com situações discursivas em que, por mais que o sujeito se inscreva em uma determinada formação discursiva como, por exemplo, a de que o sujeito-indígena não é preguiçoso, – ao proferir uma piada a respeito do indígena poderia (re)afirmar o discurso de que o sujeito-indígena é preguiçoso, sem se dar conta disso.

Na terceira modalidade – desidentificação com a FD –, o sujeito rompe completamente com a formação discursiva dominante, associando-se a outra(s). Temos, aqui, um "sujeito essencialmente heterogêneo e descentrado" (MUSSALIM, 2012, p. 156). Parece-nos que, nessa concepção de sujeito, busca-se o retorno da sua unidade tal qual formulada

na primeira concepção: o sujeito completamente identificado. Entretanto, posteriormente, o próprio Pêcheux considera que tanto a identificação plena quanto a desidentificação se constituem um mito. Uma vez que a identificação com a FD nunca será plena e, como estamos atravessados pela FD dominante, nunca romperemos completamente com a FD de onde enunciamos, até porque a língua, sendo um ritual, admite falhas, nas quais sempre haverá o lugar do lapso, do equívoco. Vez ou outra, poderíamos nos surpreender, por exemplo, fazendo piadas que se respaldam no discurso machista, homofóbico ou de que o indígena é preguiçoso, por exemplo, sem, no entanto, concordar com tal discurso, pois estamos atravessados pelo nosso inconsciente (por isso a AD busca respaldo teórico na Psicanálise) e pela ideologia dessas FDs. De qualquer modo, as três concepções de sujeito apresentadas apontam para um lugar comum: "o sujeito não é senhor de sua vontade; ou temos um sujeito que sofre as coerções de uma formação ideológica e discursiva; ou, ainda, temos um sujeito submetido à sua própria natureza inconsciente" (MUSSALIM, 2012, p. 157).

A reformulação de que vimos falando, na segunda fase da AD, diz respeito a elaboração do conceito de formação discursiva no interior da própria AD. Isso se dá na medida em que Pêcheux desloca o conceito de Formação Discursiva postulado por Foucault, acrescentando a ele a noção de Formação ideológica (FI), afetada pelo inconsciente. A formação ideológica, segundo Mussalim (2012, p. 143) "é definida como sendo um conjunto de atitudes e representações que 'se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflitos umas com as outras'". Já o papel da formação discursiva, por conseguinte, é "materializar essas posições de classe em conflito".

Enquanto Foucault considera a formação discursiva na relação saber/poder, Pêcheux a traz para sua teoria relacionando-a com as lutas de classes, às questões ideológicas e históricas. Assim, Haroche, Henry e Pêcheux (2011 [1971]) asseguram que as formações ideológicas são "um conjunto complexo de atitudes e representações que não são 'individuais' nem 'universais', mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com às outras", de modo que a sua existência é materializada no/pelo discurso. A mesma palavra, por exemplo, a depender da posição-sujeito de quem a emprega, muda de sentido ou possui efeitos de sentido outros, ao passar de uma formação discursiva para outra (Cf. HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2011).

Já a terceira fase da AD (1976) é assinalada, como aponta Fonse-

ca-Silva (2007), por dúvidas e incertezas em seu quadro epistemológico, principalmente pela desconstrução da maquinaria discursiva e pela necessidade, segundo a autora, de "trabalhar a língua como base comum de processos discursivos diferenciados, sem ceder nem ao logicismo, nem ao sociologismo" (FONSECA-SILVA, 2007, p. 99).

Nesse período emerge, na França e em outras partes da Europa, discussões em torno dos conceitos de língua, sujeito e sentido. Teóricos como Bakhtin, por exemplo, que tem os seus estudos levados para a França, justamente nesse período, compreende a língua numa relação dialógica com o sujeito e o sentido, o que, para Pêcheux, segundo Fonseca-Silva (2007, p. 99), "representava um retorno ao estado pré-teórico". A crítica de Pêcheux era voltada para o fato de o "sentido ser pensado na esfera das relações individuais e sociais, ou seja, na interação individual" (FONSECA-SILVA, 2007, p. 99), pois, como vimos se formando ao logo das fases da AD, isso vai de encontro a esse postulado. Para Pêcheux, na materialidade discursiva materializam-se, também, a ideologia e o inconsciente, ou seja, o que funciona na língua é o sujeito marcado pela luta de classe e não o indivíduo pragmático.

A discursividade, então, marca as desconstruções e reconfigurações da terceira fase da Análise de Discurso. Portanto, à discursividade estão unidas a estrutura e o acontecimento. A língua, portanto, é entendida, nos estudos discursivos, como estrutura (descrição) e acontecimento (interpretação). Assim, "o discurso outro (heterogeneidade enunciativa) está virtualmente presente numa sequência e insiste sobre a materialidade discursiva, Pêcheux dirá que o acontecimento resulta de uma memória e de uma atualidade" (FURLANETTO, 2015, p 38).

Na próxima seção, mostraremos – sem desconsiderar o lugar do equívoco, da falha e do lapso – o funcionamento do discurso em algumas materialidades significantes enquanto estrutura e acontecimento; enquanto efeitos de memória.

3. Efeitos de memória no discurso da construção do sujeito-indígena contemporâneo

Pensar a Análise de Discurso como disciplina de interpretação é oferecer lugar à memória histórica, da qual o discurso depende e funciona. Logo, pensar em materialidades discursivas sobre o sujeito-indígena na contemporaneidade é, antes de tudo, remeter-se, atravessado pela ide-

ologia e pelo inconsciente, à essa memória discursiva, que, conforme Courtine (2009):

> [...] diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos [...], 'discursos que originam um certo número de novos atos, de palavras que remontam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer. (COURTINE, 2009, p. 105-106)

Lê-se em certos livros didáticos de história que o país a que hoje chamamos Brasil era, há cinco séculos, uma grande extensão de terra sem perspectiva para o progresso, cujos habitantes também eram desprovidos de tal perspectiva. A chegada de povos europeus no final do século XV, especificamente os portugueses, mudou, deliberadamente, o modo de vida dos aborígenes (indígena). O novo colonizador desconsidera as crenças, costumes e cultura do povo de origem, impondo-lhe novas regras de (con)vivência social, segundo determinavam as crenças de Portugal. Nesse contexto, milhares de indígenas morreram ao tentar fugir da condição escravocrata e de "domesticação" às quais foram submetidos pelos portugueses.

A invisibilidade dos povos que habitavam o país, antes de ser ocupado pelos europeus, é tão forte que o Brasil tem uma espécie de "certidão de nascimento", marcada pelo momento em que Pero Vaz de Caminha, um dos cronistas que compunha o quadro dos viajantes portugueses, descreve/relata com minuciosidade as características da terra e dos seus habitantes para o então rei de Portugal, D. Manuel. A carta original, atualmente, está guardada no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Lisboa. Em uma das várias passagens que fazem referência aos indígenas, destacamos para esta pesquisa a seguinte:

> Eles não lavram nem criam. Nem há aqui boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha, ou qualquer outro animal que esteja acostumado ao viver do homem. E não comem senão deste inhame, de que aqui há muito, e dessas sementes e frutos que a terra e as árvores de si deitam. (CAMINHA, 1963, p. 7)

Inferimos, dessa passagem da Carta, que a descrição que o viajante Pero Vaz de Caminha faz do autóctone, utilizando como referência o modo de vida europeu, constrói um discurso sobre o sujeito-indígena de que este é avesso ao progresso e, devido a sua condição de "preguiçoso", nada faz para mudar essa realidade. A esse respeito, consideremos o que diz Pêcheux (2008):

> Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-

> históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço. (PÊCHEUX, 2008, p. 56)

Portanto, de acordo com a citação acima, o discurso originalmente proferido por meio da Carta faz parte de uma construção sócio-histórica e, como tal, se constitui um efeito consciente ou não de deslocamento do seu espaço. Dessa forma, o discurso original, atravessado pelo inconsciente, pode ser retomado na atualidade, em um movimento de identificação ou oposição a este, conforme veremos nas materialidades, a seguir.

A próxima materialidade que nos propomos investigar, uma piada sobre o "descobrimento" do Brasil, mostra que o discurso se sustenta e se restabelece por meio do interdiscurso. Nela podemos construir "efeitos de sentidos" que fazem referência ao sujeito-indígena. Vejamos:

> **Piada do dia**: Cabral chegou no Brasil ancorou e encontrou um índio com quem foi falar!!! Perguntou ao índio: "Opa! Como é seu nome?". O Índio respondeu: "Mim se chamar Ba". Cabral: Ba, tá vendo aquela embarcação lá no horizonte? Ba: Sim. Cabral: Vai lá nadando e avisa a eles que achei terra firme... Aí, em sua homenagem, vou colocar o nome desta terra de "Bafoi". Ba: Oh meu rei, Ba tá numa preguiça, numa lezera... Faz o seguinte, bote o nome de "Bahia", porque Ba num vai não!!!!

Nota-se, nessa piada, que mesmo passados cerca de 500 anos do advento da escrita da Carta de Caminha e, consequentemente, da colonização do Brasil, as referências que se fazem ao sujeito-indígena estão atravessadas, consciente ou inconscientemente, por uma alusão a esse discurso que, consideramos aqui, como um discurso fundador, qual seja: o indígena que possui indisposição para o trabalho, diferentemente do português europeu. E é justamente "a relação entre intradiscurso e interdiscurso que se representa neste particular efeito discursivo, por ocasião do qual uma formulação-origem retorna na atualidade de uma 'conjuntura discursiva', e que designamos como efeito de memória" (COURTINE, 2009, p. 106).

Embora o intradiscurso – discurso que age em si mesmo o que está materializado linguisticamente, formado pelo pré-construído geral, ou seja, aquilo que pode ser identificado por qualquer formação discursiva – aponte para uma leitura "inocente" desse trecho da Carta, o interdiscurso, considerado o princípio de funcionamento da discursividade, nos fornece outro tipo de leitura. Nesse sentido, segundo Pêcheux (2011):

> O interdiscurso, longe de ser efeito integrador da discursividade, torna-se

> desde então seu princípio de funcionamento: é porque os elementos da sequência textual, funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (meta-forizados) de uma sequência pertencente a uma outra formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente. (PÊCHEUX, 2011, p. 158)

Desse modo, podemos notar que a importação de uma sequência discursiva inscrita no discurso fundador – a Carta – se atualiza ao passar de uma FD a outra, materializando o que Pêcheux (2011) denominou, conforme vimos acima, de deslocamento histórico. Isso porque a memória discursiva, inscrita na "existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regadas por aparelhos ideológicos" (COURTINE, 2009, p. 106) permite a retomada de atos, palavras ou discursos, transformando-os ou se identificando com eles.

Pensando, então, na construção da formação discursiva da piada em questão, verificamos uma identificação, em algum grau, com a formação discursiva de sujeito-indígena preguiçoso inscrita no discurso fundador. Na Carta, a frase "eles não lavram nem criam", e, na piada, esse discurso de que o sujeito-indígena é preguiçoso é atualizado, pois ele se recusa a atravessar o mar para dar uma notícia aos navegantes de uma embarcação, visto que se encontra em estado de "preguiça", de "lezera". Leitura semelhante é possível ser feita neste *post* da rede social online *Instagram*. Vejamos:

Figura : SD1: Post em redes sociais.

Fonte: Bancos de dados das pesquisadoras.

Na sequência discursiva da figura 1, notamos que a conversa acontece entre duas internautas: uma brasileira e outra portuguesa. Parece-nos que, movidas pelo sentimento de nacionalismo, há uma disputa que põe em pauta as qualidades de duas nações: Brasil e Portugal. Diante das condições de produção em que o discurso é criado, a memória discursiva aponta para o evento histórico da colonização, ocorrida há cerca de meio milênio.

Na primeira fala, a internauta, supostamente portuguesa, afirma que se não fossem os portugueses, isto é, caso o Brasil não tivesse passado pelo crivo da colonização portuguesa, os brasileiros ainda estariam vivendo como "índios". Além de expressar um sentimento de xenofobia em relação ao Brasil, a internauta faz uma avaliação positiva da colonização e compara o estado inicial do país, isto é, antes da colonização, com o sujeito-indígena. Mais uma vez, nota-se uma identificação com a formação discursiva inscrita no discurso fundador. Por meio do interdiscurso podemos perceber uma retomada a essa memória discursiva, a qual aponta para o sujeito-indígena não civilizado, bárbaro, logo, inaceitável para os padrões europeus. Nesse sentido, "viver como índio" seria caminhar na contramão da civilização, seria entregar-se à barbárie.

A internauta brasileira, no entanto, rompe com a ideia negativa sobre indígenas ao se pronunciar de maneira humorística, isto é, para ela, "viver como índio" – que está implícito o estereótipo de nudez, também inscrito na carta que Pero Vaz de Caminha escreve ao Del Rei de Portugal – é algo completamente positivo, já que, assim, não seria necessário solicitar de um suposto namorado uma foto de nudez. Além disso, a falta de vestimentas dos indígenas representa uma forma de liberdade; ademais, essa imposição cultural dos europeus representa uma forma de "submissão".

Nas concepções das duas internautas a respeito do que seja "viver como índio", percebemos indícios de atualização do discurso fundador no que tange ao sujeito-indígena, pois, para a internauta portuguesa, é um sujeito selvagem e não civilizado; já para a internauta brasileira, ao mesmo tempo que tenta negar essas condições, ela as reafirma, ao citar a nudez como uma característica plausível; contudo, sabemos que no imaginário social a nudez não faz parte da civilização. Podemos considerar que ambos os textos – a piada e o post do *Instagram* – identificam-se com o discurso fundador, restabelecendo-o. Portanto, a existência histórica do enunciado continua sendo dita no interior das práticas discursivas diversas; é nesse sentido que caminhamos em direção à memória discursiva.

Em contrapartida, verificamos, na letra da música "Todo dia era dia de índio", de Baby do Brasil, da qual selecionamos algumas estrofes, uma contra identificação com o discurso fundador. Mas só foi possível haver essa contra identificação a partir da memória, inscrita em um acontecimento. Vejamos:

Todo dia era dia de índio
(Baby do Brasil)
Antes que o homem aqui chegasse
Às Terras Brasileiras
Eram habitadas e amadas
Por mais de 3 milhões de índios
Proprietários felizes
Da Terra Brasilis
Pois todo dia era dia de índio
[...]
E no entanto, hoje
O seu canto triste
É o lamento de uma raça que já foi muito feliz
Pois antigamente
Todo dia era dia de índio

A música retoma o discurso fundador, mas o reestabelece, o atualiza. Conforme Pêcheux (2008), em todo discurso há a possibilidade de uma desconstrução-reconstrução das redes de memórias nos/dos quais irrompe. Percebe-se, nessa SD, um rompimento com a FD fundadora, aqui, a imagem do sujeito-indígena não é construída à luz da inferioridade com relação ao europeu. Nesse caso, "a inscrição de domínios de memória se manifesta, portanto, em dizeres antagonistas" (MOIRAND, 2011, p. 264), contra identificando-se com o discurso fundador.

Observa-se, então, que se trata "da retomada de saberes já-ditos em outro discurso, em outro lugar e cujo eco ressoa no discurso do sujeito" (INDURKY, 2011, p. 69). Segundo a música, "antes que o homem aqui chegasse" (os portugueses), essas terras já eram habitadas e muito amadas por uma população relativamente grande e muito feliz, o que contra identifica, isto é, contradiz o discurso fundador em outras passagens da Carta de que essa gente (o indígena) precisava de salvação, conforme podemos notar no seguinte trecho da Carta dirigida ao El Rei D. Manuel: "E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles" (CAMINHA, 1963, p. 7). Servindo-se do argumento de que os indígenas necessitavam de salvação, Caminha consegue convencer ao El Rei da necessidade ou mesmo bondade de colonizar essas terras, vejamos: "Ora veja Vossa Alteza quem em tal inocência vive se se convertera, ou não, se lhe ensinarem o que pertence à sua salvação." (CAMINHA, 1963, p. 8).

No entanto, hoje, "o seu canto triste é o lamento de uma raça que já foi muito feliz", pois lhe foi sucateada toda a sua alegria, principalmente a propriedade das terras brasileiras. Portanto, nessa FD atual – na qual a música se insere –, o indígena não é visto como inferior ao euro-

peu; nela é reconhecida a falta de humanidade do europeu para com o sujeito-indígena. Dessa forma, em concordância com Pêcheux (1999, p. 56), compreendemos que:

> Uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao mundo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e conta-discurso. (PÊCHEUX, 1999, p. 56)

De acordo com Indursky (2011), compreendemos que os quatro discursos – a carta, a piada, o post e a música – mantêm, entre si, uma relação com a memória, em que seus sentidos foram cristalizados e regularizados até formarem "um conjunto de sentidos e saberes que discursivizaram esse acontecimento histórico" (INDURSKY, 2011, p. 76).

3. Considerações finais

Fizemos, neste artigo, uma breve abordagem da teoria da Análise de Discurso francesa, dando ênfase à memória discursiva, com o intuito de investigar efeitos de memória que constituem o imaginário brasileiro em relação ao sujeito-indígena, uma vez que, muito do discurso que circula socialmente sobre o indígena ser inferior ao europeu se sustenta e se restabelece em formações discursivas atuais. Para verificarmos essa possibilidade, consideramos como *corpus* da investigação um trecho da carta de Caminha (considerado aqui como um discurso fundador em relação ao sujeito-indígena), uma piada, um post do *Instagram* e uma letra de música, também relacionados à questão do indígena.

No que diz respeito à carta, Pero Vaz de Caminha, utilizando como parâmetro o estilo de vida europeu – Portugal, especificamente –, faz uma descrição do sujeito-indígena que, conscientemente ou não, reverbera no imaginário brasileiro até hoje. É a partir desse discurso original, isto é, desse pré-construído que emerge a possibilidade de recorrermos a essa memória discursiva, construída sócio-historicamente sobre o indígena, seja para reafirmar ou para negar esse discurso.

Na piada sobre o "descobrimento" e no *post* do *Instagram*, temos uma identificação com o discurso fundador, uma vez que ambas as materialidades reafirmam a ideia de selvageria, preguiça, aversão ao progresso, designados ao sujeito-indígena. Há a presença, então, por

meio do interdiscurso, de um discurso que se sustenta e restabelece no discurso fundador. Nesse caso, o interdiscurso se tornou o que Pêcheux considerou como princípio de funcionamento da discursividade, importando, metaforizando, deslocando historicamente uma sequência pertencente a uma dada formação discursiva para outra. Graças a esse deslocamento histórico, a memória discursiva permite essa retomada de discursos, nesse caso, identificando-se com eles.

Já no caso da música, embora aconteça esse deslocamento histórico, a memória discursiva atua no sentido de transformar/ressignificar o discurso fundador. Como em todo discurso, conforme estabeleceu Pêcheux, há essa possibilidade de uma desconstrução/reconstrução das redes de memórias nos/dos quais irrompe, entendemos que houve, nessa materialidade, um rompimento com a FD fundadora. A memória se manifesta, nesse caso, justamente na inscrição de dizeres antagônicos, isto é, na negação do discurso fundador, contra identificando-se com ele.

Portanto, consideramos, de modo geral, que os discursos atuais sobre o sujeito-indígena se restabelecem a partir do discurso fundador, seja fortalecendo-o ou opondo-se a ele. Nas quatro sequências discursivas – a carta, a piada, o *post* e a música – houve, entre elas, uma relação com a memória, causando, como vimos, certos efeitos de sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMINHA, P. V. *Carta a El Rei D. Manuel*. Dominus: São Paulo, 1963. Disponível em: http://www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf. Acesso em: 07/09/2017.

COURTINE, J-J. *Análise do discurso político*: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

EAGLETON, T. *Uma teoria da literatura*. Trad. de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FONSECA-SILVA, M. C. *Poder-Saber-Ética nos Discursos do Cuidado de Si e da Sexualidade*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

FURLANETTO, M. M. Discurso: estrutura e acontecimento. Uma avaliação teórica. *Domínios de Lingu@gem*, v. 9, n. 3, 2015, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística Modo de acesso.

HAROCHE, C; PÊCHEUX, M; HENRY, P. A semântica e o corte Saussuriano: Língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R.L. (Org.). *Análise do Discurso*: apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 13-32

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURKY, F., MTTMAN, S.; FERREIRA, M.C.L. (Orgs). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011a. p. 67-89

MOIRAND, S. Discursos sobre a ciência e posicionamentos ideológicos: retorno sobre as noções de formação discursiva e de memória discursiva. In: BARONAS, R.L. (Org.). *Análise do Discurso*: apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 247-81

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs). *Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113-65

PÊCHEUX, M. Discurso e ideologia(s). In: ____. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988. p. 141-85

_____. Os processos discursivos nas ciências e na prática política. In: ____. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1985. p. 187-278

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas-SP: UNICAMP, 1993. p. 61-161

_____. Papel da Memória. In: ____. *Papel da Memória*. Campinas-SP: Pontes, 1999.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de discurso. In:

____. *Análise de Discurso*: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 2011. p. 283-94

POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

O TEXTO LATINO NA GRADUAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRADUÇÃO DO *DIES IRAE*

Israel Matheus Siqueira Santos (UERJ)
israel.matheus@icloud.com
Pedro Ivo Zaccur Leal (UERJ)
pivozleal@gmail.com

RESUMO

Partindo do artigo de Nestor Dockhorn nos cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia, este trabalho visa apresentar uma nova tradução do hino litúrgico *Dies irae*. Serão expostas a história da composição do poema, suas principais características morfossintáticas, além de uma análise dos principais temas nele presentes, isto é, a visão escatológica da Idade Média tardia, e uma avaliação da recepção crítica do texto ao longo da história. As duas traduções serão comparadas segundo o objetivo de cada uma. A tradução original visa uma reprodução fiel da estrutura sintática de cada verso; a nova tentará preservar o metro original, adaptando os versos para esse fim. Finalmente, tendo em vista também outras traduções do *Dies irae*, refletiremos brevemente sobre as diferentes abordagens possíveis na tradução de um texto litúrgico latino. A inspiração para esta última reflexão é o trabalho recente de pesquisadores das Letras Clássicas, em particular o de Brunno V. G. Vieira, que versa sobre as práticas de tradução dos estudantes de Latim no Brasil.

Palavras-chave:
***Dies irae*. Hino litúrgico. Tradução latina.**

ABSTRACT

Taking into consideration Nestor Dockhorn's article published in the National Congress of Linguistics and Philology, this article aims to offer a new translation of the liturgical hymn *Dies irae.* We shall present the history of its composition, its main morphosyntactic characteristics, an analysis of its major themes, that is to say, the eschatological view of the late Middle Ages, and an evaluation of the text's critical reception. Both translations will be compared according to each's particular goals. The original translation is a faithful reproduction of the syntactic structure of each verse; the new one will try to preserve the original meter, thus adapting the verses. Finally, not disregarding other translations of the *Dies irae,* we will briefly reflect upon the different possible approaches in the translation of a liturgical hymn. The inspiration for this last section is the recent work of researchers in the field of Classics, particularly Brunno V. G. Vieira's, which addresses the translating practices of Latin students in Brazil.

Keywords:
***Dies irae*. Liturgical hymn. Latin translation.**

1. *Introdução*

Em artigo publicado na Rónai: revista de estudos clássicos e tradutórios, Brunno V. G. Vieira reflete sobre as atividades de tradução como meio para a aprendizagem do Latim. O autor começa por analisar a atitude de Cícero frente à tarefa tradutória como exposta no seu *De optimo genere oratorum*, e nos explica que, para o orador latino, a tradução é sempre um *fim*, já que o tradutor não traduz para si mesmo, por já ter "conhecimento plenipotenciário da língua que traduz", e que, ao traduzir, oferece ao leitor uma maneira particular de ler o texto. No Brasil, onde o ensino do Latim está quase que exclusivamente reservado às salas de graduação, a realidade da atividade tradutória é outra. Vieira salienta como a tradução, em vez de ser "um trabalho útil aos estudantes", conforme proposto por Cícero, tornou-se "um trabalho útil de estudantes" (2016, p. 5). É neste sentido que a tradução se torna um meio de aprendizagem da língua latina. O estudante, agora na posição de tradutor, traduz também para si mesmo, e

> [...] oferece uma primeira versão daquilo que ele é capaz de ler no texto de partida, refletindo inevitavelmente os percursos de sua formação e do lugar em que ocupa dentro da tradição interpretativa dos textos clássicos. (VIEIRA, 2016, p. 5)

A fim de ilustrar essa observação, Vieira apresenta duas traduções de textos poéticos produzidas no contexto universitário, e visa abordar os problemas teóricos que emergem dessas traduções. O primeiro exemplo é a dissertação de Alexandre P. Piccolo, defendida em 2009 na UNICAMP. Trata-se de uma tradução do livro 1 das *Epístolas*, de Horácio, uma "sem pretensões poéticas", que

> [...] mantendo sempre que possível a 'proximidade' do original, a fim de propiciar, a um só tempo, um fácil cotejar do texto latino e uma leitura minimamente fluente e, sempre que possível, agradável. (*Apud* VIEIRA, 2016, p. 6)

O segundo exemplo é a dissertação de João Paulo Matedi, defendida em 2008 na UFES. Sendo uma tradução do primeiro livro das *Elegias* de Tibulo em português, o trabalho se coloca como opção às traduções que buscam meramente recobrar o "sentido". Matedi, então, afirma que

> [...] a literatura é a língua enquanto objeto estético (lugar comum!), por conseguinte, a tradução de um poema, assim como sua composição, exige, antes de mais nada, um tratamento estético. (*Apud* VIEIRA, 2016, p. 8)

Vieira nesse ponto fala da autoridade de que se reveste o estudante quando empreende um trabalho de tradução, tendo destacado as "tensões" presentes em cada um dos trabalhos, que consistem essencialmente em o estudante precisar não só se situar discursivamente numa longa tradição tradutória, mas também diante do público (seja a banca ou os leitores fora da academia), sem o lastro da autoridade vinculada a uma carreira estabelecida.

É por isso que Vieira conclui que a prática tradutória entre os estudantes de Latim no Brasil existe como uma busca de "dignidade profissional e pelo desejo de pertencimento a uma milenar tradição de leitura" (2016, p. 9). Daí a "dupla utilidade" das traduções feitas por estudantes: a continuação do exercício de releitura e reinterpretação dos clássicos e um primeiro lançamento na carreira acadêmica. Entendemos que o autor analisa muito acuradamente a situação da aprendizagem do Latim a nível universitário no país. O presente trabalho certamente se insere nas tendências observadas por Vieira.

O nosso objetivo é propor uma nova tradução do hino litúrgico *Dies irae*. Uma das traduções disponíveis em língua portuguesa do poema latino medieval foi feita por Nestor Dockhorn, e publicada nos Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia, volume X, nº 6. O trabalho de Dockhorn apresenta, além da tradução, alguns apontamentos sobre o autor e a composição do texto, além dos aspectos poéticos, gráficos e morfossintáticos. Tentaremos aqui expandir os dados sobre o *Dies irae*, revisando parte da crítica do texto ao longo da história, principalmente em contextos litúrgicos e eclesiásticos. A nossa tradução terá princípios orientadores diferentes daqueles da tradução de Dockhorn. Tais divergências metodológicas não existem para que se tome uma interpretação à exclusão da outra, e sim para que ambas se enriqueçam mutuamente. Após introduzir o texto e a tradução, voltaremos a estes aspectos teóricos do ofício da tradução do Latim.

2. *Dies irae: retrato da escatologia medieval*

A autoria do hino *Dies irae* é comumente atribuída a Tomás de Celano. Suas origens são incertas, mas especula-se que tenha nascido na província de Abruzzi, na Itália, em torno do ano 1200. Frade franciscano, foi um seguidor e biógrafo de São Francisco de Assis. Philip Schaff, historiador do cristianismo, diz que o hino teria sido "escrito numa solitária cela monástica, por volta de 1250" (DEMARAY, 1965, p. 42).

> Um dos primeiros biógrafos de São Francisco de Assis foi Tomás de Celano, um latinista talentoso, que foi arrebatado pela beleza da vida de Francisco. Sua dicção é límpida e rítmica. (DEMARAY, 1965, p. 42)

Esta dicção "límpida e rítmica" é mais bem observada no *Dies irae*. A "grande *sequentia* da Igreja Ocidental" recebe de Schaff a seguinte introdução:

> Um ato de humilhação, e uma oração por misericórdia, diante do iminente Dia do Juízo. [...] Este admirável hino é a reconhecida obra-prima da poesia latina, e o mais sublime dos hinos não inspirados, frequentemente traduzido, reproduzido, e imitado, mas nunca igualado. É uma daquelas raras produções que não podem morrer, mas aumentam em valor conforme as eras avançam. Atraiu a admiração de poetas seculares e homens das letras, como Goethe, Walter Scott e Macaulay, e inspirou alguns dos maiores músicos, de Palestrina a Mozart. O segredo do poder irresistível do *Dies irae* está na terrível grandiosidade do tema, na intensa seriedade e *pathos* do poeta, a simples majestade e solene musicalidade de sua linguagem, o metro imponente, a rima tripla e a assonância vocálica escolhida com uma adaptação chocante aos sentidos, - todos combinados para produzir um efeito esmagador, como se ouvíssemos o estrondo final do universo, a comoção dos túmulos se abrindo, a trombeta do arcanjo invocando os mortos, e víssemos o "Rei de tremenda majestade" [*Rex tremendae majestatis*] sentado no trono de justiça e misericórdia, pronto para dispensar vida eterna ou sofrimento eterno. (SCHAFF, 1869, p. 372-3)

Dies irae, dies illa ("Dia de ira, aquele dia"). Estes versos abrem a composição sobre o Juízo Final. É um retrato da sensibilidade escatológica medieval. O céu se desfaz, uma trombeta espalha um som estranho pela terra, toda a humanidade é reunida diante do trono do Juiz, um livro é aberto e lido. Após a cenarização "daquele dia" (estrofes 1 a 6), a abordagem torna-se essencialmente lírica, narrando o poeta sucessivamente o terror psicológico e subjetivo do fim do mundo, das estrofes 7 a 17, ao mesmo tempo em que roga pela misericórdia divina. As estrofes 18 e 19 recapitulam o tema do "dia" (agora um "dia de lágrimas").

Há algumas fontes canônicas que podem ter inspirado o poema. Schaff diz que o hino teria sido baseado em três passagens bíblicas: Sofonias 1, 15: "Aquele dia é um dia de indignação, dia de angústia, dia de alvoroço e desolação, dia de trevas e escuridão, dia de nuvens e densas trevas." (BÍBLIA, 2010, p. 851); a seção sobre o Juízo Final em Mateus 25; e o trecho de 2ª Pedro 3, 10-12:

> O dia do Senhor, porém, virá como um ladrão. Os céus passarão com um grande estrondo, e os elementos, ardendo, se desfarão, e a terra e as obras que nela há serão descobertas. Havendo, pois, de perecer todas essas coisas, que pessoas não deveis ser em santidade e piedade, aguardando e desejando ardentemente a vinda do dia de Deus, em que os céus em fogo se

> dissolverão, e os elementos, ardendo, se fundirão? (BÍBLIA, 2010, p. 1106)

Schaff nota, ainda, que as palavras que abrem o poema são tiradas verbatim da versão da Vulgata de Sofonias 1:15: "Dies irae dies illa, dies tribulationis et angustiae, dies vastitatis et desolationis, dies tenebrarum et caliginis, dies nebulae et turbinis" (1869, p. 373).

Fez parte dos ritos fúnebres da Igreja Católica Romana. Antes da Contrarreforma, diversos livros litúrgicos estavam em uso simultâneo na Europa, e dependiam da tradição local, sendo conservados principalmente em mosteiros. Assim preservaram-se ritos como o galicano, o moçárabe, o ambrosiano etc. Ao implementar as decisões do Concílio de Trento (1545–1563), em 1570, o papa São Pio V promulgou com a bula *Quo primum* uma edição do Missal Romano que visava uniformizar e substituir todos os demais ritos que não estivessem em uso por no mínimo dois séculos (FORTESCUE, 1910). Tal esforço de uniformização e implementação da chamada "missa tridentina" erradicou muitos ritos medievais. O *Dies irae* foi incluído no Missal de Pio V. Era utilizado na Missa de Todos os Santos (*In commemoratione Omnium Fidelium Defunctorum*), em missas fúnebres (*In die obitus seu depositionis defuncti*) e nas missas no terceiro, sétimo e décimo terceiro dia após a morte ou o funeral. Sua recitação em outras missas fúnebres (*In Missis quotidianis defunctorum*) era opcional para o celebrante (HENRY, 1908).

Após as reformas litúrgicas iniciadas pelo Concílio Vaticano Segundo (1962–1965), o hino praticamente caiu em desuso. Hoje sobrevive liturgicamente na Forma Extraordinário do Rito Romano, mas foi retirado de todas as missas do *Novus Ordo Missae*, sendo transferido para o Ofício Divino (Liturgia das Horas) como leitura opcional no Dia de Todos os Santos (KIRBY, 2012, p. 36). O arcebispo Annibale Bugnini explica a decisão do *Consilium*, responsável pela revisão do missal:

> Eles se livraram de textos cheios de uma espiritualidade negativa herdada da Idade Média. Então removeram-se textos conhecidos e até amados, como o "*Libera me, Domine*", o "*Dies irae*", e outros que enfatizam o julgamento, o medo e o desespero. Estes foram substituídos por textos que insistem na esperança cristã, dando uma expressão mais efetiva da fé na ressurreição. (BUGNINI, 1990, p. 773)

O *Dies irae* é um poema latino de 57 versos, dividido em 19 estrofes. As duas últimas estrofes não seguem o mesmo padrão das 17 primeiras, e por isso aparentam ser uma adição posterior. O pé métrico utilizado é o troqueu, consistindo de uma sílaba tônica e uma átona. O texto

que geralmente é reproduzido nos missais inicia-se assim:

Dies irae, dies illa,
solvet saeclum in favilla,
teste David cum Sybilla.

Este é o modelo das 17 primeiras estrofes, um troqueu de quatro pés: ***Di**es **i**rae, **di**es **i**lla/**sol**vet **sae**clum **in** fa**vi**lla/**tes**te **Da**vid **cum** Sy**bi**lla*. Nestor Dockhorn nota em seu artigo que, quando da composição do poema, as letras ramistas ainda não eram utilizadas, o que se deu somente no século XVI. Por essa razão, ele não reproduziu o texto como aparece nos missais e em outras fontes como partituras, preferindo grafar *solvet*, *favilla* e *David* como *soluet*, *fauilla* e *Dauid*, e *judex* e *majestatis* como *iudex* e *maiestatis*. A tradução de Dockhorn é o que se pode chamar de uma tradução literal ou filológica, em que a precisão gramatical se sobrepõe à preocupação com o ritmo e a rima.

2.1. O original e a tradução

A seguir serão apresentados o texto original e a tradução anotada. Na nossa tradução alternamos entre troqueus e iambos, necessidade da adaptação para a língua portuguesa. O texto latino foi retirado de um missal brasileiro de 1947, o "missal de Dom Beda" (KECKEISEN OSB, 1947, p. 167-8), que teria sido comum em muitas casas e paróquias até a reforma litúrgica. Note-se a abundância de acentos agudos na grafia das palavras, provavelmente colocados para auxiliar a leitura do fiel leigo. Existem variações pequenas no texto em missais de países e séculos diferentes, mas o que se segue é a versão mais comum. Os comentários e as eventuais comparações virão na forma de notas de rodapé.

1. Dies iræ, dies illa,
Solvet sæclum in favilla:
Teste David cum Sibylla.
2. Quantus trémor est futúrus,
Quando judex est ventúrus,
Cuncta stricte discussúrus!
3. Tuba, mirum spargens sonum
Per sepúlchra regiónum,
Coget omnes ante thronum.
4. Mors stupébit, et natúra,
Cum resúrget creatúra,
Iudicánti responsúra.
5. Liber scriptus proferétur,
In quo totum continétur,
Unde mundus iudicétur.

6. Judex ergo cum sedébit,
Quidquid latet, apparébit:
Nil inultum remanébit.
7. Quid sum miser tunc dictúrus?
Quem patronum rogatúrus,
Cum vix justus sit secúrus?
8. Rex treméndæ majestátis,
Qui salvándos salvas gratis,
Salva me, fons pietátis.
9. Recordáre, Jesu pie,
Quod sum causa tuæ viæ:
Ne me perdas illa die.
10. Quærens me, sedísti lassus:
Redemísti Crucem passus:
Tantus labor non sit cassus.
11. Juste Judex ultiónis,
Donum fac remissiónis
Ante diem ratiónis.
12. Ingemísco, tamquam reus:
Culpa rubet vultus meus:
Supplicánti parce, Deus.
13. Qui Maríam absolvísti,
Et latrónem exaudísti,
Mihi quoque spem dedísti.
14. Preces meæ non sunt dignæ:
Sed tu bonus fac benígne,
Ne perenni cremer igne.
15. Inter oves locum præsta,
Et ab hædis me sequestra,
Statuens in parte dextra.
16. Confutatis maledictis,
Flammis acribus addictis:
Voca me cum benedictis.
17. Oro supplex et acclinis,
Cor contrtum quasi cinis:
Gere curam mei finis.
18. Lacrimosa dies illa,
Qua resurget ex favílla
Judicandus homo reus.
19. Huic ergo parce, Deus:
Pie Jesu Domine,
Dona eis requiem. Amen.

1. Aquele dia, dia de ira,
o mundo acabará em cinzas,
souberam o rei e a profetisa.[159]

---

[159] Dockhorn traduziu o terceiro verso para: “assim predisseram Davi e a Sibila.”. A mítica Sibila representa as profecias inconscientes do povos pagãos acerca do fim do mundo, e por isso este oráculo é colocado ao lado do rei e profeta de Israel, Davi. Schaff, comen-

2. Grande medo irromperá
quando enfim o Juiz chegar,
para o mundo escrutinar.
3. Da trombeta o estrondo
despertou os que do sono
foram postos ante o trono.
4. Morte e natureza tremerão
quando ressurgir a Criação
para responder à inquisição.
5. Vede, um livro apresentado,[160]
todo ato nele registrado,
donde tudo está julgado.
6. Toma o Juiz o seu assento,
cada obra à luz trazendo,
nada escapa ao julgamento.
7. Quem por mim se compadece?
Qual patrono condescende
quando até o justo pende?
8. Rei de tremenda majestade,
que salva em dadivosidade,
socorro!, Pai da piedade.
9. Ó Jesus, lembra-te ainda,
sou a causa da tua Vinda,[161]
não me percas nesse dia.
10. Por tuas andanças fui achado,[162]

---

tado o verso, diz que "o paganismo, em seus espíritos mais nobres, estava apalpando às escuras procurando pelo 'Deus desconhecido', e deu testemunho negativo e indireto de Cristo, assim com o Antigo Testamento predisse positiva e diretamente a Sua vinda." (SCHAFF, 1869, p. 374).
A fim de conservar o metro proposto, trocamos "Davi e Sibila" por "rei e profetisa". O próprio Schaff (1869, p. 377), comentando a tradução poética de William Josiah Irons, sugere "See fulfilled the prophet's warning", omitindo qualquer referência explícita a Davi e Sibila e usando, por sua vez, o genérico "profeta".

[160] O *liber scriptus* é aquele onde estão registradas todas as obras dos que serão julgados (Daniel 7, 10; Apocalipse 20, 12).

[161] Aqui há a maior divergência com a tradução de Dockhorn, que traduz "viæ" como "andanças". Certamente há uma afinidade filológica entre as duas palavras, e "via" é normalmente traduzido como "caminho". Mas, em sentido figurado, pode significar "jornada", e concluímos que o "tuæ viæ" do verso não são as andanças de Jesus pela Palestina durante o curso de sua vida terrena, e sim a própria descida de Jesus dos céus na sua Encarnação. Em outras palavras, uma tradução mais literal do verso seria "pois sou a causa da tua Encarnação". Este sentido "encarnacional" encontra respaldo na tradução de 1848 de William Josiah Irons, reproduzida por Schaff (1869, p. 376-379):
"Think, kind Jesus! – my salvation
Caused Thy wondrous Incarnation;
Leave me not to reprobation!"

[162] Schaff (1869, p. 375) diz que este verso é uma alusão à fadiga de Jesus na jornada para

redimiste-me crucificado,
em vão não seja tal trabalho.
11. Justo Juiz da punição,
concede-me o perdão
no dia da retribuição.
12. Geme a alma corrupta,
cora-me o rosto a culpa,
a quem te pede, escusa.
13. Ó, que Maria perdoaste,
e o ladrão ao céu chamaste,
tu também me consolaste.
14. Minha prece, mesmo indigna,
seja por ti, Bondoso, ouvida:
livra-me da chama infinita.
15. Entre as ovelhas me assenta,
com os bodes não me tenha,
mas à tua direita me eleva.
16. Rejeitados os malditos,
pelas flamas consumidos,
chama-me com os benditos.
17. Prostrado eu te suplico,
vê meu coração contrito,
pastoreia o meu destino.
18. Dia de lágrimas, aquele dia,
quando ressurgir das cinzas
o homem para o julgamento;
poupa, então, ó Deus, teu servo.[163]
19. Senhor Jesus, longânimo,
dá-lhes o eterno descanso.[164]
Amém.

3. Conclusão

Admite-se que um tratamento exaustivo do ofício da tradução não apenas excederia o espaço proposto para este artigo, como presentemente foge às nossas capacidades. Mesmo assim, é possível oferecer algumas

Samaria, no capítulo 4 do Evangelho de João. Na Vulgata: "Jesus *fatigatus* ex itinere, *sedebat* sic supra fontem".

[163] Já dissemos que as estrofes 18 e 19 abandonam o esquema do resto do poema. Embora o missal de Beda divida esses últimos versos de modo a continuar com estrofes de três linhas, é mais acurado que o trecho "Lacrimosa… Deus." esteja em uma única estrofe de quatro versos, com rimas duplas entre "illa/favilla" e "reus/Deus".

[164] Neste ponto o original já não rima, já que os versos finais provavelmente foram adicionados para melhor adaptar o todo ao contexto litúrgico, mas a fim de levar a cabo e projeto de criar uma tradução de cuja leitura se frua, achamos por bem encerrar com mais uma rima.

breves reflexões sobre o ofício das práticas de tradução de textos latinos no Brasil como existem hoje, recuperando parte da bibliografia recente.

Luiz Henrique Queriquelli, em artigo de 2007 intitulado "As teorias de tradução e a tradução do Latim", revisa alguns problemas teóricos das questões ligadas à tradução do Latim, levantando pontos polêmicos contra uma tradução puramente filológica. A fim de explicar o fenômeno da proliferação desse tipo de tradução, Queriquelli cita George Mounin, para quem a tradução

> [...] não pode se restringir ao domínio da "álgebra linguística", do cálculo não-interpretado das estruturas formais, mas deve sempre, e finalmente, voltar-se para o campor da "aritmética linguística", para o "mundo das significações". (QUERIQUELLI, 2007, p. 3)

Em outras palavras, para Mounin deve-se privilegiar a dimensão semântica do texto, donde se depreende que a etnografia (entendida como "descrição completa da cultura total de uma determinada comunidade") e a tradução estão intimamente ligadas, e todo tradutor deveria - idealmente – realizar uma pesquisa etnográfica da comunidade onde o texto foi produzido. Mas como poderiam os tradutores do Latim e do Grego clássico realizar esse tipo de trabalho? Como recolher as significações profundas de uma civilização que já não existe? A resposta para esse problema, no curso da história das teorias de tradução, foi a filologia. Mounin, nos diz o artigo, entende a filologia como "uma etnografia não-orgânica do passado" (2007, p. 5).

Neste ponto, Queriquelli reproduz a crítica de Antoine Berman a essa tendência das traduções, e mesmo à "tradição ocidental de tradução". O "desastre" da reação filológica às adaptações e imitações foi o afastamento dos clássicos greco-latinos da contemporaneidade e das nossas sensibilidades em nome da pureza morfossintática, não raramente desrespeitando o estado natural das línguas modernas. A alternativa apresentada em seguida é a chamada "tradução da letra":

> Traduzir a letra, pois, seria restituir na língua de chegada toda a urdidura que compõe a literalidade do texto de partida. Seria traduzir sua forma e sentido com tal sofisticação que pudesse elevar o texto traduzido à mesma altura do original, sem, no entanto, proceder a uma adaptação ou a uma imitação, sem, no entanto, deixar de realizar uma "verdadeira tradução". (QUERIQUELLI , 2007, p. 7)

O tradutor intervém no texto que traduz, e deveria captar, ao mesmo tempo, tanto o conteúdo semântico profundo do texto, que só se conhece pela "etnografia", quanto a estrutura "algébrica" da sintaxe da

língua. O perigo de um extremo é a paráfrase, o do outro é a ininteligibilidade. Mas entendemos que as duas abordagens não são necessariamente excludentes, se ficar claro que nem todas as traduções são iguais ou servem aos mesmos propósitos.

Num trabalho como o nosso convivem harmonicamente tanto a tradução filológica de Dockhorn, quanto a nossa tentativa de tradução poética. Uma que, esperamos, nem se degenerou na adaptação, nem trocou a poesia pela prosa ao tentar traduzir de uma língua sintética para uma analítica. Tentamos reproduzir o tom solene à maneira da composição original, isto é, principalmente na escolha vocabular (já que o *Dies irae*, por mais majestoso que seja, não é sintaticamente muito complexo), sem violar o Português contemporâneo com uma releitura cheia de arcaísmos.

Retornando a Vieira, já estando dito que o presente trabalho pode muito bem ser visto como uma instância do cenário descrito pelo autor, é relevante retomar como ele avalia uma das dissertações analisadas em seu artigo. Ao examinar uma das dissertações que "procura certa fidelidade ao conteúdo expresso no texto partida" por meio de uma "estetização" do Português, Vieira conclui que o jovem tradutor nesse momento "reveste-se da autoridade de poder responder esteticamente ao texto de partida em sua tradução" (2016, p. 8). É incontornável que toda tradução, e talvez especialmente aquela feita por estudantes como ferramenta de aprendizagem, seja uma autoinserção numa esfera discursiva, principalmente aquela da universidade. O "*labor* duplamente *utilis*" vale mais pelo trabalho em si do que pelas escolhas – umas mais ingênuas ou polêmicas que outras – que se fazem no seio da tradução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA. Português. *Bíblia de Referência Thompson:* com versículos em cadeia temática; Antigo e Novo Testamentos compilado e redigido por Frank Charles Thompson; tradução João Ferreira de Almeida. São Paulo: Vida, 2010.

BUGNINI, Annibale. *The Reform of the Liturgy*: 1948–1975. Collegeville: The Liturgical Press, 1990.

DEMARAY, Donald E. Thomas of Celano and the "Dies Irae". *The Asbury Seminarian*, v. 19, n. 2, p. 41-7. Wilmore: The Asbury Journal, 1965. Disponível em: https://place.asburyseminary.edu/asburyjournal/

vol19/iss2/8. Acesso em: 21 out. 2021.

DOCKHORN, Nestor. Dies Irae. In: Congresso Nacional de Lingüística E Filologia, 10, 2006, Rio de Janeiro. *Cadernos*. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos, 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xcnlf/6/01.htm. Acesso em: 19 out. 2021.

FORTESCUE, Adrian. Liturgy of the Mass. In: HERBERMANN, Charles George (ed.). *The Catholic Encyclopedia*. Nova Iorque: Robert Appleton Company, 1910. Disponível em: http://www.newadvent.org/cathen/09790b.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

HENRY, Hugh. Dies Irae. In: HERBERMANN, Charles George (ed.). *The Catholic Encyclopedia.* Nova Iorque: Robert Appleton Company, 1908. Disponível em: http://www.newadvent.org/cathen/04787a.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

KECKEISEN OSB, D. Beda. *Missal Quotidiano*: completo em latim e português com o próprio do Brasil. Salvador: Mosteiro de São Bento, 1947.

KIRBY O.S.B, Pe. Mark Daniel. The Propers of the Mass: then and now. *Sacred Music*, v. 139, n. 1, p. 34-9. Richmond: Church Music Association of America. Disponível em: https://media.musicasacra.com/publications/sacredmusic/pdf/sm139-1.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

QUERIQUELLI, Luiz Henrique. As teorias da tradução e a tradução do Latim. *Scientia Traductionis*, Ano 5. Florianópolis: PGET-UFSC, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12983. Acesso em: 9 out. 2021.

SCHAFF, Philip. *Christ in Song*. Nova Iorque: Anson D. F. Randolph And Co., 1869.

VIEIRA, Brunno V. G.. O que querem (e o que podem) os jovens tradutores de Latim. *Rónai: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios*, v. 2, n. 4, p. 4-10. Juiz de Fora: FALE-UFJF, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/ronai/article/view/23154/12805. Acesso em: 21 out. 2021.

"O VELHO E O MAR" COMO INSPIRAÇÃO PARA UM MAR DE HISTÓRIAS DE UM PESCADOR

Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho (PESCARTE e UENF)
francinepinho@hotmail.com
Arthur Nogueira Garcia Pinho (PESCARTE e UFES)
arthur.pinho@edu.ufes.br

RESUMO

Uma das obras mais conhecidas de Hemingway, "O Velho e o Mar" narra a epopeia de um velho pescador o qual na luta para provar que ainda é capaz, encontra-se com um peixe colossal e precisa ultrapassar os seus limites para conseguir pescá-lo. O livro é utilizado como fonte de inspiração para guiar a narrativa das aventuras e desventuras enfrentadas por pescadores artesanais residentes do norte fluminense ao longo de sua longeva vida. Utiliza-se da técnica de coleta de dados da história oral de vida com o objetivo de traçar as semelhanças entre a ficção e a realidade da vida na pesca artesanal. Ressalta-se que o trabalho é resultado de pesquisa financiada pelo Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte, que é uma medida de mitigação exigida pelo Licenciamento Ambiental Federal, conduzido pelo IBAMA.

Palavras-chave:
Ernest Hemingway. Pesca Artesanal. "O Velho e o Mar".

RÉSUMÉ

« Le Vieil et la Mer », une des œuvres les plus connues d'Hemingway, est une épopée qui raconte les aventures d'un vieux pêcheur qui, s'efforçant de prouver qu'il est encore capable de pêcher, rencontre un poisson colossal et doit aller au-delà de ses limites pour réussir à le pêcher. Le roman est source d'inspiration dans la narration des aventures et mésaventures vécues par les pêcheurs artisans du norte fluminense au cours de leur longue vie. On a recours à la technique de collecte des données orales de l'histoire de vie, avec pour objectif de dégager les ressemblances entre la fiction et la réalité de la vie dans la pêche artisanale. On rappellera que l'étude est le résultat d'une recherche financée pour le projet d'éducation pour l'environnement (PEA) Pescarte, qui est une mesure d'éclaircissement ordonnée par le Licenciamento Ambiental Federal (*organisme d'agrément pour l'environnement fédéral*), dépendant de l'IBAMA.

Mots clés:
Ernest Hemingway. La pêche artisanale. « Le Vieil et la Mer ».

1. Introdução

É preciso ter cuidado para se observar uma obra literária de modo a compreender como ela pode refletir um esboço da sociedade vivenciada pelo seu autor. Deve-se ressaltar, no entanto, que a realidade literária está

profundamente interligada à percepção de quem a escreveu (CANDIDO, 2006, p. 30). Com base neste raciocínio, é possível perceber a influência do meio social vivido por Ernest Hemingway (1899–1961) para escrever seu livro "O Velho e o Mar no começo da década de 1950, quando com vivia em Cuba e convivia com pescadores. É bem certo que, como destaca Chartier (2000, p. 197), é preciso perceber os textos como "resultado de uma negociação ou transações entre a invenção literária e os discursos ou práticas do mundo social" com os quais o autor lida cotidianamente e se utiliza para dar forma ao que escreve.

Ernest Hemingway foi um escritor norte-americano que atingiu e ainda atinge um público muito grande. Foi ganhador do Prêmio Pulitzer com o livro "O Velho e o Mar" e foi laureado com o Prêmio Nobel de Literatura em 1954 pelo conjunto de suas obras. Dotado de uma escrita característica, com "seu estilo clássico, despojado de adjetivos, é nítido e direto. Enfatiza o diálogo mais que a descrição, as sensações mais que os pensamentos"[165] (MORTERA, 1987, p. 60 – tradução dos autores).

Nessa obra que lhe rendeu o Nobel, o escritor traz à tona a epopeia vivida pelo personagem Santiago, um velho pescador, experiente e já cansado, em busca de provar – para sua comunidade e para si mesmo – que ainda é um bom pescador, parece bem significativa do ambiente que Hemingway presenciava durante sua criação. Da mesma forma, diversas análises de estudiosos da literatura e das obras de Hemingway apontam para essa narrativa como uma metáfora com diversas simbologias dentro de uma história simples (Cf. LUNA, 2018).

Este ensaio é um excerto de uma pesquisa mais ampla que considera a história oral de vida de pescadoras e pescadores artesanais na tentativa de resguardar as memórias desses sujeitos, em especial os mais velhos e pôr em evidência a interpretação deles a respeito do seu ambiente social.

> Longe de simplesmente refletir o social, o indivíduo coloca-se como polo ativo face a esse mesmo social, dele seapropriando, filtrando-o, retraduzindo-o e projetando-o em uma outra dimensão, que é a de sua própria subjetividade. Cada indivíduo representa a reapropriação singular do universo social e histórico que o circunda. E é por isto mesmo que se pode-conhecer o social partindo da especificidade irredutível de uma prática individual. (PEREIRA, 2000, p. 121)

---

[165] Texto original: "Su est ilo clasico, desnudo de adjetivos, es punzantey directo. Enfatiza el dialogo más que la descripción, las sensaciones más que los pensamentos" (MORTERA, 1987, p. 60).

Ressalta-se que se escolheu utilizar a palavra *velho* com base no campo conceitual advindo da memória social, em especial da autora Ecléa Bosi (1979) em sua obra *Memória & sociedade: lembrança de velhos*. A autora defende o termo e acredita na possibilidade infinita de conhecimento por meio das memórias colhidas de quem já viveu mais tempo. A professora e socióloga Marilena Chauí, na apresentação da obra de Bosi, defende que os velhos são "a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva eo presente se prepara" (CHAUÍ, 1979, p. XVIII).

Essa fonte de informações a respeito do passado, trazida por meio de entrevistas gravadas e autorizadas pelos sujeitos, foram colhidas no âmbito do Projeto de Educação Ambiental Pescarte no ano de 2018 pela linha de pesquisa conduzida pelo Professor Giovane do Nascimento. O PEA Pescarte é um projeto advindo de uma medida de mitigação exigida pelo Licenciamento Ambiental Federal, conduzido pelo IBAMA.

O uso do termo velho possibilitou uma maior identificação com a obra "O Velho e o Mar", de Hemingway, o qual o utiliza na maior parte do texto para se referir ao personagem Santiago e assim tentar delinear as semelhanças entre os relatos de três velhos pescadores da região dos lagos fluminense e a vida do velho pescador Santiago, de Hemingway.

2. Amizade e aprendizado: o saber dos mais velhos e a força dos mais novos

A história do velho pescador Santiago e do seu amigo, o garoto Manolin, passa-se em cerca de quatro dias da vida dos dois protagonistas. Apesar de Manolin aparecer somente no começo do livro e no seu fim, a presença do garoto se faz pela voz de Santiago, o qual em diversos momentos da trama evoca: "Gostaria tanto que o garoto estivesse aqui..." (HEMINGWAY, 2014, p. 60). A relação de amizade entre os dois é manifestada ao longo do livro: "Pescar mata-me tal como me faz viver. O garoto é que me mantém na vida" (HEMINGWAY, 2014, p. 105).

Alguns trechos do livro evidenciam a relação de amizade que era tecida entre os dois, Santiago e Manolin (Cf. HEMINGWAY, 2014):

> O velho ensinara o garoto a pescar e por isso ele o adorava (p. 14);
> Lembro-me muito bem – tornou o velho – E sei que no período de má sorte você não me abandonou (p. 14);
> Lembro tudo desde que saímos juntos pela primeira vez (p. 16);
> Disse o garoto – Fique sabendo que, enquanto eu for vivo, você não irá à

> pesca ser comer. Então viva muito tempo e trate de sua saúde – redarguiu o velho (p. 23).
> *Que vá!* – exclamou o garoto – Existem muitos pescadores bons e alguns mesmo ótimos. Mas como você não há nenhum. (p. 26).
> Os leões brincavam na areia como gatinhos e ele os amava tal como amava o garoto (p. 28).

A narrativa das memórias de velhos pescadores, trazidos à tona nesta pesquisa por meio de entrevistas recolhidas na região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro, constrói histórias que em muito se assemelham ao episódio da vida do pescador criada por Hemingway. Aventuras, desventuras, a ligação com o mar, com os animais e com os mais jovens. Foram analisadas três entrevistas. Os nomes dos três pescadores entrevistados serão preservados e se utilizará as denominações: Pescador 1, Pescador 2 e Pescador 3 para se referir às suas falas.

De acordo com Alberti (2013, p. 24), a história oral "é um método de pesquisa (...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de (...) acontecimentos, conjunturas, visões de mundo" que acaba por produzir uma fonte de pesquisa para outros estudos a respeito de determinados momentos sociais e históricos "à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram". A importância da história oral neste estudo se afirma no contexto de proporcionar o conhecimento da situação social de pescadoras e pescadores no litoral fluminense ao longo do tempo. Esta modalidade de estudar as trajetórias de vida, dentro da história oral, permite uma "leitura social com aporte de múltiplos construtos", para se projetar uma ideia da realidade "viva, histórica e coletiva" (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p. 91).

A afirmação de Santiago – "pode ser que eu não esteja tão forte como penso – admitiu o velho – mas conheço todos os truques e não me falta decisão" – reflete o processo de reunião de saberes que somente estará presente na vida humana após uma longa jornada de vida. Neste caso, o Pescador 1 afirma o "que me mantém vivo é trabalhar. E divertir, contando histórias. Contar histórias é remédio e conforto pra mim". Ele acrescenta que as pessoas vão a sua casa para lembrar e saber as histórias passadas, além de aprender como se faz redes.

> Um pescador que faz rede, uma tarrafa, é tudo matemática! Tá tudo aqui![sinaliza apontando para a cabeça]. É muito melhor que aquela comprada na loja. Mas eu levo um ano pra fazer uma rede! E a minha rede dura dez anos. Vale a pena, não é? Mas as pessoas, muitas vezes, não dão valor (PESCADOR 1).

O Pescador 1 diz que ajudou a construir a cidade em que mora e

que naquele tempo passado, quando ele era jovem, não havia nem luz elétrica, "mas a gente enxergava no escuro. Tinha a sabedoria de entender quem vinha lá andando, por causa do jeito de andar". Na história de Hemingway, o velho Santiago afirma "antigamente eu também via bastante no escuro. Não numa escuridão completa, naturalmente. Mas quase tão bem como um gato" (HEMINWAY, 2014, p. 69).

Os três pescadores das entrevistas consultadas afirmaram com naturalidade e veemência que o aprendizado na pesca e na vida vem dos mais velhos. O Pescador 1 diz que aprendeu esse ofício com "com seu pai e com os antigos" e afirmou que, sempre que pode, ensina o que sabe aos "novos". O Pescador 2 aprendeu a fazer barco e a pescar com dois senhores atualmente falecidos que "eram muito bom no que faziam" (PESCADOR 2). "Eu faço isso porque eu gosto. Só eu que faço agora aqui! Uma vez eu ensinei um menino, que aprendeu com uma semana!" Mas ele relata que não consegue ajuda governamental para ensinar outros, o que ele tem vontade de fazer: "uma escola de barcos para ensinar as crianças".

Um fato interessante e surpreendente é saber que o Pescador 2 continua trabalhando. Seus dias de pesca e construção de barcos, "partindo do zero", já não são possíveis, mas o trabalho no conserto de barcos continua mesmo tendo perdido quase completamente a visão há dezoito anos. "Faço tudo no tato hoje em dia" (PESCADOR 2). O processo de envelhecimento traz algumas limitações físicas que apregoam mudanças no cotidiano das pessoas. Ressalta-se que a necessidade de preservar estes conhecimentos primorosos e especializados também motivam os pescadores observados nas entrevistas. O Pescador 3 relatou que "toma nota" do que sabe para lembrar depois.Este processo de resistência e adaptação aos "ditames da vida" (MEDEIROS, 2018, p. 1079).

Memórias e histórias de vidas se entrelaçam nas falas dos pescadores aqui analisadas, como assim se percebe junto às narrativas expressas pelo icônico personagem de Hemingway.

2. A vivência e a convivência com seu lugar de origem

As memórias do Pescador 1 em relação ao lugar onde mora são de um lugarejo pequeno, com poucas pessoas, sem luz elétrica, nem água tratada e que faziam suas comidas no fogão a lenha. O peixe era salgado e levado por burros para vender. De acordo com seu relato, os atravessa-

dores levavam cinco dias para retornar e pagar os pescadores pelo peixe salgado. Ele se lembrou saudoso de um tempo em todos se conheciam e respeitavam. “Agora muita gente é de fora e não conhece a gente” (PESCADOR 1). De acordo com ele, antigamente as pessoas que lá viviam só podiam viver da pesca.

> Não tinha outra profissão, a não ser pescaria. Meu pai era pescador e minha mãe era salgadeira de peixe. As mulheres eram rendeiras ou salgadeiras de peixe! A minha mãe era uma das salgadeiras. A não ser quando a pescaria era ruim, aí minha mãe ia lá em cima no morro, tirar lenha para vender e dar de comer a gente. Tudo tem seu saber (PESCADOR 1).

Os velhos pescadores relataram sua ligação com os modos de viver do seu local de nascimento. Os seus saberes são localizáveis e eles procuraram nas entrevistas mostrarem sua identificação social e a necessidade que tiveram, com o passar dos anos, de se adaptarem às mudanças provocadas pela modernização de sua cidade (Cf. NASCIMENTO *et al*., 2019). O Pescador 1 afirmou: “sou relíquia do [nome do lugar] todo hoje em dia”, pois poucos agora fazem suas redes, preferem comprar, segundo ele.

Já o Pescador 2 lembrou que os pescadores artesanais eram muitos há um tempo e que eles tratavam a pesca com muito respeito: “Não se entrava calçado dentro de uma canoa”. Com reticência ele disse que atualmente ele não vê a mesma união daqueles que permaneceram na pesca e que apesar de “antes ser mais dificultoso, era melhor antigamente”.

O Pescador 3 lembrou com carinho da mãe que fazia renda de bilro, uma arte muito requintada de produzir rendas e mostrou um dos objetos utilizados por ela que ele guardou. Essa memória é muito importante para a continuidade da identidade pessoal e coletiva. A construção da identidade, afirma Pollak (1992, p. 204),“é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade”.

De acordo com Le Goff (1996, p. 423) a memória pode ser entendida como um “conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. O velho pescador Santiago se remetia às memórias de quando era jovem e viu os leões na costa africana. Essas memórias faziam parte da construção de sua identidade e de um período no qual ele era jovem e se sentia mais capaz. Sonhar com os leões todas as noites fazia o personagem se sentir “feliz e confortado” (HEMINGWAY, 2014, p. 81). Essas lembranças da juventude parecem causar conforto também nos re-

latos dos pescadores entrevistados e analisados neste estudo.

3. Considerações finais

Esta breve análise procurou mostrar algumas semelhanças entre a história do velho pescador Santiago, de Ernest Hemingway, e as histórias acessadas por meio das memórias de alguns velhos pescadores artesanais brasileiros. A pesca artesanal pode ser uma grande fonte de inspiração para a narrativa literária, pois envolve muitos simbolismos e se caracteriza por ser uma atividade que exige uma dedicação intensa dos envolvidos. E as narrativas que emanam das falas memorialísticas dos pescadores e pescadoras evidenciam o quão ricas são as lembranças destes frente à vida que enfrentam e enfrentaram junto ao mar.

O processo natural de envelhecimento, suscitado no texto e aqui retomado pelas escolhas dos entrevistados, traz consigo a necessidade de estar no mundo de forma diferente. Lidar consigo mesmos e com as limitações que se impõem fisicamente com o passar dos anos exige a formação de uma sabedoria ampla em relação às ações e ao próprio trabalho (MEDEIROS, 2018). Esta sabedoria e a possibilidade de ensinar uma arte aprendida em anos são aqui celebradas tanto na ficção como na realidade dos pescadores estudados.

De acordo com Jairo Luna (2018), a história de "O Velho e o Mar" é cheia de representações, podendo ser considerado uma alegoria que busca "colocar em evidência de forma concreta no peixe, no barco, no pescador, nos tubarões representações de elementos abstratos como humildade, vontade, perseverança, castigo, remissão e vitória" (LUNA, 2018, p. 19). Hemingway conviveu neste ambiente e a escolha destes elementos para representar uma ideia simbólica de luta pela vida – se esta foi a intenção do autor – é muito rica, tamanha a riqueza e vastidão de matéria prima para a imaginação literária que existe na pesca artesanal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*: memórias de velhos. São Paulo: TAO, 1979.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CHARTIER, Roger. Literatura e História. *Topoi Revista de História*. v. 1. n. 1. jan-dez, 2000. p. 197-216. Disponível em http://revistatopoi.org/site/topoi1/.Acesso em 26 nov 2021.

CHAUÍ, Marilena. Apresentação. In: BOSI, E. *Memória e Sociedade*: memórias de velhos. São Paulo: TAO, 1979. p. XVII-XXXII.

GONÇALVES, Rita. C.; LISBOA, Teresa K. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. *Rev. Katálysis*, v. 10 n. esp. p. 83-92, Florianópolis, 2007

HEMINGWAY, Ernest. *O Velho e o Mar*. 83. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 1996.

LUNA, J. N. Os velhos marinheiros, de Jorge Amado e o velho e o mar, de Hemingway: narrativas simbólicas do mar. *Literatura e Sociedade*, *22*(24), 10-26. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i24p10-26.

MEDEIROS, Márcia. Envelhecimento e resiliência na literatura: um estudo de *O velho e o mar*, de Ernest Hemingway. *Saúde e Sociedade*, v. 27, n. 4, p. 1071-80, São Paulo, 2018.

MORTERA, Teresa M. Ernest Hemingway: su obra y su tiempo. *Ensayos*: Revista de la Facultad de Educación de Albacete. n. 1, p. 51-63, UCLM, Albacete, Espanha. 1987. Disponível em: http://hdl.handle.net/10578/2374. Acesso em: 26 nov 2021.

NASCIMENTO, Giovane do; CHAVES, Clara M.G.; RIBEIRO, Natália S.; HELENA, Lourença. Da rede à mesa, da madeira ao barco, da pesca ao Ser. In: TIMÓTEO, G. *Percarte*: arte e vida, trabalho e poesia. Campos dos Goytacazes: EdUENF, 2019.

PEREIRA, Lígia M.L. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. Revista *História Oral*, 3, p. 117-27, 2000.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-12. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080 acesso em 28 nov 2021.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E OS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA REFLEXÃO POR UMA PEDAGOGIA COMUNICATIVA

Sinthia Moreira Silva (UENF)
sinthia_moreoira@hotmail.com
Rhaísa Sampaio Bretas Barreto (UENF)
rhaisabretas@hotmail.com
Danielle Soares da Silva (UENF)
danielle250394@gmail.com
Silvia Goulart Ferreira (UFRJ)
silviagoulart1984@gmail.com

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) para o Ensino Fundamental (1998; 1999) apresentaram uma revolução para a pedagogia gramatical das salas de aula. Para o documento, o objetivo do ensino de língua materna, de forma geral, é desenvolver a competência comunicativa do aluno. Desse modo, sairia de cena a valorização do ensino de regras gramaticais sem nenhuma relação com o contexto do aluno e o protagonismo ficaria a cargo de uma prática pedagógica cujos pontos de partida e chegada é o uso da linguagem. A partir dessas proposições, neste trabalho, objetiva-se apresentar uma reflexão sobre o que é proposto pelos PCN para o ensino de língua materna e analisar a importância da abordagem dos gêneros textuais nos Parâmetros, cotejando o documento e as dimensões teóricas. Assim, é reforçada a defesa de uma pedagogia comunicativa para ajudar o aluno a enfrentar o mundo como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Palavras-chave:
Gêneros Textuais. Pedagogia comunicativa.
Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The National Curriculum Parameters of Portuguese Language (PCN) for Elementary Education (1998; 1999) presented a revolution for the grammatical pedagogy of classrooms. For the document, the objective of mother tongue teaching, in general, is to develop the student's communicative competence. In this way, the valorization of the teaching of grammatical rules without any relation to the student's context would disappear from the scene, and the protagonism would be in charge of a pedagogical practice whose starting and ending points is the use of language. From these propositions, this work aims to present a reflection on what is proposed by the PCN for the teaching of mother tongue and to analyze the importance of approaching textual genres in the Parameters, comparing the document and the theoretical dimensions. Thus, the defense of a communicative pedagogy to help students face the world as a participative, reflective and autonomous citizen, aware of their rights and duties, is reinforced.

Keywords:
Genres. Communicative Pedagogy.
Portuguese Language National Curriculum Parameters.

1. Introdução

Ensinar a escrever sempre foi uma das tarefas mais difíceis para o professor de Língua Portuguesa, uma vez que a elaboração de textos e a exposição de ideias tanto através da língua oral quanto escrita quase nunca foi trabalhada da forma adequada. Merrel (*Apud* HORTA, 2015) salienta a ideia que "expressar uma ideia em uma linguagem e em seguida em outra é repensá-la, num processo de compreendê-la como um todo". Infelizmente no cenário educacional os alunos sempre foram submetidos a exercícios de cópia e mera classificação gramatical, quase nunca participando de atividades que envolvam a aprendizagem da língua de forma significativa. Trabalhar o texto sempre foi sinônimo de "castigo" e a interação com a língua em suas diferentes modalidades quase nunca acontecia.

Foi necessário um documento norteador para começar a promover uma mudança nesse cenário em que a prática tradicional de ensino e aprendizagem da língua predominava. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados de modo a servir de referencial para o trabalho do docente e servir como instrumento no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa relacionada à pluralidade cultural brasileira (Cf. BRASIL, 2001). É necessário desenvolver a competência comunicativa dos alunos e para isso propõe no documento a utilização dos gêneros textuais.

Segundo os PCN o professor deve oferecer um ensino voltado para a mediação entre o educando e a aprendizagem da língua, implementando atividades com foco na ação e reflexão do aluno. Para isso, o texto deve ser utilizado como ponto de partida de todo o processo de ensino–aprendizagem, valorizando a importância do indivíduo na atuação do seu papel enquanto cidadão e frequentador de diferentes esferas comunicacionais.

As orientações e diretrizes dos PCN vieram para corroborar com o projeto de formação de alunos mais críticos e atuantes e que conseguem utilizar a língua em diferentes situações comunicacionais, entendendo e fazendo-se entender nas mais variadas práticas sociais em que há necessidade de comunicação e interação. Sendo assim, o ensino da língua deve

privilegiar e evidenciar a diversidade de linguagens presentes nos mais diversificados gêneros existentes na atualidade.

Em virtude de tal proposta, faz-se necessário incluir às práticas educativas metodologias que visem a utilização de diferentes gêneros textuais como aliados no processo de ensino–aprendizagem. Geraldi e Possenti (2006) afirmam que o ensino da língua na atualidade deve-se apresentar como uma prática que tenha como foco o ensino da língua como tentativa de trazer para as aulas de Língua Portuguesa meios significativos de aquisição de conhecimento.

É necessário buscar caminhos que promovam mudanças na prática docente e consequentemente na aprendizagem. Caminhos que ofereçam o desenvolvimento de uma pedagogia comunicativa que esteja toda direcionada em ajudar o aluno a participar na sociedade de forma significativa, reflexiva e autônoma. Para que isso seja possível o professor deve ter enraizado em sua práxis o ensino da língua por meio da utilização de textos e diferentes gêneros textuais, proporcionando aulas mais significativas e uma aprendizagem e utilização da língua com maior interação e eficiência.

2. O ensino tradicional X ensino dos gêneros

Ao se pensar em um ensino tradicional, tem-se em mente que o aluno, hoje, que frequenta uma instituição escolar, infelizmente, ainda vê o conhecimento como algo muito distante da sua realidade, pouco aproveitável ou significativo nas suas necessidades cotidianas. O que requer um estudo aprofundado sobre as teorias de aprendizagem com vista a provocar mudanças de paradigmas educacionais tornando o ensino mais agradável e interessante.

Em se tratando desse modelo tradicionalista, o professor é considerado como a figura central e único detentor do conhecimento, que é repassado aos alunos, normalmente, por meio de aula expositiva. Ao estudante, reduzido a expectador da aula, cabe apenas memorizar e reproduzir os saberes. Com isso, em geral, há a adoção de testes e provas padronizadas e as diferenças individuais não são levadas em conta. O que faz esse ensino ser chamado de “educação bancária” por Paulo Freire, de “paradigma instrucionista” por Pedro Demo, e alguns estudos também se referem a uma educação colonizadora.

Esse ensino foi criado com o intuito de universalizar o conheci-

mento entre a população. Por ter um intuito massificador, sendo assim, ele possui uma estrutura mais rígida e fechada à inovação, sendo alvo de críticas de educadores por causa disso.

Uma escola que adota a linha tradicional parte do princípio que o aluno não seja crítico e criativo, ou seja, não utiliza a bagagem que o educando já traz consigo, para aprimorar seus conhecimentos. Desse modo, o aluno não é considerado um sujeito ativo no processo de aquisição de conhecimento, mas alguém que deve aprender com o professor, este sim, figura central no processo de ensino e aprendizado. E com isso, o professor acaba atuando como um guia que tem a função de transmitir conhecimento.

De maneira geral, se enquadram nesse modelo as escolas que preparam o aluno para o vestibular desde o início do currículo escolar. Com isso, acabam se mostrando relativamente rígidos quanto às modificações e/ou atualizações, ou ainda fragilmente influenciados por valores que diferem do objetivo educacional ideal. E é neste meio que a "gestão do possível" (BESSA; ROCHA, 2015, p. 137) e a "educação bancária" (FREIRE, 2006, p. 61) se mostraram de forma notória para quebrar esse paradigma.

E se tratando desse modelo, que se pode dizer ser mais difícil de entendimento, ou seja, um modelo intrincado de processo de transmissão do conhecimento, assim como, construção do humano, pouco se estudam com relação da percepção daqueles que desfrutam dos serviços que a instituição oferta, com isso, o educando acaba se obstando, de forma geral, às experiências de aprendizagem que possibilitam a autonomia e o protagonismo na construção do saber.

E assim como o mundo foi se transformando, muitas mudanças sociais aconteceram, mudança de paradigma educacional e a busca pelos educadores de uma educação crítica, onde o aluno seja protagonista, o centro do processo ensino, e, com direito de voz; levando em conta o prévio conhecimento e a capacidade de compreensão do ser humano como sujeito epistêmico.

A partir dessas mudanças, discussões em torno das dificuldades de efetivação do processo de ensino–aprendizagem de língua materna, neste caso específico, a língua portuguesa, acabou gerando, principalmente entre os educadores, a necessidade de se buscar alternativas e/ou estratégias que os ajudem a otimizar ou minimizar tais problemáticas.

Sendo assim, as inúmeras perspectivas que visam sistematizar os procedimentos de ensino de língua materna, a inserção dos gêneros textuais como objeto de ensino, tem se mostrado um importante aliado neste processo, uma vez que se acredita que estes colaboram no desenvolvimento da linguagem e ainda, que tais atividades pretendem ampliar tanto a competência leitora, a capacidade de processamento.

Portanto, o termo gênero, que era utilizado apenas como referência para os textos literários, começou a assumir uma dimensão mais abrangente. Neste contexto, Bakhtin (1992, p. 279), que relaciona "todas as esferas da atividade humana (...) à utilização da língua", trazendo discussões de variedade de estudos referente às teorias da linguagem e necessidades de compreensão em torno dos gêneros textuais por se tornar mais produtivo e eficiente, sendo necessário que o ensino seja realizado através dos gêneros textuais.

Dentre as afirmações do autor, as que ganham recorrente notoriedade nos trabalhos voltados a esta temática, encontra-se a defendida por Marcuschi (2002, p. 22), no qual afirma que "a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual". Sendo um trabalho realizado de forma a proporcionar estudar a língua em seu uso efetivo, ou seja, em sua real funcionalidade valorizando os aspectos reais do universo extraescolar. Trazendo para o educando que não há como mensurar a quantidade de gêneros existentes, uma vez que eles estão nascendo e morrendo com o passar do tempo e se transformando para atender às necessidades da sociedade.

Indo ao encontro desta perspectiva gramatical Marcuschi (2008, p. 149), apresenta sua definição de gêneros textuais, mostrando como "formas de ação social". Mas, como ele mesmo pondera, a definição formal dos gêneros é algo muito difícil, sendo: "uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e/ou uma ação retórica". Para Marcuschi, os gêneros são "fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social" e se constituem como "formas de ação incontroláveis" que têm a função de "ordenar e estabilizar as atividades do cotidiano".

Chega-se, deste modo, a proposição de que os gêneros são a forma natural pela qual usamos a língua para nos comunicar, ou seja, não é possível falar nenhuma palavra sem utilizar um gênero textual, assim, não há comunicação sem eles., pelo fato de o indivíduo se comunicar por

meio dos gêneros. Por isso, o trabalho por meio dos gêneros permitindo uma abordagem mais diferente nos aspectos da língua que, enquanto fenômenos históricos e culturais, se adequam e determinam as variadas situações comunicativas que são produzidos em sociedade.

Deste modo, faz-se necessário realizar o estudo por meio de gêneros, a fim de se encontrar direcionamentos específicos a serem trabalhados e estabelecer as possíveis finalidades e importantes ferramentas, apresentando variadas estratégias de leitura e também de produção textual, auxiliar nos estudos do vocabulário e principalmente da gramática, tratando-se aqui, não precisamente de uma substituição, mas sim de uma reformulação que obtenha resultados satisfatórios. Uma vez que a língua é mutável, heterogênea e dinâmica, por isso tanto as políticas educacionais como as políticas linguísticas que regem o ensino de língua no Brasil proclamam um ensino de língua a partir dos Gêneros Textuais.

3. Os gêneros na proposta dos PCN

É sabido que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados com o objetivo de nortear os currículos do ensino fundamental e médio em todo território brasileiro, auxiliando, assim, os docentes em suas práticas e ao mesmo tempo favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos tão necessários para a formação de alunos para atuar na sociedade de forma autônoma, crítica e cidadã. O documento abrange a revisão curricular dos estados e municípios contextualizando-a aos diferentes cenários sociais.

O documento traz como eixo central da educação escolar, o exercício da cidadania e apresenta a inclusão de temas que visam resgatar a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social. O tema “gêneros textuais” foi adicionado ao documento como forma de indicar ao professor o desenvolvimento de uma prática reflexiva e que privilegie as diferentes situações comunicacionais.

No momento atual, para uma pessoa ler e escrever é necessário que ela já tenha adquirido níveis de leitura e de escrita bem elevados, uma vez que as demandas sociais da nossa sociedade exigem tais níveis. Sendo assim, a escola, instituição responsável em oferecer o conhecimento, deve estar atenta se de fato, esta demanda tem sido suprida nas aulas de língua. De acordo com os PCN (BRASIL, p. 30), “a necessidade

de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas".

A escola, em especial o professor de Língua Portuguesa, precisa estar comprometida em proporcionar o desenvolvimento do uso da língua de forma eficaz e de forma que atenda às necessidades sociais e pessoais dos seus alunos. É por meio dos textos que temos a possibilidade de refletirmos de forma crítica sobre os mais diferentes assuntos e (re)pensarmos a nossa postura como cidadãos em uma sociedade letrada.

Dessa forma, "cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los" (BRASIL, 2001, p. 30). Todas as disciplinas devem incorporar essa prática, pois todas têm finalidades e conceitos diferentes que podem ser trabalhados e estudados, ou seja, todas têm condições de ensinar a utilizar os textos aos quais fazem uso, mas é a disciplina de Língua Portuguesa que deve ter essa prática enraizada.

Os PCN indicam a linguagem como ação discursiva que contém o texto como unidade de ensino. Sendo assim, as atividades de leitura e produção textual correspondem a atividades discursivas apresentando uma contínua escuta de textos orais e escritos. É por meio da análise e reflexão de todos os aspectos envolvidos que se expande a construção de instrumentos que permitem com que o aluno amplie a sua capacidade discursiva (Cf. BRASIL, 2001). Nessa perspectiva, as atividades de linguagem ao tratarem do texto como um objeto de ensino e ao trabalharem textos de diferentes gêneros, favorecem o desenvolvimento do aluno como leitor e produtor de textos, ou seja, amplia a sua linguagem.

O trabalho com gêneros deve ser incluído no processo ensino–aprendizagem por ser uma orientação de um documento oficial e, portanto, deve nortear a educação de todo o país, contudo sua relevância vai além. O texto organizado dentro de um determinado gênero e em uma determinada situação comunicativa conduz o aluno a ser o autor de sua própria aprendizagem, pois desenvolve condições de produzir um discurso em diferentes práticas sociais as quais está interagindo. Sendo assim, os gêneros textuais por circularem socialmente acabam apresentando a função de efetivar o processo da comunicação e interação entre os indivíduos. Eles enaltecem uma função social, uma vez que viabilizam o convívio em sociedade.

Nesse sentido, é de suma importância delinear o estudo sobre o

gênero, a fim de buscar caminhos específicos a serem trabalhados e de se trabalhar um processo ensino–aprendizagem com foco na interação e na formação do sujeito ativo e participativo nas aulas e, consequentemente, consciente do seu papel como cidadão. Para destacar a sua relevância e importância, os PCN elucidam, ainda, a necessidade de a escola tem de garantir a todo o seu alunado o acesso aos saberes linguísticos essenciais ao exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Cf. BRASIL, 2001).

Desta forma, a escola deve seguir as orientações dos PCN que desconsideram o ensino da língua por meio de uma prática tradicional e direciona o ensino por meio do uso de uma metodologia que abranja a utilização dos gêneros textuais nas práticas em sala de aula. O uso da linguagem não pode ser e estar isolado, deve-se partir do princípio que "não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social" (BRASIL, 2001, p. 5) O uso do texto como processo de interação social deve integrar o ensino e favorecer para a construção de uma aprendizagem da linguagem em toda a sua amplitude de produção de sentido.

4. A escolha dos gêneros para o ensino de LP e o papel do docente

O trabalho com gêneros textuais já não é mais uma novidade na realidade no contexto educacional. Os PCN elucidam a necessidade de se ensinar a língua por meio deles, mas saber selecionar o gênero a ser trabalhado em uma determinada aula é uma necessidade que o professor precisa colocar em prática. Segundo Naspolini (2009, p. 32) "gênero textual é uma forma de identificar a diversidade de textos materializados – escritos, orais e não verbais – com características sociocomunicativas, presentes na cultura de uma comunidade".

A quantidade de gêneros textuais existente é gigante e por eles serem dinâmicos e sofrerem variações no decorrer dos anos, acabam se desdobrando em outros já existentes ou por apresentarem novas características acabam surgindo novos. O fato é que o docente ao utilizar diferentes gêneros em sua prática precisa estar ciente que o ensino da língua por meio de textos não deve ser baseado em atividades descontextualizadas. De acordo com os PCN,

> [...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em

> função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 2001, p. 23)

A escolha dos textos a serem trabalhados deve seguir diferentes temáticas e gêneros, pois assim possibilita o desenvolvimento de diversas competências tanto na leitura quanto na escrita. Para aprender a usar a língua de forma contextualizada e reflexiva, os alunos precisam participar de diferentes situações de comunicação, pois assim conseguirão identificar, compreender, analisar e refletir sobre os diferentes usos da língua.

Os PCN orientam a utilização dos gêneros como objeto de ensino da língua, seja na prática de leitura, interpretação ou produção textual, pois por meio deles é possível que o indivíduo consiga efetivar a comunicação verbal ou escrita, ampliando, assim, os usos da linguagem. Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa que tenha como objetivo a participação do indivíduo de forma autônoma na construção de sentido do texto, deve oferecer atividades que partam do seu cotidiano.

Planejar e desenvolver atividades que envolvam gêneros textuais que fazem parte da realidade dos alunos é de extrema importância, pois desta forma eles conseguem compreender que o texto é construído diariamente em todas as situações de comunicação e interação. O trabalho do texto de forma isolada deve ser abandonado, assim como a memorização e a categorização dos gêneros. Deve-se privilegiar e disponibilizar aos alunos textos que nos levem a uma reflexão a respeito do seu uso.

> Todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 55)

Os gêneros apresentam uma enorme heterogeneidade devido a língua ser extremamente heterogênea e estar sempre em constante evolução. Há os gêneros mais comuns ao nosso cotidiano como o diálogo e interações face a face, assim como também há aqueles em que temos contatos em poucas situações comunicacionais, pois fazem parte de uma realidade mais distante das práticas sociais as quais estamos interligados.

Desta forma, para que o professor escolha adequadamente o gê-

nero textual que será estudado ele precisa estar ciente de qual público quer atingir, a qual esfera social ele pertence e qual temática que será abordada. Assim, o ensino por meio do texto adequado promoverá o reconhecimento de diferentes gêneros, a sua compreensão e consequentemente a produção textual, contribuindo para a formação de um aluno seja sujeito e protagonista de sua própria aprendizagem.

5. Conclusão

Conclui-se que muitas mudanças aconteceram no ensino que no modelo tradicionalista, o professor é considerado como a figura central e único detentor do conhecimento, que é repassado aos alunos, normalmente, por meio de aula expositiva, com isso, ao estudante, que acaba sendo reduzido a expectador da aula, cabe apenas memorizar e reproduzir os saberes.

E assim como o mundo foi se transformando, muitas mudanças sociais aconteceram, mudança de paradigma educacional e a busca pelos educadores de uma educação crítica, onde o aluno seja protagonista, o centro do processo ensino, e, com direito de voz; levando em conta o prévio conhecimento e a capacidade de compreensão do ser humano como sujeito epistêmico. Com isso, a criação dos PCN, foi um grande avanço, uma vez que PCN indicam a linguagem como ação discursiva que contém o texto como unidade de ensino. E sim, atividades de leitura e produção textual correspondem a atividades discursivas apresentando uma contínua escuta de textos orais e escritos.

Com isso, é de suma importância delinear o estudo sobre o gênero, a fim de buscar caminhos específicos a serem trabalhados e de se trabalhar um processo ensino–aprendizagem com foco na interação e na formação do sujeito ativo e participativo nas aulas e, consequentemente, consciente do seu papel como cidadão. Uma vez que a língua é mutável, heterogênea e dinâmica, por isso tanto as políticas educacionais como as políticas linguísticas que regem o ensino de língua no Brasil proclamam um ensino de língua a partir dos gêneros textuais. Logo, é reforçada a defesa de uma pedagogia comunicativa para ajudar o aluno a enfrentar o mundo como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BESSA, V. H.; ROCHA, M. L. Gestão do trabalho e os desafios da saúde na educação. In: BOCK, A.M.B. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

FREIRE, P. Educação "bancária" e educação libertadora. In: PATTO, M. H.S. *et al*. *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Produção textual. Gêneros textuais*: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NASPOLINI, Ana Tereza. *Tijolo por tijolo*: prática de ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2009.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

OS SIGNOS POÉTICOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS NAS NARRATIVAS INFANTOJUVENIS DE MURUÉ SURUÍ E GECLÉSIO GUAJAJARA[166]

Lohanna da Silva Azevedo (UNITINS)
lohaazevedo@gmail.com
Luama Socio (UNITINS)
luamasocio@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho consiste na realização de leitura e análise crítica dos livros "No tempo em que os animais falavam", de Geclésio Vituriano F. Guajajara (2019), e "As histórias dos índios Aikewára", de Murué Suruí (2011). A proposta vai de encontro à importância de se discutir a contribuição da produção literária indígena associada especificamente à literatura infantojuvenil. Intentamos também refletir sobre a importância das histórias dos povos originários na formação cultural dos leitores brasileiros. Nossa metodologia é a pesquisa teórica bibliográfica e dentre os pensadoras que dão base para nossas análises estão Antônio Cândido, Darcy Ribeiro e Daniel Munduruku. É possível observar traços específicos das obras analisadas resumidas em dois aspectos: do ponto de vista temático, as narrativas literárias indígenas apresentam-se sempre do ponto de partida do real, refletindo valores importantes para todos os seres humanos, dentre os quais o respeito à natureza; do ponto de vista formal, a maior parte das narrativas indígenas classificadas como infanto-juvenis apresentam a ideia de metamorfose entre os seres como pontos-chaves da técnica do enredo, aproximando-se de estratégias narrativas tradicionais de outras partes do mundo.

Palavras-chave:
Literatura indígena. Literatura infantojuvenil. Povos originários.

ABSTRACT

This literary criticism work consists of reading and critically analyzing the books "No tempo em que os animais falavam" *(*"In the time when the animals spoke"), by Geclésio Vituriano F. Guajajara (2019), and "As histórias dos índios Aikewára", ("The histories of the Aikewára Indians"), by Murué Suruí (2011). We think it is extremely important to discuss the contribution of indigenous literary production specifically associated with children's literature. We also intend to reflect on the importance of the stories of native peoples in the cultural formation of Brazilian readers. Our methodology is theoretical bibliographical research and among the thinkers who support our analysis are Antônio Cândido, Darcy Ribeiro and Daniel Munduruku. It is possible to observe specific features of the analyzed works summarized in two aspects: from the thematic point of view, indigenous literary narratives are always

[166] Agradecimento: Ao programa CNPq/*PIBIC* pelo financiamento do projeto de pesquisa, à UNITINS pela concessão da bolsa de Iniciação Científica

presented from the starting point of reality, reflecting important values for all human beings, including respect for nature; from a formal point of view, most indigenous narratives classified as children and youth present the idea of metamorphosis between beings as key points in the plot technique, approaching traditional narrative strategies from other parts of the world.

Keywords:
Children's Literature. Indigenous Literature. Original Peoples.

1. Introdução

Esse artigo foi realizado no escopo de estudos do grupo de pesquisa do curso de Letras da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), *Campus* Araguatins, intitulado "Poéticas discursivas em textos de autores representativos dos povos originários brasileiros". A proposta do mesmo vai de encontro à necessidade de se discutir a importância da produção literária indígena atrelada à literatura infantojuvenil.

O objetivo principal aqui é a realização de leitura e análise crítica dos livros "No tempo em que os animais falavam", de Geclésio Vituriano F. Guajajara (2019), e do livro "Histórias dos índios Aikewára", de Murué Suruí (2011). As obras estão disponíveis apenas em formato digital e disponibilizadas no respectivo site do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e da Universidade da Amazônia (UNAMA).

O livro "No tempo em que os animais falavam", de Geclésio Guajajara (2019), é uma obra de edição bilíngue escrita na língua portuguesa e na língua guajajara, composta por quatro narrativas indígenas da tradição tenetehara-guajajara e coletadas através do ancião e contador de histórias Abílio Vituriano Guajajara, as quais são: "Cantando para o mel", "A menina moça", "As onças e o coelho" e "A onça e os macacos". O livro foi escrito e ilustrado por Geclésio Guajajara, residente na Aldeia Pantanal, no município de Barra do Corda, região central do Maranhão, e teve co-autoria do professor e pesquisador Thiago Silva e Silva. Para a tradução da língua guajajara para a língua portuguesa contou-se com a ajuda, além de Geclésio, do professor bilíngue fluente nas duas línguas, Abraão da Silva Pompeu Guajajara.

Já o livro intitulado "Histórias dos índios Aikewára", escrito por Murué Suruí (2011) e ilustrado pelas crianças da tribo aikewára, é resultado de um projeto realizado dentro da comunidade indígena Sororó, localizada no sudeste do estado do Pará, entre as cidades de São Domingos do Araguaia e São Geraldo do Araguaia, denominado "Crianças suruí ai-

kewára: entre a tradição e as novas tecnologias na escola". É composto por cinco narrativas curtas: "A origem da noite", "Kunumy Way: o menino de rabo", "O caminho da anta", "O urubu e a Ywyratynga" e "O Mutum". Histórias essas contadas por Mihó, Arihêra, Api, Umassu, Arikassu e Warini, alguns dos narradores mais importantes da comunidade. É através destas narrativas que eles explicam sua forma de compreender o universo, entre mitos e lendas: como surgiram as estrelas, o nascimento do povo aikewára, entre muitas outras histórias contadas no livro.

Por meio das leituras e análise das obras, intentamos contribuir para a reflexão a respeito da importância das histórias dos povos originários na formação cultural dos leitores brasileiros à medida que contribuem com valores específicos para a noção de identidade ligada às raízes da formação do país.

2. Considerações sobre a história dos povos originários

A respeito da história indígena no Brasil, Ailton Krenak, importante ambientalista, filósofo, poeta, escritor e liderança histórica do movimento indígena diz:

> Esses 500 anos da chegada dos barcos na praia significam uma terrível guerra de extermínio contra o nosso povo. Não significam de jeito nenhum uma boa nova. Nós éramos 900 tribos só aqui neste pedaço que hoje chamam de Brasil. Do século XVI até o final do século XX, nós fomos reduzidos a 180 tribos; 720 grupos étnicos foram passados ao fio da espada, da doença, da violência, da brutalidade, da desagregação social e cultural. Nós fomos reduzidos a um grãozinho de areia, e nós éramos milhares aqui neste lugar. (KRENAK, 2015, p. 156)

Desde o período de colonização a história dos povos indígenas é marcada por massacres e genocídios. Sobre isso, Darcy Ribeiro escreve em sua obra *O povo brasileiro*:

> A branquitude trazia da cárie dental à bexiga, à coqueluche, à tuberculose e o sarampo. Desencadeia-se, ali, desde a primeira hora, uma guerra biológica implacável. De um lado, povos peneirados, nos séculos e milênios, por pestes a que sobreviveram e para as quais desenvolveram resistência. Do outro lado, povos indenes, indefesos, que começavam a morrer aos magotes. Assim é que a civilização se impõe, primeiro, como uma epidemia de pestes mortais. Depois, pela dizimação através de guerras de extermínio e da escravização. Entretanto, esses eram tão-só os passos iniciais de uma escalada do calvário das dores inenarráveis do extermínio genocida e etnocida. (RIBEIRO, 1995, p. 47)

Em contiguidade a esse processo histórico desalentador em relação aos indígenas, em 1822, em um novo cenário após o país se tornar independente de Portugal, houve então todo um esforço político de construção de uma identidade nacional, incluindo nisso a literatura, pois não bastava somente a independência política, territorial e ideológica, precisávamos também de uma identidade literária específica que, até então, era baseada somente nos padrões europeus. Romantiza-se então a figura do "índio"[167] através da literatura indianista do século XIX, um dos pilares da construção normativo-simbólica disso que entendemos por brasilidade, por identidade nacional.

Ao final do século XX inicia-se um grande movimento indígena de recusa ao padrão indianista e de criação de uma independência literária fundadora e dinamizadora da literatura indígena, tratando-se de o/a indígena falar por si mesmo/a e desde si mesmo/a, consolidando sua autonomia e sua cidadania políticas. Kaká Werá nos diz que

> Para nós, a literatura indígena é uma maneira de usar a arte, a caneta, como estratégia de luta política. É uma ferramenta de luta. E por que uma luta política? Porque, à medida que a gente chega na sociedade e a sociedade nos reconhece como fazedores de cultura, como portadores de saberes ancestrais e culturais, ela vai reconhecer que também existe uma cidadania indígena (WERÁ, 2017, p. 29)

A formação de um contexto político mais favorável ao protagonismo indígena ocorre somente a partir da década de 1980, quando organizações não governamentais iniciam movimentações de visibilidade às causas indígenas, conforme explica Manuela Carneiro da Cunha:

> No início da década de 1980, pela primeira vez, se organiza um movimento indígena de âmbito nacional. Essa mobilização explica as grandes novidades obtidas na Constituição de 1988, que abandona as metas e o jargão assimilacionista e reconhece os direitos originários dos índios, seus direitos históricos, à posse da terra de que foram os primeiros senhores. (CUNHA, 2012, p. 22)

A partir daí grandes manifestações em todo o país acontecem em favor do reconhecimento da identidade e dos direitos indígenas, que passaram a ser assegurados pela Constituição de 1988, um marco muito importante na história dos povos originários brasileiros, e também para a sociedade como um todo, visto que agora eles seriam reconhecidos pela

---

[167] Para Daniel Munduruku, "não existem índios no Brasil. Precisamos aprender como chamá-los, festejá-los, conhecê-los e, principalmente, valorizá-los"(2012, p. 17). Ainda de acordo com o autor, o termo "indígena" deve ser utilizado para o tratamento correto aos povos e sujeitos tradicionais, pois significa "nativo", "originário de um lugar".

primeira vez, e teriam garantia de seus direitos sobre a terra e sobre a conservação de sua cultura, além de poderem assegurar e manifestar a própria identidade. Mesmo com todas as adversidades, não se pode reduzir a história destes povos ao simples papel de personagem vitimizado pelo sistema dominante, mas sim, urge reconhecer seu protagonismo de luta e resistência no papel de personagens principais de sua própria história.

3. Relações entre literatura oral e escrita no contexto da produção literária indígena

A produção de textos escritos realizada por indígenas que contam e recontam suas histórias começou a florescer no início da década de 1990, adentrando-se para o século XXI como um novo movimento literário, ganhando seu espaço e sendo reconhecida. Tal produção propõe narrar ângulos da história do Brasil e de seus fenômenos a partir de uma perspectiva diferente da narrativa oficial que conhecemos. Kaká Werá diz:

> Para falar diretamente. Para se ter uma ideia, até o início dos anos 1990, o que se tem notícia é de que praticamente tudo o que existe de escrito no Brasil sobre o índio, sobre os povos indígenas, sobre as culturas indígenas, não foi escrito por um índio. Foi sempre por um indigenista, por um antropólogo, por um sociólogo, por um estudioso, por um artista, por um poeta, por um escritor. Não que eu ache que isso seja uma coisa errada. Mas eu achava que, na medida em que nós nos tornássemos protagonistas de nossas próprias vozes, isso poderia gerar uma força muito grande, uma estratégia muito potente para se comunicar diretamente com a sociedade. E também para a sociedade ouvir diretamente a voz de um intelectual, de um cidadão, de um pensador, de um curador, de um contador de histórias vindo de um povo indígena (WERÁ, 2017, p. 25-6)

As histórias indígenas antes contadas apenas por meio da oralidade, agora ganham por meio da escrita uma nova forma, a qual permite aos povos revelarem suas identidades e compartilharem seu imaginário por meio da disseminação de sua cultura. As produções escritas servem também como documentos históricos, que registram, como todas as obras literárias não-indígenas, a história do povo, suas vivências, suas lutas, suas conquistas, seus desejos e seus conhecimentos. Sobre a estrutura ambientação original das narrativas indígenas Câmara Cascudo faz a seguinte caracterização:

> Outrora os chefes indígenas reuniam-se, ao redor das chamas, para discutira vida da tribo, marcha dos dias, mudança das malocas, situação dos

> plantios, proximidade das piracemas. Era também a hora em que os moços, os curumiaçu, tomavam conhecimento das tradições guerreiras, das ocorrências seculares, dos segredos orais que orgulham a memória de narradores e auditório, ligados pela continuidade do idioma e do sangue. (CASCUDO, 2002, p. 81)

Em suas pesquisas sobre a relação entre oralidade e escrita, Louis-Jean Calvet (2011) afirma que existem duas formas de comunicação linguística: oral e escrita. A sociedade então se divide entre sociedade de tradição oral e sociedade de tradição escrita. Entretanto, em nossa sociedade ocidental, por exemplo, a tradição das narrativas orais é vista como algo de característica inculta, primitiva, muitas vezes negativa. Tentando acabar com esse conceito negativista sobre a tradição oral, Calvet traz a seguinte definição de sociedades, associada com a questão da escrita:

> (1) As sociedades de tradição escrita antiga, nas quais a língua escrita é aquela que se utiliza na comunicação oral cotidiana (com as diferenças óbvias entre o oral e o escrito). É o caso da maioria das sociedades europeias atuais, nas quais o analfabetismo é raro, quando não completamente extinto. (2) As sociedades de tradição escrita antiga, nas quais a língua escrita não é aquela que se usa na comunicação oral cotidiana. É o caso, por exemplo, dos países árabes (onde se escreve o árabe clássico, mas se fala o árabe dialetal, nas quais o analfabetismo é mais presente do que nas sociedades do primeiro tipo). (3) As sociedades nas quais se introduziu recentemente a prática alfabética, em geral pela via de uma língua diferente da língua local, é o caso dos países que foram colônia na África e na América Latina, aos quais se impôs uma picturalidade (o alfabeto latino) proveniente da herança cultural colonial. (4) As sociedades de tradição oral. [...] a ausência de tradição escrita não significa, de maneira alguma, ausência de tradição gráfica. Em muitas sociedades de tradição oral, existe uma picturalidade muito viva, nas decorações de potes e cabaças, nos tecidos, nas tatuagens e nas escarificações etc., e mesmo que sua função não seja, como no caso do alfabeto, registrar a fala, ela participa da manutenção da memória social. (CALVET, 2011, p. 11)

É importante enfatizar que as comunidades indígenas brasileiras, em sua maioria, desenvolveram sua linguagem e comunicação por meio da oralidade. Recitam poemas, cânticos, fazem rezas e contam suas histórias e as histórias de seus antepassados. Com o advento da chegada da escrita nas aldeias, por meio das escolas, os indígenas passaram a usar, também, a escrita para extensionar sua identidade.

As relações entre essas duas formas de literatura não param aí. Uma se alimenta da outra. Ademais, com esta nova "ferramenta cultural", a escrita, os povos originários do Brasil alcançam então seu lugar de fala na sociedade de forma mais contundente e definitiva. E ter um lugar

de fala é ter um lugar democrático, fundamental para expressar a singularidade e o direito de existir. Conforme afirma Djamila Ribeiro (2017), no quarto capítulo do seu livro *Lugar de Fala*, abordando a questão de que todas as pessoas têm este lugar dentro da sociedade ou comunidade às quais estão inseridas:

> O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva. (RIBEIRO, 2017, p. 69-70)

A autora afirma ainda que reivindicar o lugar de fala é confrontar o grupo que está no poder, que "sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade" (RIBEIRO, 2017, p. 90).

Embora seja crescente o movimento literário indígena, é importante observar que essa literatura só passou a ser reconhecida no momento em que surgiu na sua condição impressa. É possível perceber também que os autores indígenas não seguem padrão estético pré-definido pela cultura dominante, e não se filiam a uma determinada escola literária.

Ao tratar sobre a oralidade e escrita em sua tese de doutorado, a pesquisadora Érika Bergamasco Guesse, salienta que na tradição oral, a permanência do texto repousa unicamente na memória do contador/narrador – no caso da tradição indígena, na memória dos mais velhos (Cf. GUESSE, 2013). Porém, é preciso também salientar que a tradição oral passa por mudanças ao longo do tempo, uma vez que a memória do contador vai se "modificando".

Diferente da tradição escrita que mesmo com a passagem do tempo permanece mais fixa. Walter Ong explica sobre isso:

> As culturas orais, evidentemente, não carecem de originalidade própria. A originalidade narrativa reside não na construção de novas histórias, mas na administração de uma interação especial com sua audiência, em sua época – a cada narração, deve-se dar à história, de uma maneira única, uma situação singular, pois nas culturas orais o público deve ser levado a reagir, muitas vezes intensamente. Porém, os narradores também introduzem novos elementos em velhas histórias (GOODY, 1977, p. 29-30). Na tradição oral, haverá tantas variantes menores de um mito quantas forem

> as repetições dele, e a quantidade de repetições pode aumentar indefinidamente. (ONG, 1998, p. 53)

Atualmente inserida na forma escrita e, reconhecendo-se a produção literária indígena como movimento de reafirmação identitária, cultural e de reivindicações, ela ganha então o poder de se propagar pelos mais diversos meios de comunicação e mídia. Os autores de literatura indígena vêm se organizando em forma de rede de divulgações e traduções que compõe o que se convencionou chamar de "República das Letras".

Participam deste movimento nomes tais como Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Kaká Werá, entre muitos outros. De acordo com Graça Graúna:

> Apesar da falta do seu reconhecimento na sociedade letrada, as vozes indígenas não se calam. O seu lugar está reservado na história de um outro mundo possível. Visando à construção desse mundo, os textos literários de autoria indígena tratam de uma série de problemas e perspectivas que tocam na questão identitária e que devem ser esclarecidos e confrontados com os textos não indígenas, pois trata-se de uma questão muito delicada e muito debatida hoje entre os escritores indígenas (GRAÚNA, 2013, p. 55)

Antônio Cândido, em sua visão teórica sobre a literatura, coloca o ponto de vista de que a literatura é um direito de todos. Trata-se do direito à cultura, que deve ser assegurado pelo estado de direito democrático tanto em sua face produtora quanto em sua face fruidora.

No texto *O direito à literatura* (1988), o autor diz que, "talvez não seria possível haver um equilíbrio social sem a literatura", enfatizando que ela é um fator indispensável de humanização (CÂNDIDO, 1988, p. 175).

Legitimando as vozes indígenas, a literatura produzida por seus povos parece contribuir para com esse fator de humanização de que fala Antônio Cândido. É por meio da literatura que os povos originários do Brasil podem perpetuar as suas histórias, bem como, por meio delas, todos os outros povos têm a oportunidade de se encontrar com a diversidade de vozes de grupos antes excluídos, que agora movimentam-se em direção à visibilidade cultural e social.

4. *Relações entre literatura infantojuvenil e literatura indígena*

Levando em consideração o percurso da ideia de literatura infantil de modo geral[168], a tendência de leitura e produção de textos antes restrita às adaptações da tradição dos contos de fadas europeus e da mitologia greco-latina cedeu espaço a contações de outras tradições, que passaram então se constituir em nuanças indígenas, africanas, orientais e latino-americanas.

Para José Luís Ceccantini (2010, p. 11), "esse aspecto é, certamente, fruto da valorização de enfoques multi-étnicos e culturais de nosso tempo presente, inclusive, em diretrizes educacionais variadas, que orientam no sentido de que os leitores em formação tenham acesso a esses conteúdos".

O escritor e professor indígena Daniel Munduruku ressalta que "a literatura infantil é o nascedouro do leitor" (2019, [s.p.]). Para ele, esse conceito vai além da literatura restrita somente às crianças, pois trata-se de uma literatura que contempla todos os públicos com assuntos abordados de forma delicada e multicultural.

Além disso, sob a perspectiva da cultura indígena, no nível da convivência social nas comunidades, não há sentido na separação entre crianças, jovens, adultos e velhos:

> A concepção de infância ligada à ideia de liberdade é bastante forte nas populações indígenas em geral e está vinculada à maneira como as crianças são percebidas pela comunidade; como sendo alguém que tem o direito de permanecer em todos os lugares da aldeia, pois este é o seu momento de interagir e aprender com os demais membros do seu grupo de convívio. (PERIPOLLI; ZOIA, 2010, p. 9)

Esta relação de não-separação entre criança e adulto na convivência comunitária afasta-se do conceito de "adultocentrismo" que, para Nunes (2005), marca o pensamento eurocêntrico, o qual não é compartilhado pelas sociedades indígenas, as quais reconhecendo, assim, a autonomia e a autenticidade das falas infantis como seres independentes, as in-

---

[168] Neste trabalho adota-se o ângulo teórico compartilhado pelo crítico literário português Fernando Azevedo quanto à determinação da classificação dos textos para crianças e jovens, para o qual, citando inclusive a escritora Cecília Meireles, a literatura infantil ou juvenil define-se mais pela recepção do que por alguma predeterminação mercadológica: [...] entenderemos doravante na acepção de literatura de potencial recepção infantil: [...] a literatura infantil, em lugar de ser a que se escreve para as crianças, seria a que as crianças lêem com agrado. (MEIRELES, 1984, p. 97) De fato, é na entidade receptora que a literatura infantil encontra a sua especificidade. (2014, p. 19)

tegram em sua inerente importância às histórias e narrativas sobre o mundo.

Considerando o contexto urbano comum, não indígena, o teórico literário português Fernando Azevedo destaca a importância da literatura infantil ou juvenil para a educação das crianças:

> Neste sentido, ela proporciona à criança cuja competência enciclopédica está ainda em fase incipiente de formação, um alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu: por ela, a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjetivas (AZEVEDO, 2014, p. 35)

Consequentemente, a literatura infantil e infanto-juvenil se mostra indissociável da relação da criança com a própria sociedade em que vive, de acordo com a cultura vigente.

5. Signos poéticos e perspectivismo

Toda a poética indígena é advinda das narrativas orais ancestrais, mesmo aquelas que agora se apresentam na forma escrita. Sobre o caráter das poéticas da oralidade e a relação com a dimensão escrita Walter Ong diz:

> Na realidade, as culturas orais produzem realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique. Contudo, sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Nesse sentido, a oralidade precisa e está destinada a produzir a escrita. [...] Dificilmente haverá uma cultura oral ou uma cultura predominantemente oral no mundo, hoje, que não esteja ciente da enorme pletora de capacidades absolutamente inacessíveis sem a cultura escrita. Essa consciência é angustiante para pessoas enraizadas na oralidade primária, que desejam ardentemente a cultura escrita, mas que estão igualmente conscientes de que entrar no mundo cheio de atrativos da cultura escrita significa deixar atrás de si boa parte do que é fascinante e profundamente amado no mundo oral anterior. (ONG, 1998, p. 23-4)

Através da persistência da oralidade subjacente às produções literárias indígenas é possível observar a afirmação de identidade e memória social através da permanência e reiteração de imagens criadas a partir de

uma realidade vivida e ao mesmo tempo constante nas obras literárias desses povos.

Um dos elementos que estruturam as poéticas indígenas pode ser explicado pelo conceito de "perspectivismo". Este é um conceito desenvolvido pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro para explicar a visão de mundo indígena caracterizada pela concepção de unidade espiritual discernida através da multiplicidade de formas corporais, de modo que, de acordo com essa visão de mundo, são atribuídas qualidades de pessoalidade a todos os seres vivos, incluindo os não humanos[169]. Assim, todos os seres, humanos, animais e plantas, por serem espirituais, possuem uma perspectiva pessoal, uma visão sobre a realidade, que se expressa de acordo com a sua forma.

No entanto, como sob a multiplicidade de formas existe unidade espiritual, os seres ou "pessoas", existem num contexto de transformação de suas formas. Quem é humano hoje poderá vir a ser um animal em uma época futura. Viveiros de Castro explica:

> O perspectivismo ameríndio é a concepção indígena segundo a qual o mundo é povoado de outros sujeitos, agentes ou pessoas, além dos seres humanos e veem a realidade diferente dos seres humanos. A proposição presente nos mitos indígenas é: os animais e as plantas eram humanos e deixaram de sê-lo. Nas mitologias indígenas todo mundo é humano, apenas alguns desses humanos são menos humanos que os outros (CASTRO, 2007, p. 32-3)

O perspectivismo, presente de modo geral nas narrativas indígenas, é capaz de gerar uma força filosófica que transforma a dualidade do pensamento eurocêntrico sobre a cisão entre "natureza" e "cultura", propondo inversamente, a união entre natureza e cultura, pois todos os seres são igualmente naturais e culturais, já que todos são pessoas.

Posicionar em desequilíbrio ideias que, a essa altura histórica da nossa civilização, já nos parecem "naturais", faz pensar nas malhas que criam os opostos como verdades absolutas. A ideia de oposição entre matéria e espírito, por exemplo, naturalizada pelo pensamento europeu, não é compartilhada pelos indígenas, pois "todo conhecimento cósmico é um

---

[169] Discurso sem sujeito, disse Lévi-Strauss do mito (1964, p. 19); discurso do sujeito, poderíamos igualmente dizer [...], o mito fala de um estado do ser onde os corpos e os nomes, as almas e as ações, o eu e o outro se interpenetram, mergulhados em um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo. (CASTRO, 2002, p. 243)

ponto de vida (e não um ponto de vista), toda verdade é o mundo no espaço de mediação do vivente" (COCCIA, 2018, p. 25).

6. Figuras de animais e metamorfoses

Entrelaçada aos mitos, lendas e narrativas, a relação dos indígenas com a natureza e seus fenômenos, incluindo os animais, tem um sentido sagrado que se relaciona com a própria ordem espiritual do mundo orientada pelo perspectivismo. O fundo cultural especificamente indígena conduz à estruturação de enredos de modo tal, que metamorfoses entre as figuras das personagens ocorrem como momentos chaves das histórias. Tais momentos são aqueles que conduzem a uma "virada" nas narrativas, estruturando retomadas de ligações onde houve rupturas. Isso ocorre em nível estritamente verbal, na continuidade discursiva, mas, principalmente, em nível figural e temático, evidenciando a transformação incessante das formas de vida para além das aparências imediatas.

Os autores indígenas Murué Suruí e Geclésio Guajajara trazem em suas produções literárias intituladas, respectivamente, "Histórias dos índios Aikewára" e "No tempo em que os animais falavam", a figura dos animais de forma unânime, como centro dos signos poéticos. Isso é explicado da seguinte forma por Geclésio Guajajara:

> A onça, os macacos, o veado, a cutia, a serpente, o coelho, os pássaros e o urubu são os seres que moram na floresta e que representam sentimentos e comportamentos bons e/ou ruins. Eles são ao mesmo tempo atores, intérpretes e tradutores de uma cosmovisão indígena. (GUAJAJARA, 2019, p. 7)

Em "Histórias dos Aikewara" (2011), podemos encontrar narrativas em que personagens humanos se transformam em seres da floresta, predominantemente em figura de animais, como podemos ver nesse exemplo da metamorfose de mãe e filho transformando-se em sapos após serem trancados dentro de um buraco pelo próprio marido da mulher e pai da criança. Aqui observamos que as narrativas algumas vezes também incluem metamorfoses de objetos inanimados em animais:

> O macaco caiu em cima da árvore, por isso vive pulando de galho em galho. O jabuti caiu de costas, por isso tem o casco todo rachado. A peneira que uma mulher ia levando caiu na água e virou arraia. O mesmo aconteceu com uma mão de pilão, que virou poraquê[170]. Foi assim que aconteceu, cada pessoa e objeto caiu em lugares diferentes, por isso cada um se

[170] Espécie de peixe amazônico.

> transformou em animais, com característica física e moral diferentes uma da outra. (GUAJAJARA, 2011, p. 29)

Outra narrativa que chama a atenção pelo fenômeno de metamorfose e transmutação é a história da "Ywyratynga[171] e o Mutum", que narra uma grande chuva sobre a aldeia de um jovem guerreiro Aikewára durante cinco dias. Para salvar-se ele sobe em cima de um coqueiro, mas acaba perdendo toda sua família com a grande chuva, no entanto, a situação de perda é revertida através de uma metamorfose:

> Muito devagar a água da chuva parou de cair e pouco a pouco a água foi baixando. Até que ele começou a ouvir um barulho conhecido lá em baixo: era o barulho das cutias. O guerreiro desceu rapidamente do coqueiro, os animais também começaram a descer lá do alto da montanha. Já em terra firme, a primeira coisa que o guerreiro fez foi procurar macaxeira. Enquanto isso, surgiram de uma grande pedra a ywyratynga e o mutum, que ao final da tarde guardaram a massa de macaxeira dentro da pedra, para as cotias não comerem. Quando voltou, não encontrou a massa, mas ele estava muito cansado e preocupado por não encontrar nenhum dos seus parentes. Não deu muita importância para o acontecido e adormeceu profundamente. Amanheceu e ele continuou a procurar seu povo. Meio-dia, ele voltou. Para sua surpresa e curiosidade, a massa de macaxeira estava estendida ao sol.Então teve a idéia de ir para dentro da mata e ficar escondido atrás deuma enorme árvore, para ver quem é que estava guardando a massa para ele. O sol já estava sumindo, quando as duas aves saíram da grande pedra para guardar a massa. (GUAJAJARA, 2019, p. 39-44)

Na metamorfose entre figura humana e não-humana nos modos conceituais indígenas há uma radical diferença na concepção do que seja humanidade e natureza. Nesta maneira de pensar, os animais e as plantas são ex-humanos, diferentemente da cultura ocidental que concebe o humano como um ex-animal. Ainda conforme Viveiros de Castro, "tudo isso representa um pressuposto fundamental de que o fundo comum da humanidade da animalidade não é, como para nós, a animalidade, mas a humanidade" (CASTRO, 2007, p. 76).

Na cosmovisão indígena e na maneira como os povos ameríndios se relacionam com a natureza é possível obter explicações e razões para todos os fenômenos naturais e psicológicos, os quais estão sempre relacionados com os seres humanos em processo de interatividade com todas as outras formas na perspectiva da pessoalidade e inter-relação de fenômenos.

---

[171] Espécie de ave, Garça.

Do ponto de vista estrutural percebe-se que as metamorfoses são conduzidas por processos metonímicos, os quais vão revelando aproximações entre as figuras que aparecerão metamorfoseadas a partir da contiguidade de suas qualidades sensíveis. Por exemplo, em "A origem da noite", história caracterizada como mito deste o seu título, no livro de Murué Suruí, um determinado brilho e uma determinada cor conduzem à metamorfose entre fogo e pena de arara; uma determinada forma e cor, conduzem à metamorfose entre cinza e mosquito: "No escuro, ele viu uma pena de arara muito brilhosa e foi pegá-la. Mas não era uma pena de verdade, era o fogo. Ao tocá-lá, ele se queimou todinho, ficando só as cinzas. As cinzas dele se transformaram em carapanãs!" (SURUÍ, 2011, p. 11). Nesse sentido, do ponto de vista pedagógico, pode-se constatar que, através das figuras, o procedimento das metamorfoses tem a função de ensinar que a relação entre fenômenos, coisas e objetos se dão para além das aparências. Além disso, as metamorfoses configuram a própria técnica narrativa que caracterizará o mito no sentido de narrativa sobre um início ou o surgimento de algo, aqui, no caso, o surgimento dos carapanãs.

É necessário salientar, no entanto que, embora haja especificidades na literatura indígena, é importante perceber também que elas integram elementos universais das estruturas narrativas presentes na literatura de outras culturas. Do ponto de vista formal pode-se dizer que as metamorfoses podem ser consideradas como elementos associados ao conceito de "fantástico" do ponto de vista da teoria literária, embora não sejam realmente entendidas como fantasia pelos próprios indígenas. Segundo Todorov:

> O fantástico implica, pois, não só a existência de um acontecimento estranho, que provoca uma vacilação no leitor e o herói, mas também uma maneira de ler, que no momento podemos definir em termos negativos; não deve ser nem "poética" nem "alegórica". (TODOROV, 1981 p. 28)

Adentrando sucintamente nos contos de fadas, para assim comparar e explicar a diferença entre as narrativas fabulosas e as narrativas indígenas acrescentamos:

> O conto de fadas não é mais que uma das variedades do gênero maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais não provocam nele surpresa alguma: nem o sonho que dura cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas (para não citar mais que alguns elementos dos contos de Perrault). O que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o status do sobrenatural. (TODOROV, 1981, p. 44).

A forte conexão das narrativas com a realidade do cotidiano indígena pode ser constatada, por exemplo, na história "A menina moça", do livro de Geclésio Guajajara. Aqui a narrativa aborda o importante acontecimento na vida de toda pessoa do sexo feminino, que é a primeira menstruação. Vale ressaltar que os ritos de iniciação à vida adulta ainda são mantidos nas comunidades indígenas, diferentemente das sociedades urbanas, em que eles não existem mais.

Nesse caso, “A menina moça” configura o próprio mito, ou seja, o surgimento de uma nova forma de vida (de adulta) em correlação direta com o fato real da primeira menstruação, o qual é um exemplo de metamorfose para aquém e além das palavras, pois que se dá no plano biológico da existência real e corporal humana. Na mencionada narrativa, a menina moça não segue corretamente os ritos de iniciação, caindo na armadilha de uma cobra que na verdade é um moço, o qual suga o sangue da menina, impedindo-a efetivamente de passar com sucesso pelo rito de iniciação para a vida adulta:

> A cada dia que passava, a menina moça se sentia mais fraca, pois ela continuava se encontrando com a serpente. Tempos depois, ela morreu e sua mãe não entendia o motivo de sua morte. Nos anos seguintes, a mãe descobriu que sua filha havia se encontrado com o sugador de sangue, e para que isso não ocorresse com mais ninguém, ela contou a todos da aldeia que sua filha tinha sido vítima da tal serpente. Após esse acontecimento, as mães ficaram mais atentas. (GUAJAJARA, 2019, p. 14)

Assim percebe-se que a leitura das narrativas infantis ou infanto-juvenis dos povos originários, ao mesmo tempo que coloca o leitor em contato com a diversidade cultural inerente ao contexto de suas produções, também o reaproxima das formas universais de se contar histórias.

7. Considerações finais

Propusemos-nos, ao longo da construção deste artigo apresentar um recorte da literatura infantojuvenil produzida por autores indígenas fazendo a ligação do contexto dessa produção com a história do Brasil.

Observamos que os estudos voltados à escrita/literatura indígena e sua ligação com as teorias literárias “oficiais” e consolidadas ainda precisam alcançar de forma mais efetiva o âmbito escolar. Sugere-se então aqui, à guisa de fechamento, que professores do ensino básico adotem a leitura dessas obras em sala de aula, conforme a Lei nº 11.645, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 10 de março de

2008, que criou a partir daí a obrigatoriedade deste ensino nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país e orienta a integração da cultura indigena ao currículo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando. *Literatura infantil e leitores*. Da Teoria às Práticas. 2. ed. revista e ampliada. 2014.

BRASIL, lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645. htm.

CALVET, Louis-Jean. *Tradição oral & tradição escrita*. São Paulo: Parábola, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura (1988). In: ____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo, Global, 2012.

CASTRO, Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo, Cosacnaif, 2002.

CECCANTINI, José Luís. *Vigor e diversidade*: a literatura infantil e juvenil no Brasil em 2008. Notícias – FNLIJ, Rio de Janeiro. 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil*: História, Direitos e Cidadania.São Paulo: Claro Enigma, 2012.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da Literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Maza, 2013.

GUAJAJARA, Geclésio Vituriano F.; SILVA, Thiago e Silva. *No tempo em que os animais falavam A e'po kapo ma'ea'yr uze'eg a'e no.* São Luís, MA: IFMA, 2019.

GUESSE, Érika Bergamasco. Prática escritural indígena: língua e literatura fortalecendo a identidade e a cultura. *Anais... SILEL*, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

KRENAK, Ailton. Encontros. In: COHN, S. (Org.). Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, A. (Org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras. 1999.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura Indígena e o tênue fio entre a escrita e a oralidade. 2008. Disponível em: http://www.overmundo.com.br/ o-verblog/literatura-indigena. Acesso em: 19 out. 2021.

_____. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro* (1970-1990). São Paulo, Paulinas, 2012.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*: a tecnologização da palavra. Campinas, Papirus, 1998.

PZOIA, Alceu. *A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso*: infância, identidade e educação. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás. 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro*: A Formação e o Sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SURUÍ, Murué. *Histórias dos índios Aikewára*. Belém: UNAMA, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo. Premia editora de livros S.A. 1981.

WERÁ, Kaká. *Kaká Werá*. Coordenação de Sergio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017 (Coleção Tembetá).

PEDAGOGIAS FEMINISTAS *DESDE* O SUL: LINGUAGEM ATIVISTA E ALTERNATIVAS DE MUNDOS POSSÍVEIS

Jéssica Cristina Alvaro de Oliveira (UENF)
jessicaoliveira.territorios@gmail.com
Giovane do Nascimento (UENF)
giovanedonascimento@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho objetiva investigar as propostas de mundos possíveis presentes em distintos feminismos localizados no sul do globo. Tais propostas são apresentadas por meio de uma linguagem ativista que questiona o projeto político do movimento que hoje é compreendido como feminismo ocidental, ou ainda feminismo hegemônico. As bases epistemológicas desse projeto são veemente atacadas, assim como as do projeto de modernidade ocidental, pois ambos são acusados de encobrir pontos de vista situados, a partir de uma pretensa neutralidade e universalidade. Mesmo a centralidade do "gênero", enquanto sistema primeiro de opressão na experiência de todas as mulheres, vem sendo refutada e a conclusão de intelectuais como Yuderkys Espinosa-Miñoso é de que movimentos feministas experimentam a colonialidade da razão feminista, pois até as pautas prioritárias foram organizadas a partir da experiência de mulheres brancas, burguesas do Norte global. Assim, essa pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvida a partir de referências bibliográficas objetiva também apresentar a crítica à racionalidade desenvolvida nas margens; evidenciar a organização dos movimentos feministas, a partir da década de 1980; bem como apresentar as pedagogias desenvolvidas no feminismo comunitário, no feminismo negro e no movimento agroecológico de mulheres. Podemos concluir que as críticas realizadas aos movimentos que se pretendem universais são panos de fundo de um objetivo muito maior: visibilizar discursos que apresentem possibilidades de existências outras.

Palavras-chave:
Colonialidade. Pedagogias feministas. Sul Global.

ABSTRACT

This work aims to investigate the proposals of possible worlds present in different feminisms located in the south of the globe. Such proposals are presented through an activist language that questions the political project of the movement that today is understood as Western feminism, or even hegemonic feminism. The epistemological bases of this project are vehemently attacked, as well as those of the western modernity project, because both are accused of covering up situated points of view, based on a so-called neutrality and universality. Even the centrality of "gender", as the first system of oppression in the experience of all women, has been refuted and the conclusion of intellectuals such as Yuderkys Espinosa-Miñoso is that feminist movements experience the coloniality of feminist reason, because even the priority agendas were organized from the experience of white, bourgeois women of the global North. Thus, this qualitative research, developed from bibliographic references objective also to present the criticism of rationality developed in the margins; to highlight the

organization of feminist movements, from the 1980s onto the 1980s; as well as presenting the pedagogies developed in community feminism, black feminism and the agroecological movement of women. We can conclude that the criticisms made to the movements that are intended to be universal are the background of a much greater objective: to visualize discourses that present possibilities of other existences.

Keywords:
Coloniality. Feminists pedagogics. Global South.

1. Introdução

As reflexões elaboradas neste artigo começaram a ser tecidas a caminho de Brasília, capital do país, em novembro de 2015. Na ocasião, eu fazia parte da delegação que saia de Campos dos Goytacazes para participar da "Marcha das Mulheres Negras: Contra o Racismo, a Violência e o Bem Viver", que aconteceu no dia 18 de novembro daquele ano. Durante aquele ano, diversas atividades pré-marcha foram organizadas por todo o país a fim de convocar as mulheres negras de todo país e como resultado, segundo o IPEA, mais de 10 mil mulheres marcharam em direção ao palácio central pelo direito à vida da população negra. Vale salientar que estávamos no segundo mandato da primeira presidenta eleita, Dilma Rousseff.

Eu era uma jovem negra recém-chegada ao curso de licenciatura em Pedagogia, indo a caminho de Brasília, em uma viagem de aproximadamente 25 horas de ônibus, saindo de Campos dos Goytacazes, cidade do norte fluminense. E em todo o trajeto uma questão central era: como seria uma sociedade pensada por mulheres? Estávamos viajando para denunciar todas as formas de opressões experienciadas pela população negra, no geral, e exigir políticas efetivas para construir um país com justiça social onde nossos modos de vida e principalmente nossas vidas fossem respeitadas. Pregávamos pela liberdade de crença, o fim do extermínio da juventude negra, a questão do trabalho e renda, denunciamos o racismo, apresentamos a agroecologia como possibilidade, de maneira conjunta em que pessoas de diferentes idades, regiões, gêneros, identidades sexual, crenças, partidos e frentes de luta estiveram lado a lado objetivando exigir o fim da violência para os públicos excluídos historicamente das agendas públicas e a fim de apresentar alternativas para pensar uma nova sociedade. Naquele momento falava-se em projeto político do movimento negro para o Brasil.

Ao final da marcha e no ano subsequente acreditei estar muito próxima de ver a efetivação, mesmo que gradativa e lenta desse projeto

político. Entretanto, o impeachment da primeira mulher eleita no Brasil, apontou para caminhos distantes de uma democracia pensada por ou em conjunto com mulheres. Uma ofensiva conservadora, com postulados neoliberais, racistas e machistas nos distanciou definitivamente da implementação de tal projeto. Contudo, ao pensarmos os feminismos a partir da práxis, não deixamos de seguir realizando a crítica no campo teórico e desenvolvendo epistemologias outras, nem mesmo deixando de nos organizar em movimentos para pensarmos diferentes projetos segundo a forma com que experimentamos o mundo. Quase seis anos depois do momento em que marchei, pela primeira vez, junto com mais de 10 mil mulheres negras, sei que a pergunta que fiz a caminho de Brasília hoje teria uma resposta diferente: não é possível a construção de uma sociedade pensada por mulheres. A partir de nossas experiências pensamos alternativas de mundo. As diferentes feministas, como por exemplo: as negras, as decoloniais, as indígenas, as transfeministas a partir de epistemologias situadas em suas experiências, estão exigindo, cada uma, a seu modo, novos pactos civilizatórios.

Quando utilizo o termo pedagogias feministas, não estou me referindo a ideia de um movimento conscientizador de homens e mulheres sobre o sistema patriarcal, como apontado por Silva e Freitas (2018), refiro-me a diferentes propostas de politização da ação pedagógica que possibilitam leituras de mundo para intervenções na reinvenção das diferentes sociedades. No desenvolvimento do trabalho é possível observar que as discussões são pautadas a partir das proposições do coletivo Colonialidade/Modernidade que chamam atenção para o fato de que a modernidade e a colonialidade são a outra face da mesma moeda. Com isso, foi possível observar que o discurso racional apresentado pela Europa, tratou de universalizar suas propostas, por um lado e por outro, negou o conhecimento das pessoas colonizadas. Em outras palavras, na "descoberta" das américas, os europeus intitularam sua razão como universal e destituiu de razão "o outro", ou seja, toda e qualquer pessoa não europeia.

No que se refere ao movimento feminista, chamado de hegemônico pelos feminismos periférios ou "subalternos, nos termos utilizados por Balestrin (2017), as críticas são tão duras quanto ao projeto de modernidade. Se homens, brancos e burgueses são acusados por apresentar suas perspectivas como universais, mulheres brancas e burguesas que passam a lutar por direitos de fraternidade, igualdade e liberdade tal qual os homens, também são acusadas do mesmo feito. Assim, conceitos desenvolvidos no bojo do feminismo hegemônico são duramente criticados por

não refletirem as experiências de todas as mulheres, como os conceitos de "mulher", "gênero" e "sororidade". Para além das discordâncias, neste trabalho objetivamos apresentar alguns dos projetos desenvolvidos por feminismos periféricos como propostas pedagógicas para formação de mundos outros. Assim, o projeto do feminismo comunitário na Bolívia, o feminismo negro no Brasil, bem como o feminismo camponês e o socialista serão analisados a fim de compreender como são pensadas as sociedades em cada contexto.

Nesse sentido, nossas conclusões não apontam resultados fechados, muito pelo contrário, as diferentes proposições para mundos outros evidenciam que o único caminho possível para a consolidação de sociedades longe das opressões é investindo em projetos comprometidos para a construção de mundos possíveis em que todos, todas e todes consigam ter suas potências desenvolvidas para que possam de fato ser e estar no mundo longe das consequências das opressões em suas subjetividades.

2. Linguagem ativista e a crítica à razão ocidental desde as margens

A filósofa dominicana Yuderkys Espinosa-Miñoso (2014, p. 8) em sua "crítica decolonial à epistemologia feminista crítica" enfatiza que "chegou o momento da revolução epistêmica", como anunciado por Anibal Quijano. A autora aponta que o feminismo decolonial "dobra a aposta" no que se refere a revolução, pois realiza um duplo movimento, ou seja, revisa a produção teórica elaborada pelo feminismo ocidental, branco e burguês, ao passo que avança na produção de novas interpretações que explicam como o poder atua, a partir de pontos de vista subalternos. Esse duplo movimento é importante, visto que questiona e confronta as verdades absolutas impostas pelo feminismo europeu, e posteriormente, pelo estadunidense.

A crítica feminista decolonial longe de ser a primeira, e, muito menos a única, está filiada epistemologicamente ao grupo modernidade/colonialidade e a tantos outros movimentos que denunciam a hegemonia da razão ocidental frente às distintas formas de conhecimento produzidas nos países colonizados. No livro "Pensar Nagô", Muniz Sodré (2018) apresenta o trajeto realizado por países europeus objetivando a hegemonia do mundo. Como bem lembrado por Maldonado-Torres (2020), a dominação não foi impressa exclusivamente pela força, muito pelo contrário, foi necessário criar mecanismos para que os dominados se entendessem enquanto tal. O monopólio do conhecimento universal por

parte das potências europeias é indiscutivelmente uma das estratégias mais eficientes para sua pretensa hegemonia. Isto porque, ao outorgar-se o direito exclusivo de todo conhecimento produzido no mundo, essas potências passaram a definir quem era homem plenamente humano, ou seja, modo como os europeus conhecem a si mesmos e os "anthropos", não tão plenos assim, como aponta Sodré (2018, p. 13).

Ao compreendermos então que as opressões se fundamentam em um sistema de conhecimento e a produção do mundo da vida, como apontado por Espinosa-Miñoso (2014), faz-se necessário observar que este sistema foi construído passo a passo. A autenticidade do modo de pensar, nesse sistema, foi atribuída aos gregos, como alertado por Sodré "Apenas da Hélade e de sua língua proviriam questões, reflexões e linhas de pesquisas civilizatoriamente valorizadas pela consciência racional do Ocidente" (SODRÉ, 2018, p. 7). Na modernidade foi realizado o esforço de atribuir à linguagem alemã o legado de autenticidade. Esse interesse foi motivado pelo entendimento do grego enquanto logos, ou seja, lingua/razão originária. Assim, o que está em jogo é a validade civilizada, já que na dúvida sempre será necessário retornar à origem, ao lugar onde supostamente proviemos como seres de razão.

A filosofia, apropriada pelo ocidente, passa a ser representada como matriz da razão e da excelência epistêmica. A disciplina onde se pode explicar, por excelência, racionalmente as coisas de modo universal possui então poder para legitimar o que é conhecimento e o que não é. No texto "Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana" Mogobe Ramose (2011), entende que a filosofia contribuiu para a desumanização dos colonizados a partir da "(...) ideia filosófica que somente os seres humanos do Ocidente eram, por natureza, dotados de razão" (RAMOSE, 2011, p. 7)

Importante salientar que na leitura de Ramose (2011) os colonizadores de África se sentiram no direito de definir o que é filosofia e que esta deixa de significar amor ao saber para significar, uma disciplina acadêmica com seus próprios princípios especiais. Trata-se da perspectiva de quem detém o poder e por isso, pode defini-la. No tocante à elaboração de uma filosofia pluriversal, Ramose (2011) observa que as dúvidas sobre a existência de uma filosofia africana estão assim, sustentadas no disfarce da filosofia como ciência que carece de profissionais.

No contexto da luta de africanas/os por seu estatuto ontológico de seres humanos, Ramose (2011, p .10) entende que o universal é o autên-

tico significado de filosofia, ou seja, que apenas um lado determina seu significado. O universal é uma composição do latim *unius* (um) e versus (alternativa de) para o autor:

> [...] fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a idéia de contraste ou alternativa inerente à palavra versus. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo. Mas a contradição é repulsiva para a lógica. (RAMOSE, 2011, p. 10)

Para Ramose (2011), a universalização diz respeito a totalização e mesmização das experiências, para Nadia Kisukidi (2017) trata-se do movimento de abstração das fisionomias, das peles, dos corpos e dos lugares, que são meros acidentes. Dessa maneira, os sujeitos da filosofia são corpos indiferentes, ou seja, mortos para seu próprio corpo. Assim, nada que o corpo experiência afeta a vida do espírito. As teorias críticas contemporâneas não só desmascaram esse movimento como apontam que por mais espiritualizado que seja o corpo do filósofo não é indiferente, ele é, sobretudo, masculino, branco, burguês, europeu, habita os centros, ou seja, é o corpo do dominante.

Importante destacar que o "movimento do universal" se dá principalmente no contexto da modernidade cuja pauta oculta é a colonialidade, segundo Valter Mignolo (2017). Para o autor: "(...) a modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde seu lado mais obscuro" (MIGNOLO, 2017, p. 2). Quijano (2004) entende por modernidade as relações intersubjetivas correspondentes, que fundiram as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo e se configuraram como um universo de relações intersubjetivas de dominação para a hegemonia eurocentrada. Essas relações resultam na elaboração das identidades sociais da colonialidade – indígenas, negros, amarelos, brancos, mestiços –, além das identidades socioculturais do colonialismo – América, África, Oriente, Ásia, Ocidente, Europa.

As discussões suscitadas pelo coletivo modernidade/colonialidade passa a questionar também a produção epistêmica nos países colonizados, visto que seguimos reproduzindo o universalismo europeu e tal crítica é central na revolução epistêmica proposta pelo coletivo.

Entretanto, as críticas ao coletivo modernidade/colonialidade realizada pelas feministas decoloniais iniciadas por Maria Lugones, evidenciam a insuficiência da discussão de gênero enquanto sistema de domina-

ção no centro da colonialidade. No trabalho intitulado "Colonialidade e Gênero", Lugones busca entender como a indiferença acontece para transformá-la em algo de reconhecimento inevitável para homens que se dizem envolvidos em lutas libertadoras. Em sua crítica à carência e ao equívoco sobre a discussão de gênero na teoria de Anibal Quijano, a autora diz não tratar apenas de cegueira epistémica, apontando para a condescendência dos homens racializados para com a nossa opressão.

Analisando a teoria de Quijano, Lugones (2020) diz que o sociólogo compreende a intersecção entre raça e gênero de modo estrutural mais amplo. Assim, raça e gênero ganham significado a partir do padrão de poder capitalista eurocêntrico e global. Esse poder que está estruturando em relações de dominação sobre todas as áreas da vida e na teoria de Quijano está organizada em dois eixos que ordenam as disputas por controle de modo que o significado e as formas de dominação sejam atravessadas por eles, a saber: a colonialidade do poder e a modernidade.

Para Lugones (2020):

> Assim, para Quijano as lutas pelo controle do "acesso ao sexo", seus recursos e produtos" definem a esfera sexo/gênero e são organizadas a partir dos eixos da colonialidade e da modernidade. Essa análise da construção moderna/colonial do gênero e seu alcance são limitados. O olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e hererossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento de que as mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e destituídas de poder. Conseguimos perceber como é opressor o caráter heterossexual e patriarcal das relações sociais quando desmistificamos as pressuposições de tal quadro analítico. (LUGONES, 2020, p. 56)

É a partir de sua crítica que a autora propõe que pensemos um sistema moderno-colonial de gênero. Pois, ainda que Quijano compreenda que gênero é formado pela colonialidade do poder e por isso, raça e gênero não se separem, a autora afirma que o eixo da colonialidade não é suficiente para dar conta de todos os aspectos de gênero. O autor não compreende gênero como conceito nem como fenômeno e sexo aparece em suas obras como inquestionavelmente biológico.

As críticas elaboradas por Lugones inicialmente, mas depois por Espinosa-Miñoso (2014), e Luciana M. A. Ballestrin (2017) descortinam para além das limitações teóricas da colonialidade/modernidade, pois evidenciam que assim como a hegemonia ocidental é masculina, as propostas de revolução e desobediência no campo epistemológico, também são. Lugones (2020) acredita que a lógica de separação categorial distorce seres e fenômenos que acontecem nas intersecções, esta afirmativa

pode ser analisada na ausência e até na infantilização de mulheres de cor nas produções epistêmicas elaboradas por pessoas que estão localizadas na categoria "mulher" e na categoria "homem". E, trataremos agora do conhecimento desenvolvido no bojo do movimento feminista, composto por pessoas do primeiro grupo e a crítica de mulheres negras, de cor e do Sul.

2.1. Geopolização do debate feminista: Movimentos do sul e a crítica da razão feminista

No trabalho sobre "Feminismos Subalternos", Ballestrin (2017), propõe a década de 1980 como marcador temporal para o estreitamento das relações dos feminismos do "Primeiro" e "Terceiro" mundos, lembrando que esta foi uma divisão geopolítica fictícia elaborada nos anos 1950 que impactou definitivamente na teorização feminista. A autora apresenta o encontro entre feminismo e pós-colonialismo, na mesma década, como basilar no delineamento das relações desenvolvidas no bojo do feminismo. Para ambos os movimentos, um ponto de partida fundamental é a problematização da centralidade do sujeito homem branco nos discursos imperialistas. Os pontos de vista das mulheres "terceiro mundistas" sequer são considerados, até aquele momento, mas nesse encontro são elas a ganhar protagonismo, como relatado por Balestrin (2017). Assim, a crítica à produção epistêmica da forma como era desenvolvida, sem considerar pessoas "subalternas por excelência" é o centro da discussão.

O tensionamento provocado neste encontro foi profícuo no sentido da realização da crítica interna no interior do feminismo, menos analítica e mais política, como relatado por Ballestrin (2017). Cabe salientar, que a autocrítica não foi realizada de muito bom grado por algumas teóricas, de modo que Ballestrin relembra como Nancy Fraser, filósofa feminista estadunidense demonstra desinteresse na ampliação das pautas feministas para contemplar as demandas das mulheres de países colonizados. Segundo Ballestrin (2017, p. 1039), "a autora trata com certa indiferença e pouca importância tais tentativas de democratização interna quanto à diversidade e à representatividade das mulheres em movimento".

No que concerne ao movimento feminista lationamericano, Espinosa-Miñoso (2009) apresenta o III encontro feminista da América Latina e do Caribe, realizado em 1985, no Brasil, como importante momento

do pleito de mulheres negras à incorporação de suas problemáticas, na agenda política do feminismo.

O que nos é relevante nesse momento é compreender a desaprovação feita nesse encontro ao caráter colonial do discurso feminista ocidental, representando mulheres do Sul global de modo essencializado, além das acusações de universalização das pautas e conceitos desenvolvidos por mulheres do norte global para explicar as experiências de mulheres de todo o mundo. Assim, a acusação mais grave contra o feminismo chamado hegemônico é realizar a prática mais recorrente dos movimentos imperialistas frente aos países do norte desde a modernidade, ou seja, a colonialidade da razão.

No trabalho: "Bajo los jos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial", Chandra Talpa de Mohanty (2008), objetiva analisar a representação das "mulheres do terceiro mundo" como sujeito monolítico e singular nas produções das feministas ocidentais, a autora propõe analisar a colonização discursiva que não pode ser desassociada de uma determinada forma de apropriação e codificação da "produção acadêmica" e "Conhecimento" sobre as mulheres do terceiro mundo por meio de categorias analíticas particulares. Mesmo entendendo que a prática discursiva e política de mulheres do ocidente não é homogênea, Mohanty(2008) compreende que no momento que estas mulheres definem as outras como mulheres não ocidentais, elas estão definindo a si como ocidentais.

A autora aponta nos escritos feministas analisados por ela, a colonização discursiva das heterogeneidades materiais e histórica das mulheres do terceiro mundo e, portanto, são representadas como um composto singular, de modo que a mulher do terceiro mundo tem sua imagem construída de forma arbitrária, pois leva consigo a forma legitimadora do discurso humanista do ocidente.

Em suas considerações a autora argumenta que:

> [...] as premissas de privilégio e universalismo etnocêntrico, por uma parte, e a consciência inadequada do efeito da academia ocidental sobre o "terceiro mundo", no contexto do sistema mundial dominado pelo ocidente, por outra, caracterizam uma parte significativa das obras feministas ocidentais sobre mulheres do terceiro mundo. A análise da "diferença sexual" como uma noção monolítica, singular e transcultural do patriarcado e da dominação masculina não pode deixar de nos levar a construção de uma noção igualmente reducionista e homogênea do que chamo "a diferença do terceiro mundo". Esse conceito estável, a-histórico, que aponta, que aparentemente oprime a maior parte, senão todas as mulheres desses

> países. E, é na produção desta "diferença do terceiro mundo" que os feminismos ocidentais "colonizam" e se apropriam da complexidade constitutiva que caracteriza a vida das mulheres desses países. (MOHANTY, 2008, p. 3) (traduções nossas)

A compreensão de que mulheres do Sul global são retratadas por feministas ocidentais de maneira essencializada, é de fundamental importância para os rumos das escritas feministas elaboradas desde as margens. A partir de uma perspectiva do Sul, Espinosa-Miñoso (2020) objetiva entender "como nos tornamos as feministas que somos?" e a partir de qual questão a filósofa percebeu que não existe um histórico de especificidade no feminismo que desenvolvemos na América Latina, haja vista o nosso esforço de nos encaixarmos nas teorias produzidas nos Estados Unidos e na Europa. Ainda em busca de respostas, Espinosa-Miñoso (2020) percebeu que há uma espécie de razão feminista compartilhada, "(...) uma sériede de princípios sob os quais temos sido regidas, feministas de todos os tempos e das mais diversas correntes contemporâneas" (ESPINOSA-MINÕSO, 2020, p. 84)

A autora nos convida à reflexão, para que nos permitamos tomar consciência de como nos tornamos as feministas e/ou sujeito sexo genérico "livre, transgressor e progressita do nosso tempo" que acreditamos ser, neste exercício que nos mostre "como nossa fé cega e nossas contribuições com certos postulados feministas que se apresentam como universais" (*Ibidem*). Assim, ela visa deter-se nos postulados para denunciar as regulações, hierarquizações e legitimações de terminadas formas de compreensão em detrimento das outras.

Retomando "a crítica decolonial a epistemologia feminista crítica" de Espinosa-Miñoso (2014) aponta a razão imperial como prestadora de serviço da empreza colonizadora. Antes de elaborar uma genealogia da epistemologia dos feminismos do sul, a autora diz que as feministas ocidentais analisavam a objetividade, a universalidade e até mesmo o androcentrismo das ciências que ocultam os pontos de vista das mulheres na produção de conhecimento. Contudo, a crítica ao androcentrismo não pode se articular efetivamente a um programa de descolonização e desuniversalização das sujeitas mulheres dos feminismos. Visto que a crítica ao método científico é centrada quase exclusivamente em analisar como o sistema androcêntrico das ciências contribuiu para silenciar o sujeito "mulheres", pensadas por elas de modo universal.

Além do mais, a crítica às verdades fundamentais do feminismo hegemônico, começa pelos fundamentos eurocêntricos dos conceitos de-

senvolvidos no bojo dessa escola de pensamento. A própria conceituação do gênero, por exemplo, recebe duas críticas de teóricas como Lugones (2020) e Oyewùmi (2020), para esta última, as pesquisadoras feministas usam gênero como modelo explicativo para que se compreenda a subordinação e a opressão das mulheres em todo o mundo, assumindo, de uma única vez, a categoria mulher e sua subordinação como universais. Para a autora, é importante compreender "mulher" como categoria não universal e gênero como construção sociocultural particular das políticas de mulheres anglófonas/estadunidenses e brancas, especialmente nos próprios Estados Unidos. Inclusive, para Oyewùmi (2020, p. 87) a crítica mais importante sobre as articulações feministas em relação ao gênero, são aquelas que apontam a impossibilidade de ele ser pensado à parte de raça e classe.

No tocante a uma crítica das categorias universais do feminismo, "mulher, "gênero" e "sororidade", Oyewumi (2020), aponta a realidade Iorubá para desmistificar a noção de que em todas as sociedades os dois conceitos são aplicados da forma explicada pelo feminismo. Para ela, tais conceitos estão baseados no modelo de família nuclear, ou seja, uma família generificada, em que cada casa é ocupada apenas por uma família, a mulher é subordinada, há um marido patriarca e seus filhos, não havendo espaço para outros adultos. Nessa estrutura há a unidade conjugal, a promoção do gênero se dá como categoria natural e inevitável. Assim, distinções de gênero são base do estabelecimento e do funcionamento desse tipo de família, bem como a base hierárquica que se estabelece em seu interior. No ocidente, o matrimônio é por excelência a base das relações adultas, e desta forma faz com que a definição de mulher, torne-se a definição de esposa. O centro da crítica desenvolvida por Oyewumi (2020), não reside no fato de que a conceituação comece na família nuclear, mas sim, no fato de que ela transcende os limites dela.

No que diz respeito às relações nas sociedades africanas, Oyewumi (2020), alerta que a família nuclear é "um modelo alienígena", mesmo com sua promoção por parte dos governos coloniais, neocoloniais. agências internacionais de (sub) desenvolvimento, organizações feministas, organizações não governamentais (ONG) contemporâneas. Em sua pesquisa sobre a família iorubá tradicional que é descrita pela autora como não generificadas, os papéis de parentesco e as categorias não são diferenciadas por gênero. No seio da família Iorubá o princípio organizativo é a ancianidade que classifica socialmente as pessoas com base em suas idades cronológicas. Assim, "Por exemplo, egbon se refere ao irmão

mais velho, e aburo, ao irmão mais novo de quem fala, independente do gênero desses irmãos. Diferente do gênero, que é rígido ou estático, o princípio da ancianidade é dinâmico e fluido" (OYEWUMI, 2020, p. 91).

No desafio das conceituações africanas, estão por exemplo na compreensão da dualidade opositiva homem/mulher e no privilégio masculino presente nessa dualidade. Oyewumi relata que na obra da antropóloga social Ifi Amadiume, de 1987, a existência de filhas machos, maridos fêmeas e a instituição de casamento de mulheres na sociedade igbo, para ela estas concepções confundem a mente ocidental aprisionada pela moldura interpretativa feminista. Interrogar sobre o conceito de sororidade, que trata da união entre todas as mulheres, ficou a cargo de Vilma Piedade (2019).

Como afirma Oliveira (2021):

> No prefácio, Marcia Tiburi conta ao leitor que viu o conceito nascer em uma tarde de sábado enquanto eram discutidos os rumos do movimento de protagonização de mulheres para a política, no Instituto Cultural Rose Marie Muraro. Tiburi relata que no intervalo do café, após ouvir a contribuição de diversas mulheres, Vilma Piedade chega diante dela e afirma: "Não é sororidade, é Dororidade". Ou seja, a a centralidade da discussão feminista não pode se ater à união entre as mulheres sem compreender o lugar da dor na experiêcia de mulheres plurais. (OLIVEIRA, 2021, p. 6)

A autora ressalta que sororidade não dá conta das experiências de mulheres pretas e o conceito proposto por ela, o de dororidade visa ampliar essa união, a partir da real compreensão das mulheres sobre as múltiplas realidades experienciadas por elas a partir da classe social, da cor, da religiosidade, profissão, dentre outras. Como podemos ver, a crítica à colonialidade da razão feminista trata do interdito à hegemonia das feministas ocidentais realizada por mulheres oriundas do Sul global. As denúncias sobre colonização discursiva e a consequente universalização epistêmica não possuem o fim em si mesmo, muito pelo contrário, ao denunciar a invisibilidade epistêmica, os diferentes feminismos vislumbram o direito à razão, com isso, produzir conhecimento a partir de lugares situados, e assim, poder apresentar diferentes projetos de mundos possíveis.

2.1.1. Ensinando a construir novos mundos: Propostas feministas para Abya Ayala/Amefrica Ladina

Os feminismos como um todo, possuem a característica da práxis, ou seja, da teorização indissociada da prática. Assim, é possível observar movimentos feministas empenhados na produção de conhecimento e em movimentos políticos na luta pela implementação de projetos societários. Carvajal (2020, p. 195) propõe uma definição sobre feminismo que muito nos é pertinente, para ela "feminismo é a luta e a proposta política e vida de qualquer mulher em qualquer lugar do mundo, em qualquer etapa da história, que tenha se rebelado diante do patriarcado que a oprime". Com isto, ela compreende que essas propostas podem ter sido desenvolvidas antes mesmo da modernidade e em qualquer sociedade, não apenas a europeia.

Alba Margarita Aguinara Barragán *et al*. (2020), contextualiza o surgimento do feminismo comunitário, aos conjuntos de reformas neoliberais das décadas de1990 e 2000 que fortalecem o extrativismo e a divisão internacional do trabalho, na América Latina. As autoras salientam que as mulheres de setores populares, mulheres indígenas, mestiças, negras e camponesas foram as que mais sofreram com o ônus das reformas, visto que sofreram com o aumento da carga do trabalho doméstico e produtivo, bem como viram suas demandas fragmentarem e consequentemente suas identidades. O período de ascensão neoliberal em Abya Ayala é também momento de organizações de resistências, e é principalmente no Equador e na Bolívia que surge o feminismo conhecido ora como comunitário, ora como popular. Esses feminismos situam um novo tipo de universalidade, em que as diversidades são assumidas, mas propõem ao mesmo tempo o horizonte da igualdade como produto de um processo de despatrialização, sustentados na construção de Estados plurinacionais, em que o referente central é a transformação da sociedade em seu conjunto (Cf. BARRAGÁN *et al*., 2020).

Em sua proposta de feminismo comunitário na Bolívia, Carvajal (2020) entende a comunidade como princípio inclusivo que cuida da vida e propõe uma análise e desmistificação do princípio chacha–warmi (homem–mulher) elabora por indígenas bolivianos. O princípio refere-se ao entendimento de que a sociedade se constitui a partir de pares complementares compostos por um homem e uma mulher, que não está relacionada a um casal hetero normativo, mas na representação simbólica dos pares como metades imprescindíveis complementares, não hierárquicas, recíprocas e autônomas. Segundo os indígenas, o feminismo é puramente

ocidental haja vista a proposta de complementaridade chacha-warmi que ao praticarem-no estariam longe do machismo.

No percurso de sua pesquisa a autora aponta porque tal afirmação é falsa e centra seu projeto pedagógico na reconceitualização do princípio enquanto proposta de um novo projeto societário. Se em sua perspectiva, a divisão proposta pelo chacha–warmi, é hierárquica cuja metade masculina está acima da feminina, e isso pode ser observado na destinação dos papéis considerados menores para as mulheres, o que significa maior exploração da força de trabalho delas. Assim como a escolha da autoridade nas comunidades, em que o homem é escolhido e automaticamente sua mulher vai como complemento.

Na proposta do feminismo comunitário a composição de pares complementares se sustenta, mas há uma significativa mudança, saímos do chacha–warmi, para a implementação de warmi–chacha (mulher–homem), com isto, não se propõe uma simples mudança de lugar de palavras, mas a construção da complementaridade a partir das mulheres, porque estamos nós subordinadas, e segundo Carvajal (2020, p. 199) "construir um equilíbrio, uma harmonia na comunidade e na sociedade, bem a partir das mulheres". Objetivando recuperar o par complementar horizontal sem hierarquias, a proposta não é construir um novo mito fundador ou afirmar que no período colonial não houvesse machismo, mas construir um modelo de comunidade hoje, a partir da leitura de mundo das mulheres indígenas baseada na proposta da comunidade. Essa leitura está relacionada a uma maneira outra de organizar a sociedade manter a vida e abrange diversos tipos de comunidade, como as urbanas, rurais, religiosas, esportivas, culturais, políticas, dentre outras.

Para Carvajal (2020):

> A comunidade está constituída por mulheres e homens como duas metades imprescindíveis, complementares, não hierárquicas, recíprocas e autônomas uma da outra, o que necessariamente não significa heterossexualidade obrigatória, porque não estamos falando de casal, mas sim de par de representação política, não estamos falando de família, mas sim de comunidade. (CARVAJAL, 2020, p. 200)

Com isso, a autora propõe a alteridade nos contextos dessas comunidades, haja vista as diferenças e diversidades presentes, retoma o par homem–mulher como princípio das diferenças na humanidade e inclui nesse contexto as diferenças e diversidades de não se reconhecer mulher ou homem. Em sua proposta de novos mundos possíveis encontra-se o reconhecimento da alteridade como fundamental, no sentido da exis-

tência real da outra, isso inclui, por exemplo, a redistribuição dos benefícios do trabalho e da produção em partes iguais. Assim, não se trata da redistribuição da pobreza, muito pelo contrário, no projeto societário do feminismo comunitário encontra-se a redistribuição dos frutos do trabalho. Isto é o ponto de partida para o viver bem das mulheres, pois para Carvajal (2020), enquanto pessoas, nós mulheres, temos nossos corpos sexuados nas comunidades e não queremos que a questão dos ganhos sejam pretexto para nossa opressão.

Por fim, ela alerta que só falta transformar tais demandas em políticas públicas começando pelas comunidades para posteriormente chegar ao governo nacional. Para ela,

> Significa devolver duplamente o que corresponde às mulheres, isso porque, se os homens estão empobrecidos, as mulheres estão mais empobrecidas que os homens. Não é preciso se assustar com isso, de devolver o dobro às mulheres indígenas duplamente, porque corresponde lhes devolver, primeiro, como comunidades indígenas de mulheres e homens o que o colonialismo e o racismo lhes roubaram, e por estarem as mulheres indígenas mais empobrecidas que os homens em suas comunidades, deve-se devolver-lhes em justiça o que o patriarcado lhes arrancou; por isso dizemos que é preciso devolver-lhes duas vezes, uma pelos indígenas e outra pelas mulheres. (CARVAJAL, 2020, p. 203)

Outra proposta pedagógica importante no bojo dos feminismos é a do feminismo negro. Criado por mulheres negras estadunidenses, uma das principais perspectiva é de que o "pessoal é político", desenvolvido pela socióloga bell hooks e diz respeito à noção de que "(...) o pessoal pode constituir-se um ponto de partida para a conexão entre politização e transformação da consciência" (BAIRROS, 2020, p. 212). Esta afirmação não tem por objetivo manter sua práxis no campo da experiência de opressão de mulheres e homens, muito pelo contrário, visa promover o entendimento crítico sobre como e onde a realidade emerge.

Cinco temas são centrais do feminismo negro na experiência estadunidense, a saber: o legado de uma história de luta, a natureza integrada de raça, gênero e classe; o combate aos estereótipos ou imagens de controle; atuação como mães professoras e líderes comunitárias; e a política sexual. O feminismo negro não é desenvolvido apenas como proposta acadêmica, mas possui grandes contribuições de mulheres que pensam suas experiências diárias como mães, professoras, líderes comunitárias, escritoras, empregadas domésticas, militantes, dentre outras (CF. BAIRROS, 2020). Para a autora:

> O pensamento feminista negro seria então um conjunto de experiências e ideias compartilhadas por mulheres afro-americanas que oferecem um ângulo particular de visão do eu, da comunidade e da sociedade. Ele envolve interpretações teóricas da realidade de mulheres negras por aquelas que a vivem. (BAIRROS, 2020, p. 213)

No contexto brasileiro, uma das expoentes desse projeto político é a professora e ativista do movimento de mulheres, Vilma Piedade. Em seu livro "Dororidade", além de apresentar a construção teórica do conceito que intitula o livro a autora desenvolve críticas ao feminismo contemporâneo brasileiro por não incorporar a luta antirracista, principalmente no que concerne a luta contra o racismo religioso. No período da publicação da obra, os terreiros de Candomblé e Umbanda sofriam e ainda sofrem perseguições e os membros da comunidade religiosa eram e ainda são expulsos, pelos autodenominados "bonde de Jesus", ou seja, traficantes convertidos às religiões neopentecostais que passam a desapropriar os imóveis das comunidades tradicionais de terreiro, a mando de seus líderes religiosos.

Segundo Piedade (2017) a luta contra o racismo religioso é uma luta feminista, pois os terreiros são majoritariamente chefiados por mulheres pretas. Além do mais, os terreiros como espaço de preservação da ancestralidade africana apresentam,em suas cosmogonias, novas possibilidades de marcos civilizatórios. A partir da figura de Iansã, a Orixá dos raios e trovões, a autora apresenta novas possibilidades de mundo, visto que o poder feminino, na cosmologia de matriz africana luta em prol do equilíbrio entre feminino e o masculino, pois ambos são partes fundamentais para as relações no Aiê (Terra) e no Orum (céu).

Como apresentado por Oliveira (2021):

> Recorrendo a tradição Iorubá a autora apresenta como o corpo da mulher preta é visto pelo ocidente, cujos valores estão ancorados em discursos da tradição judaico-cristã, e como é visto na tradição Iorubá. De um lado, um corpo-objeto, de outro, um corpo liberto exemplificado a partir da figura de Iansã e sua dança. "Por meio da dança, o corpo é um território livre, mesmo tendo sido marcado a ferro e fogo pela escravidão, e ainda marcado pela violência do Racismo!". (OLIVEIRA, 2021, p. 2)

Assim, na proposta desenvolvida por Piedade (2020), é uma Democracia Feminista a toque de tambor, com o girar das nossas saias. Isso significa uma sociedade que não somente reconheça a farsa de mitos fundadores como a democracia racial, no qual feministas brancas se beneficiam dele, ainda nos dias de hoje. Assim, um projeto de democracia feminista só será exitoso, na compreensão da autora, na ruptura do femi-

nismo com o colonialismo e na elaboração de um projeto de sociedade que incorpore os conhecimentos produzidos por mulheres pretas. Para tanto, é necessário a incorporação definitiva da luta contra o racismo na agenda feminista.

Por fim, a última proposta apresentada aqui, parte do movimento agroecológico de mulheres. Uso este termo, pois como relata Costa (2020), tais mulheres possuem dificuldade de se reconhecerem enquanto feministas, ainda que realizem o debate sobre este que possui uma luta histórica, entretanto associada à classe média, branca urbana e acadêmica. A autora aponta em seu trabalho as aproximações entre agroecologia e feminismo, pois ainda que não se reconheçam, enquanto sujeitas políticas as mulheres do coletivo agroecológico da zona Oeste do Rio de Janeiro produzem diferentes formas de luta e de enxergar a relação gênero/meio ambiente. Importante salientar que a agroecologia, substitui a proposta de agricultura alternativa no pós-ditadura militar, com a reconstrução dos movimentos camponeses que tornam a discussão agrária ainda mais complexa ao protagonizarem debates sobre questões sociais e modelos de desenvolvimento.

A agroecologia pode ser compreendida como estudo e manejo de ecossistemas, tanto produtivos quanto naturais culturalmente sensíveis e socialmente justos, bem como estratégia de luta em prol da justiça socioambiental. Enquanto movimento social, segundo Costa (2020) a agroecologia representa um paradigma de produção agrícola que objetiva a redução do impacto socioambiental da produção de alimentos partindo da valorização de conhecimentos tradicionais em que o campesinato é compreendido como sujeito e forma de organização social.

A proposta ecofeminista da filósofa Vandana Shiva é bastante utilizada na práxis do movimento agroecológico de mulheres, haja vista sua crítica ao modelo econômico e cultural ocidental. São questionados por ela as concepções modernas de economia, progresso e ciência que propõe a adoção de um paradigma que permita a coexistência digna de povos e espécies da terra (Cf. COSTA, 2020). As críticas ao sistema capitalista e ao antropoceno são centrais nesse sentido, pois a partir da articulação entre os movimentos feminista e agroecológico o conceito de “bem viver” tem sido reivindicado enquanto alternativa ao mundo da vida construído a partir da universalização das concepções ocidentais.

O antropoceno marca o período geológico em que as ações humanas na agricultura, ao desenvolvimento do plástico, do concreto e da e-

nergia nuclear, chegando ao aquecimento global afetam de tal forma o planeta que o altera de maneira negativa, definitivamente. O sistema capitalista enquanto modelo econômico hegemônico com foco no lucro e na acumulação de riqueza, implica a noção de viver melhor, ou seja, na lógica de consumo exagerado e desproporcional - haja vista as desigualdades sociais. Enquanto alternativa, o "bem viver" pressupõe a crítica ao desenvolvimento e a discussão de modelos alternativos. Além do mais, ensaia a ruptura do binômio natureza/cultura, dotando a primeira de direitos.

No que se refere à proposta pedagógica do movimento de mulheres, Costa (2020), diz que podemos perceber que:

> [...] as lutas de resistência em que essas mulheres na agroecologia urbana estão envolvidas – pelo reconhecimento da agricultura na cidade do Rio de Janeiro, pelo acesso a políticas públicas de incentivo à agricultura familiar e contra a especulação imobiliária – apontam para um "sul" comum, qual seja, um modelo de desenvolvimento com relações de menor impacto no que se refere à produção/distribuição de alimentos e à apropriação da natureza e que fuja à lógica capitalista que se apoia na reprodução das desigualdades socioeconômicas, raciais e sexistas. As ações construídas por essas atividades pautam-se em uma concepção ética de base ontológica de respeito à vida em diferentes termos, constituindo-se em uma epistemologia própria das mulheres camponesas e da agroecologia no campo e na cidade. (COSTA, 2020, p. 294)

Ressignificando a relação das pessoas com o território, com a comida, repensando a própria sociabilidade a partir do "comer junto" e a centralidade das crianças no processo formativo dos encontros das mulheres, evidencia a proposta epistêmica, ética e ontológica do movimento de mulheres que vê a culinária como estratégia de mobilização e luta. Para Costa (2020) a proposta agroecológica de fuga ao poder da máquina capitalista de produção de subjetividades vai de encontro a proposta epistêmica feminista no tocante à construção de uma sociedade que prescinda do gênero.

3. Considerações finais

A crítica à colonialidade da razão feminista emerge das margens como questionamento à impossibilidade de buscar soluções para problemas específicos de nós mulheres da periferia do mundo, que possuímos realidades distintas consequentes da colonialidade e do gênero que interseccionalmente com outras opressões conformaram pessoas em lugares diferentes. Interrogar e desautorizar a universalidade de

conceitos não visa descredibilizá-los e sim apontar insuficiências na explicação de determinadas realidades. E nesse sentido, a elaboração de outros conceitos tais como dororidade convoca o olhar, a escuta e principalmente a ação sensível dos movimentos de mulheres para a concretização de uma democracia feminista, pois a troca dos modelos de democracia atuais, centrados na figura masculina, branco e burguesa, para um modelo que prescinda de gênero, como pautado pelo feminismo ocidental, contemplaria apenas mulheres brancas e burguesas.

Nitidamente as propostas pedagógicas aqui apresentadas não se pretendem universais e algumas sequer são acabadas ou pretendem ser e aqui está uma importante distinção da formação imposta pelo ocidente e as epistemologias desenvolvidas nas margens, enquanto a primeira dissemina formas hegemônicas de ser e estar no mundo, as segundas propõe alternativas e possibilidades que deem conta de transformar suas realidades. E, nesse sentido, nossa conclusão caminha muito mais para questionamentos e o apontamento de desafios do que para respostas, haja vista que estamos lidando com projetos de sociedades que estão em constante articulação e consequentemente transformação. Não se tratando de um objeto de pesquisa, e sim da análise da práxis de movimentos que se organizam a fim de novas propostas de mundos possíveis. Mundos esses que podem ser complementares, e talvez seja esse um desafio: como os feminismos do Sul, podem se articular na construção de projetos complementares de mundos?

Foi possível perceber nas leituras que boa parte dos projetos societários surgem a partir de problematizações que se iniciam no nicho Europa-Estados Unidos o que nos faz refletir se é possível que haja a conciliação entre “centro e margem”. Entretanto, compreendemos a partir das reflexões de Bruno La’tour que ainda há a necessidade de o ocidente declarar a existência da guerra entre mundos que o mesmo implementou. Ao observarmos os projetos do feminismo comunitário, negro e do movimento de mulheres agroecológico observamos a possibilidade de novas relações entre homem–mulher segundo a complementaridade horizontalizada, formas outras de compreender a sociedade a partir da comunidade, a ruptura com modelo econômico hegêmonico e possibilidades outras a partir do “bem viver” e da redistribuição dos frutos do trabalho.

Pensamos nesses projetos enquanto ações pedagógicas políticas que nos instigam a elaboração de novas leituras de mundo que podem se adensar e se integrar neste que é um desafio importante: como cons-

truir esses novos mundos? Pois tais projetos partem da premissa de relações horizontais entre seres que habitam a gaya e consequentemente modos de vida não tão prejudiciais, respeito às crenças e assim ressignificar as relações com outras cosmologias e cosmogonias, bem como a compreensão da tradição como algo em constante movimento, além da radicalização de relações de alteridade compreendendo relações binárias de gênero ou a inexistência de binarismos. Tudo isso, a partir da proposição de políticas públicas que se iniciam dentro das comunidades, mas objetivam alcançar as nações, por isso, observamos que as críticas realizadas aos movimentos que se pretendem universais são pano de fundo de um objetivo muito maior: visibilizar possibilidades de existências outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIRROS, LUIZA. Nossos feminismos revisitados. In: HOLLANDA, H.B. (Org.). *Pensamento feminista hoje*: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos Subalternos. *Revista Estudos Feministas*, v. 25, n. 3, p. 1035-54, [s.l.], dez. 2017. *FapUNIFESP*. http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1035.

BARRAGÁN, Alba Margarita Aguinaga et al. Pensar a partir do feminismo. In: HOLLANDA, H.B. de (Org.). *Pensamento feminista hoje*: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 216-39

CARVAJAL, Juliana Paredes. Uma Ruptura epistêmica com o feminismo ocidental. In: HOLLANDA, H.B. de (Org.). *Pensamento feminista hoje*: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 194-205

COSTA, Maria da Graça. Agroecologia, ecofeminismos e bem viver: emergências decolonial no movimento ambientalista brasileiro. In: HOLLANDA, H.B de (Org.). *Pensamento feminista hoje*: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 284-97

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *Revista El Cotidiano*, 29, 184, p. 7-12, mar.- abr. 2014.

ESPINOSA-MIÑOSA, Yuderkis. Fazendo uma genealogia da experiên-

cia: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica da américa latina. In: HOLLANDA, H.B de. (Org.) *Pensamento feminista hoje*: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 96-119

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H.B. (Org.). *Pensamento feminista hoje*: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52-83

MOHANTY. Chandra Talpade. Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial. Navaz, Liliana Suárez; HERNÁNEZ (Org.). *Descolonizando el Feminismo*: Teorías y Prácticas desde los Márgenes, ed. Cátedra, Madrid, 2008.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. *Ensaios Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 6-23, out. 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 365 p. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

OYɛ̄WÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLNDA, H.B de (Org.). *Pensamento feminista hoje*: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 84-95

PIEDADE, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Nós, 2017.

QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes*: antología essencial de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2004.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. 164p.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis: Vozes, 2018.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA CRÍTICA LITERÁRIA DE MARIA DA GLÓRIA SÁ ROSA

Cleonice da Costa Godinho (UEMS)
cleocostagodinho@gmail.com
Daniel Abrão (UEMS)
danielabrao@uems.br

RESUMO

Pretende – se apresentar a descrição das obras da escritora Maria da Glória Sá Rosa, como também quais autores e bases teóricas a autora abordou em seus textos e em suas organizações de livros, assim como investigar quais as abordagens da autora sobre a literatura sul-mato-grossense. A pesquisa será abordada, primordialmente, de forma descritiva por meio de fontes bibliográficas primárias. Dessa forma, sabendo que a população sul-mato-grossense é formada por grande parte de migrantes brasileiros e estrangeiros que encontraram no cenário pantaneiro, seu lugar de pertencimento e construíram sua história e identidade, o papel da Literatura é essencial para essa composição. A escritora Maria da Glória teve grande relevância nesse processo de compreensão das representações do estado de Mato Grosso do Sul, pois entre suas obras constam memórias e relatos de fundadores do estado.

Palavras-chave:
Maria da Glória. Crítica e teoria literária. Literaturasul-mato-grossense.

ABSTRACT

The intention is to present the description of Maria da Glória Sá Rosa's works, as well as which authors and theoretical bases the author addressed in hertexts and in her book organizations, as well as to investigate what the author's approaches to South Mato Grosso literature. The research will be add ressed primarily in a descriptive way through primary bibliographic sources. Thus, knowing that South Mato Grosso population is formed by a large part of Brazilian and foreign migrants who found their place of belonging in the Pantanal scenario and built their history and identity, the role of literature is essential for this composition. The writer Maria da Glória had great relevance in this process of understanding the representations of the state of South Mato Grosso, as her works include memoirs and accounts of the state's founders.

Keywords:
Maria da Glória. Literary criticism and theories. South Mato Grosso literature.

1. Introdução

Para entender e conhecer a cultura do estado de Mato Grosso do Sul iniciaremos dizendo que o povo desse lugar, que antes era Mato Grosso, já produzia literatura, já tinha história e memória. A divisão do

então estado de Mato Grosso, que ocorreu no ano de 1977, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul criando uma instabilidade identitária na geração dos mais velhos que sentiram – se perdidos do seu chão. E essa 'sensação' é sentida até hoje, mais de quarenta anos da divisão, sentimos a necessidade de corrigir o nome do estado quando nos identificam como Mato Grosso, é "do Sul"!

Sobre a Literatura sul-mato-grossense, os primeiros registros aconteceram em revistas e jornais de municípios mais antigos, que garantiram espaço para a cultura local. Jornais fundados em 1915 em Três Lagoas, em Campo Grande jornais como O Progressista, O Matogrossense e a Revista Folha da Serra, sendo esta revista a melhor fonte de registros literários de alguns dos colaboradores, dentre eles se destacam Severino de Queiros, Oliva Enciso, Clodomiro Bastos, Ana Luisa Prado Batos, Lenira e Peri Alves Campos.

Como não podia ser diferente da realidade do país, Mato Grosso do Sul é um estado que se formou com a participação de vários imigrantes árabes, japoneses, italianos, portugueses, dentre outros países, além dos imigrantes das fronteiras, Paraguai e Bolívia.

Pessoas de diferentes lugares e regiões do país também compõem a identidade do estado de Mato Grosso do Sul, migraram para este estado, contribuindo para o hibridismo cultural, que é um traço importante na Literatura local.

As criações literárias apresentam traços do Romantismo e influências do Parnasianismo com temas voltados para os aspectos regionais e locais da cultura. Os gêneros mais cultivados são os poemas, crônicas, contos e romances, este último não tem muitos escritores. A maioria dos romances sobre o estado de Mato Grosso do Sul foi escrito por escritores que não são daqui. Dentre as obras destacamos: Visconde de Taunay com a obra *A retirada da Laguna*, abordando o tema da guerra do Paraguai e *Inocência*, que aborda a tragédia familiar de um amor mal resolvido. Hernani Donato em *Selva trágica* revela o desmando dos poderosos, que construíram seu império de riquezas, à custa do sangue dos trabalhadores. Antônio Calado em *Sempre viva* denuncia o contrabando, e a tortura, na região do Pantanal.

Um dos mais importantes escritores brasileiros do modernismo, Guimarães Rosa foi um grande estudioso da cultura popular brasileira. Por duas vezes visitou nosso estado, refazendo a história e recolhendo lembranças de nossos heróis. Dessas andanças por Mato Grosso do Sul,

escreveu as mais lindas descrições, que se conhecem sobre os índios e o Pantanal. O pequeno relato da sua viagem ao pantanal seria a pré-escrita do *Grande Sertão: Veredas*. Foi encontrado relatos de que o vaqueiro Mariano seria, na verdade, nosso grande escritor sul-mato-grossense Manoel de Barros. No ensaio "O livro que surgiu de um encontro entre Guimarães Rosa e Manoel de Barros" de Paulo Ribeiro, "Manoel pediu e Rosa fez. Encimando a epígrafe de Conrad em um dos poucos exemplares de "Um certo vaqueiro Mariano" está lá a dedicatória: "Olha aí Manoel, sem folclore, nem exotismo, como você queria".

Escritores que dedicaram suas vidas ao registro das próprias emoções, apesar de alguns não estarem mais entre nós, suas obras são admiradas e estudadas nas escolas. Destacamos Severino de Toledo, falecido em 1980, é um dos mais antigos poetas da terra, tornou-se conhecido pela habilidade em compor trovas. Paulo Corrêa de Oliveira é talentoso autor de textos para teatro. Agenor Martinho Corrêa publicou diversos livros de poesia.

Campo Grande, capital do estado, tem expressiva quantidade de poetas, como Oliva Enciso, Elpídio Reis, Hugo Pereira do Vale, Otávio Gonçalves Gomes, entre outros. Os destaques da crônica são: Nelly Martins com obras que transformam em matéria literária a banalidade do dia a dia, os tipos populares, os amores sem solução. Zorrilho de Almeida Sobrinho; Eduardo Machado Metello e Hélio Serejo.

Já em contos, o nome que sobressai é o de Elpídio Reis, com a obra Vinte contos de reis, em que descreve acontecimentos do cotidiano regional em narrativas simples. Na poesia, os nomes de Rubênio Marcelo, Raquel Naveira e Manoel de Barros fazem parte do mundo literário. Pedro Medeiros, a voz mais importante da primeira metade do século XX, fez do Rio Paraguai a fonte de maior inspiração. Ulisses Serra em seu "Camalotes e guavirais" descreve cenas da paisagem pantaneira, das lembranças de Campo Grande e de tipos da cultura popular, retratados com toques de humor.

Em "Onde cantam as seriemas, de Otávio Gonçalves Gomes: Presença do regionalismo no memorialismo sul-mato-grossense" de Paulo Bungart Neto (2008), define textos memorialísticos como:

> [...]'memorialismo regionalista' aquelas obras que, não somente recuperam um tempo perdido no passado, mas o fazem resgatando também espaços relacionados a certos ambientes rurais que, no momento da escritura, podem até nem existir mais, porém (e é isso o que mais importa para o gênero memorialístico) perpetuam-se e eternizam-se através das recorda-

ções e da imaginação do memorialista. (NETO, 2008, p. 1)

2. Maria da Glória Sá Rosa

Neste momento, faremos uma breve apresentação da escritora Sul-Mato-Grossense de coração, Maria da Glória Sá Rosa. Natural de Moçamba, Ceará, veio aos seis anos para o estado de Mato Grosso do Sul. Atuou mais de quarenta anos como professora, foi uma das colaboradoras para a fundação da Universidade Dom Bosco. Coordenadora de curso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul onde lecionou Literatura e História da Arte durante 26 anos. Era fluente em espanhol e francês e, inclusive, contribuiu na fundação da Aliança Francesa em Campo Grande. Promoveu festivais de música e incentivou todas as artes, em Mato Grosso do Sul, com a criação do Teatro Universitário Campo-grandense (TUC) e o Cineclube de Campo Grande.

Na política assumiu o cargo de secretária-adjunta da Secretaria de Desenvolvimento Social; diretora executiva da Fundação de Cultura; presidente do Conselho Estadual de Cultura; superintendente da Secretaria de Cultura e Esportes; e, ainda, presidente da Fundação de Cultura. Também uma das fundadoras da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras, onde ocupava há 44 anos a cadeira de número 19. Como escritora se tornou referência em relatar a história da cultura do estado por sua trajetória estar diretamente vinculada à história de Mato Grosso do Sul e teve cerca de 10 livros publicados.

Maria da Glória valorizava produções, estilos e manifestações locais por meio da memória e encontrou sua escrita regional, centrada em si, nas suas ações e no contexto regional. Em seu artigo "A infância revisitada na literatura" em "Crônicas de fim de século*"* (2001) diz: "Como imagens de um filme, as lembranças vão, vêm e desaparecem". Por isso a importância dos registros das lembranças e memórias na literatura, pois a memória humana não dura muito tempo e logo se apaga, deixando para trás momentos memoráveis que merecem ficar para posteridade.

Suas publicações:

- Estudo sobre Guimarães Rosa (1967);
- Análise Estrutural do Romance (1971);
- Análise Interpretativa do conto "Casa de Bronze" de João Guimarães Rosa (1974);

▪ O Romance brasileiro atual Realismo Mágico e Realismo Mimético (1976);

▪ Memórias da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul (1990);

▪ Deus quer, o homem sonha, a cidade nasce - "Campo Grande Cem Anos de História" (1999);

▪ Crônicas de Fim de Século (2001);

▪ Contos de Hoje e Sempre - Tecendo Palavras (2002);

▪ Artes Plásticas em Mato Grosso do Sul (em parceria com Idara Duncan e Yara Penteado) (2005);

▪ A Música de Mato Grosso do Sul, em parceria com Idara Duncan (FIC-MS, 2009);

▪ A Literatura Sul-Mato-Grossense na ótica de seus construtores (2011) – em parceria com a escritora Albana Xavier Nogueira).

Além dos livros, publicou centenas de artigos sobre cultura nos jornais locais e fez inúmeras conferências sobre educação e cultura em todo o Estado, prefácios para autores de Mato Grosso do Sul e apresentações de catálogos de arte. Recebeu o cobiçado título de Doutora Honoris Causa, outorgado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Professora Honorária pela UNIGRAN de Dourados.

Glorinha, como era conhecida, foi um dos maiores ícones na cultura e também na educação, se manteve sempre produzindo e escrevendo ao longo dos seus 88 anos, quando morreu, vítima de um acidente vascular cerebral (AVC).

Apesar de ter contribuído tanto pela educação e cultura do estado, a fortuna crítica de Glorinha é bem escassa. E trazer ao conhecimento da sociedade pessoas como ela, é resgatar a memória e a cultura sul-mato-grossense.

Em 2017 todo seu acervo particular foi doado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e assim, dando origem ao projeto de pesquisa coordenado por professores do curso de Letras, recebendo o apoio do Núcleo de Ensino de Línguas da UEMS.

Com o projeto coordenado pelo professor Dr. Daniel Abrão e com apoio de acadêmicos, todo o material doado foi organizado em três seções: memórias, midiateca e biblioteca sendo disponibilizado para consultas do público interno e externo.

E com a inauguração do "Acervo Maria da Glória Sá Rosa" em

2019, favoreceu a atividades de pesquisas acadêmicas que visam a promoção de produções de trabalhos acadêmicos, preservando e divulgando a fortuna cultural do acervo.

O acervo possui uma página no *Facebooke* um *site* "www.acervomariadagloria.com.br" que divulgam as atividades do Acervo Bibliográfico e Memorial da Profª Maria da Glória Sá Rosa, situado no bloco F, sala S09 (piso superior) na UEMS, em Campo Grande.

3. Correntes críticas

A pesquisa apresentará como norte teórico algumas correntes críticas literárias que permeiam a escrita de Glorinha que se dá de forma apresentativa, sem linha específica, mas com proximidade aos movimentos do Formalismo Russo e a Nova Crítica. Outras linhas teóricas que servirão de base para o estudo são, a Estética da Recepção e a Crítica Cultural.

O formalismo russo surgiu em dois centros da Rússia; em Moscou em 1914-1915, por um grupo de alunos, dentre eles Roman Jakobson que fundaram o Círculo Linguístico de Moscou e em 1916 em S. Petersburgo foi organizada a Sociedade para o Estudo da Linguagem Poética.

Sobre esse acontecimento Silva (1976) esclarece:

> As gerações novas que entraram para as universidades russas nas vésperas da primeira conflagração mundial, descontentes com os processos obsoletos da história literária acadêmica e com a ligeireza diletante da crítica impressionista, procuraram novas orientações. (SILVA, 1976, p. 555-6)

Esses estudiosos insatisfeitos com os estudos literários que se desenvolvia, pelos grupos de estudos citados no parágrafo acima, combatiam o impressionismo e a crítica biográfica. O foco do grupo era estudar a literatura em si mesma, a partir de um método científico, tendo a ciência da teoria literária com uma abordagem fundamentada em critérios de análises, mas sem estabelecer um método rígido, pois o método se adaptava com a evolução da literatura.

E é com essa ênfase ao texto que surge a noção de literariedade que é o objetivo dos formalistas russos, dar mais consistência e singularidade ao estudo da ciência literária e assim, saber distinguir o que faz uma obra ser uma obra literária.

Sobre a literariedade, Silva (1976) pontua:

> A ciência da literatura deve estudar a literariedade (literaturnost'), isto é, o que confere a uma obra a sua qualidade literária, aquilo que constitui o conjunto de traços distintivos do objeto literário. [...] Profundamente antipsicologistas, os formalistas não procuram tal especificação no estado de alma, na pessoa do poeta, mas sim no poema [...]. (SILVA, 1976, p. 559)

Esse movimento se reverberou em todo o mundo, mas após a década de vinte com a perseguição que sofreram pelos regimes políticos totalitaristas ficou esquecido, mas foi retomado na segunda metade do século XX no Ocidente.

De acordo com Aguiar e Silva, a partir da década de trinta desenvolve-se, nos Estados Unidos, designada por Ransom em uma de suas obras publicada em 1941, o *new criticism* – nova crítica, conhecida como uma crítica intrínseca ao texto. Foi um movimento adjacente ao Formalismo Russo em países diferentes, porém, ambos com uma particularidade mecânica única que os tornaram "univitelinos" por seus ideais. Ambos faziam uso de um método de análise literária totalmente imanente, dessa forma qualquer obra literária era analisada apenas por sua forma material, desligando-se totalmente de influências pessoais, sociais, filosóficas ou sentimentais.

Algumas das orientações basilares do *new criticism* veio de T.S. Eliot no ensaio intitulado Tradição e Talento Individual que trata sobre a relação tradição–ruptura/inovação e aqui se destaca o posicionamento em afinidade a crítica literária que enaltece o texto:

> Desviar o interesse do poeta para a poesia é um objetivo louvável, pois isso levaria em verdade a uma avaliação mais justa a poesia atual, quer seja boa, quer seja má. Há muitas pessoas que apreciam a expressão de uma emoção sincera em verso, e há um grupo mais seleto de pessoas que podem apreciar a excelência técnica. Mas muito poucos sabem quando ocorre uma expressão de *significativa* emoção, emoção que tem sua vida no poema, e não na história do poeta. A emoção da arte é impessoal. E o poeta não pode alcançar essa impessoalidade sem entregar-se ele próprio inteiramente à obra que será concebida. (ELIOT, 1989, p. 48)

O movimento queria construir uma nova teoria crítica, uma nova forma de abordar a literatura. Aguiar e Silva concorda com Ramsom que diz que "A crítica não pode ser identificada com a sinopse e a paráfrase" (SILVA, 1976, p. 586), estas formas não traduzem o sentido real da crítica e além da forma, a linguagem é muito relevante para a nova crítica. Sendo o objeto de análise dessa teoria, o texto em sua forma e a linguagem literária dependia da conotação empregada sugestiva da palavra.

Diferente da Nova Crítica, a Teoria da Recepção tem seu enfoque

no leitor e seus teóricos compartilhavam de duas crenças: Que o papel do leitor não pode ser omitido de nosso entendimento da literatura; E que os leitores não consomem passivamente o significado que lhes é apresentado por um texto literário.

Para Zilberman(1989, p. 12), “Talvez o mérito principal da estética da recepção resida em que traz embutida essa concepção, procurando extrair dela uma metodologia para conhecer a literatura”.

A teoria da recepção surgiu como uma reação contra a tendência crescente de rejeitar o papel do leitor na criação de significados. Durante um período de transformações na sociedade com a força da juventude que começaram a atuar politicamente nas instituições de ensino superior, revolucionando os métodos de ensino da história da literatura. E foi nesse período que Hans Robert Jauss situou o movimento revolucionário com o aparecimento dessa nova abordagem literária.

Com a estética da recepção amplamente propagada durante a década de 70, o leitor continuou sendo função do texto, mas ela garantiu ao leitor, papel ativo e a literatura papel social, pela emancipação da obra de arte.

Já em relação a Crítica Cultural, teoria que também será trabalhada nesta pesquisa pela grande participação de Glorinha na cultura do estado de Mato Grosso do Sul, terá como um dos teóricos Stuart Hall, que apresenta o conceito do que denomina “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

Para Hall (2015, p. 11), “... a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” e de acordo com ele, existem três concepções de identidade. São elas: do sujeito do Iluminismo; do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. O autor apresenta questões sobre a formação da identidade cultural desde a modernidade a pós-modernidade. Outro aspecto que também influencia na identidade cultural são as constantes mudanças que ocorrem com a modernidade tardia. Assim, pode-se concluir que a identidade cultural é formada e transformada continuamente através do pertencimento a uma cultura que evolui.

Outra de suas teorias é que “as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (HALL, 2015, p. 51). E assim, a identidade cultural de uma nação se compõe pela história e memória compartilhada por

uma geração seja por narrativas populares, pela literatura, imagens, dentre outros.

4. Considerações finais

Dado o exposto, ressaltamos que a pesquisa está em andamento em sua fase inicial da escrita e como ainda não realizamos a análise proposta pela pesquisa que é a crítica literária de Maria da Glória Sá Rosa com o suporte das correntes críticas selecionadas como norte teórico, não é possível fechar a conclusão da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUNGART NETO, Paulo. Onde cantam as seriemas, de Otávio Gonçalves Gomes: Presença do regionalismo no memorialismo sul-mato-grossense. In: XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, interações, convergências. USP. São Paulo. 2008. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/015/PAULO_NETO.pdf. Acesso em: 02/08/2020.

ELIOT, T. S. *Tradição e talento individual*. In. ____. *Ensaios*. São Paulo: Art, 1989.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro-RJ, 2015.

PAULO, Ribeiro. *O livro que surgiu de um encontro entre Guimarães Rosa e Manoel de Barros.* São Paulo Review. Disponível em: http://saopauloreview.com.br/o-livro-que-surgiu-de-um-encontro-entre-guimaraes-rosa-e-manoel-de-barros/?fbclid=IwAR3xsbAZNUthLG7ACgjCWjvaSzqbgd6Z0Pe9Rm0cscRGk6nGuQH-ZnfMdl0. Acesso em: 20/11/2021.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

PIXAÇÃO: UMA REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DO DISCURSO DA PERIFERIA DE CAMPO GRANDE-MS

Ingrid Maria dos Santos Rocha (UEMS)
ingrid.rocha1999@gmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br

RESUMO

A *pixação* é um movimento contraventor caracterizado por intervenções gráficas no espaço urbano. Esse ato ilegal já faz parte do cenário da cidade de Campo Grande (MS), por vezes causa polêmicas nas mídias e entre populares, por outro lado, passa despercebido pelas pessoas. O *pixo* representa tanto um modo de vida como a necessidade humana de existir simbolicamente no espaço público. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, embasada na análise dialógica do discurso, tendo como objetivo geral analisar a construção de sentido de três pixações registradas por fotografia no contexto urbano de Campo Grande-MS. Do ponto de vista metodológico, o *corpus* é vislumbrado como signo ideológico, relacionado às condições de produção do discurso, imediatas e históricas, para compreender o trabalho simbólico da língua. Por meio das análises, observamos que a pixação tem caráter representativo da periferia, retratando uma realidade sociocultural da cidade de Campo Grande. A pixação é resguardada de representações simbólicas e de signos próprios. As reflexões decorrentes da análise das três pixações mostram que existe um processo identitário em sua composição, a partir de elementos semióticos como o tipo de letra (o estilo). As informações que circundam esse grafismo representam o sujeito pixador como pertencente ao espaço urbano, que busca deixar sua marca nos espaços público e privado.

Palavras-chave:
***Pixação*. Espaço urbano. Análise do Discurso.**

RÉSUMÉ

Le *tag* est un mouvement transgresseur caractérisé par des interventions graphiques dans l'espace urbain. Cet acte illégal fait déjà partie du paysage de la ville de Campo Grande-MS, provoquant parfois des controverses dans les médias et parmi la population, d'autre part, il passe inaperçu pourla plupart des gens. Le *tag* représente à la fois un mode de vie et le besoin humain d'exister symboliquement dans l'espace public. Il s'agit d'une recherche qualitative, basée sur l'analyse dialogique du discours, dont l'objectif général est d'analyser la construction de la signification de trois *tags* enregistrées par photographie dans le contexte urbain de Campo Grande-MS. Du point de vue méthodologique, le corpus est envisagé comme un signe idéologique, lié aux conditions de production du discours, immédiates et historiques, pour comprendre le travail symbolique du langage. A travers l'analyse, nous avons observé que le *tag* a un caractère représentatif des zones urbaines périphériques, dépeignant une réalité socioculturelle de la ville de Campo Grande. Le *tag* est protégé par des représentations symboliques et des signes particuliers. Les réflexions résultant de l'analyse des trois *tags* montrent qu'il existe un processus d'identité dans leur

composition, à partir d'éléments sémiotiques tels que le type de lettre (le style). Les informations entourant ce graphisme représentent le *tagueur* comme un sujet appartenant à l'espace urbain, qui cherche à laisser sa marque dans les espaces publics et privés.

Mots clés:
***Tag*. Espace urbain. Analyse du Discours.**

1. Introdução

Ao passar por alguns pontos da cidade de Campo Grande-MS, é possível observar caligrafias peculiares escritas de forma a interferir na composição visual da cidade. As escritas são feitas de forma ilegal, sempre de modo a invadir o espaço alheio; essas observações dizem respeito à *pixação*. O fenômeno social e urbano em questão pode ser considerado uma forma de manifestação da linguagem que possui diversas motivações, algumas delas são: o reconhecimento social dos grupos que realizam tal prática, causar incômodo, gerar aceitação social, além de protestar consciente ou inconscientemente sob sentimento de alguma insatisfação relacionada ao sistema (desigualdade social, por exemplo). Nesse sentido, o *pixo* se torna uma representação simbólica do discurso de seus idealizadores, em sua grande maioria proveniente de zonas periféricas. Esse fenômeno comum nas grandes metrópoles, geralmente com cenários caóticos, está presente também na cidade onde foi colhido o corpus da pesquisa. Vale ressaltar que esse tipo de intervenção urbana é nacionalmente ilegal e está enquadrada na Lei de Crimes Ambientais no artigo 65 da Lei nº 9.605 de 12 de Fevereiro de 1998, essa lei prevê pena de três meses a um ano e multa.

Nesta pesquisa, utiliza-se a palavra *pixação* grafada com "x" a fim de diferenciá-la de pichação com "ch". Essa escolha baseia-se na pesquisa do professor e pesquisador universitário Gustavo Lassala, autor de diversos trabalhos sobre a temática de expressões gráficas urbanas – inclusive a *pixação*. Em sua tese de doutorado, intitulada *Em nome do pixo – a experiência social e estética do pixador e artista DjanIvson*, Lassala (2014) pontua que é preciso levar em consideração a questão semântica dos termos para não cometer equívocos. O professor explica que pichação é:

> Uma ação de transgressão para marcar presença ou chamar atenção para alguma causa, principalmente em ambientes externos do espaço público urbano. Não preza por um padrão em relação ao conteúdo e à forma, de modo que qualquer pessoa pode atuar com as mais diversas ferramentas

> para desenhar, pintar, escrever ou rabiscar. (LASSALA, 2014, p. 12)

A pichação é vista em todos os cantos e é mais antiga do que se pensa. Esse ato possui uma semelhança muito grande com a *pixação*, pela mesma essência de transgressão, invasão de espaços públicos e privados, porém Lassala (2014) afirma que a *pixação* tem suas próprias características:

> [...] um tipo de intervenção urbana ilegal nativa de São Paulo; sua principal característica é o desenho de letras retilíneas escritas com spray ou rolo de espuma para estampar logotipos de gangues ou indivíduos; esse estilo de letras é conhecido como *tag* reto. Normalmente moradores de bairros periféricos, jovens que se arriscam nessa modalidade ao escalar edificações para carimbar sua marca em lugares de grande visibilidade, buscam notoriedade. (LASSALA, 2014, p.12)

Na cidade de Campo Grande, esse estilo de intervenção ilegal se tornou parte da paisagem urbana. É possível reconhecer a forma das letras mencionadas por Lassala, algumas são incompreensíveis, já outras podem ser compreendidas se é lançado um olhar mais atento. As *tags*[172] que puderam ser entendidas fazem parte do corpus da pesquisa, pois se trata de dizeres um tanto peculiares, um vocabulário que não se vê sendo usado com tanta frequência. Esse fenômeno é carregado de elementos que buscam afirmar que, apesar da ilegalidade e das polêmicas a ele vinculadas, existe uma manifestação estética que reinventa a forma das letras, preza pela originalidade e codifica a linguagem. Nessa perspectiva, a pixação como um fenômeno cultural complexo traz consigo tanto o aspecto ilegal quanto o aspecto linguístico e discursivo.

O fenômeno da *pixação* confirma a necessidade humana de existir simbolicamente pela linguagem e pelo próprio discurso (ORLANDI, 2009). Por meio do discurso, o pixador traz consigo uma carga ideológica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006); sua forma de ser, estar e agir no mundo denotam as próprias origens periféricas do movimento. Dessa forma, pode-se afirmar que a pixação é um discurso portador de sentido e dotado de uma organização semiótica. O *pixo* observado em alguns muros de Campo Grande possui uma caligrafia estilizada e seu teor quase sempre está relacionado a substantivos, adjetivos ou podem aparecer sob a forma de pergunta; além disso, essas inscrições vêm acompanhadas de outras informações, que serão abordadas mais adiante.

---

[172] Do inglês – assinatura, as *tags* representam o codinome ou a própria assinatura do pixador nas ruas, geralmente o indivíduo é conhecido por esse codinome que pixa nos muros da cidade.

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em nível de iniciação científica, no curso de Letras da UEMS (CG), tendo como corpus fotos de *pixações* coletadas na cidade de Campo Grande, na região oeste e na área central. Dessas imagens foram selecionadas três pixações para a análise. A partir disso, este trabalho propõe a análise das *pixações*[173] em seu caráter ideológico, partindo das ideias de Bakhtin/Volochinov (2006) a respeito da natureza ideológica do signo. A pesquisa também objetiva situar as condições de produção do discurso para compreender o trabalho simbólico da língua no contexto imediato e histórico das *pixações*, ancorando-se na análise de discurso francesa e na análise dialógica do discurso.

2. *Pixação: Definição, origem e características funcionais*

No estudo de Lassala (2017) sobre as expressões gráficas urbanas, encontra-se o seu conceito de *pixação*, que o autor define como: "s.f 1. sujeira, ruído, incômodo, 2. Espelho, urgência, diálogo, 3. Sintoma de que nem todos estão satisfeitos" (LASSALA, 2017, p. 19). Essa manifestação ilegal traz consigo todas essas características e se apresenta de maneira marginalizada e contestatória com pretensões "pré-estabelecidas". Observa-se que a própria escrita da palavra foge às regras da norma padrão da língua portuguesa, e nesse sentido, o protesto já começa no próprio nome. A *pixação* surge como uma afronta às leis brasileiras e as normas sociais.Ela se encontra em toda parte, e um olhar mais atento ao cenário urbano nos possibilita concordar com Lassala, quando este autor afirma que "nada parece escapar a essa camada marginal de tinta" (LASSALA, 2017, p. 20).

A pichação/*pixação* tem origem na cidade de São Paulo, a qual tem seu estilo próprio de pixação que, iniciado nos anos 1980, nessa década em que as escritas de nomes e grupos começaram a tomar lugar nos prédios e muros da cidade. Esse estilo, segundo Lassala (2017), tinha como principais características: letras grandes, angulares, e normalmente eram produzidas com tinta spray ou látex (com rolo de espuma). O estilo de letras de origem paulistano conhecido como *tag* reto se tornou um tipo específico de pixação. Lassala (2017) afirma que a atuação dos pixadores nessa modalidade é tanto em grupo como individual, expressam nomes de gangues ou seus próprios codinomes, em busca de visibilida-

[173] Nessa pesquisa, o termo *pixação* se trata das *tags* selecionadas para a análise, representadas pelo estilo *tag* reto; e será sinônimo de *pixo*.

de,principalmente quando escolhem lugares altos para deixar as suas marcas:

> Justamente por concorrer com a comunicação de massa, a pixação faz uso de processos de percepção e de assimilação diferenciados do tradicional; ela possui uma gramática própria. Este tipo de comunicação é desenvolvido principalmente pelos grupos de São Paulo e, pode-se afirmar, as letras desenhadas não são entendíveis pelo público leigo, somente os pixadores e algumas pessoas mais atentas as entendem. (LASSALA, 2017, p. 50)

A pixação é vista em vários estados brasileiros, cada uma com suas características, mas muito similares ao *tag* reto de São Paulo. Na cidade onde o *corpus* foi coletado observam-se pixações muito parecidas com as da metrópole em que o movimento surgiu. Apesar do padrão das letras de certa forma já estabelecido, o autor do pixo pode criar seu próprio estilo e adaptá-lo para seu contexto. A escrita estilizada e com certa preocupação estética possibilita pensar sobre os objetivos da pixação como um ato para ganhar visibilidade e gerar "fama" para tal indivíduo. No próprio corpus da pesquisa constatou-se que um mesmo pixo, ou seja, o mesmo indivíduo registrou seu codinome em lugares diferentes da cidade, o que confirma a hipótese de um dos objetivos da pixação.

Pensando sobre essas características, o ato de manifestar-se utilizando como suporte a parede não é tão novo assim, ela é um efeito das primeiras manifestações humanas. Com sua necessidade de existir simbolicamente no mundo e também com o interesse em se comunicar com o outro, o ser humano utilizou as paredes para se expressar. Lassala (2017) traz um panorama histórico da pichação, explicando que uma de suas características é deixar o nome escrito nas paredes: "fato observado nos vestígios na cidade de Pompeia, na Itália, há mais de 1500 anos" (LASSALA, 2017, p. 84). A história da pichação/pixação também está ligada a protestos ocorridos na sociedade moderna, por ideologias políticas, contra autoridades, por causa de regimes políticos com o objetivo de expressar opiniões. Mas, segundo Lassala, o pixo atual se assemelha às intervenções americanas pioneiras:

> [...] trabalham no nível dos signos, pois os escritos continham os codinomes dos interventores e, por vezes o endereço de onde eles residiam. Esses grafismos eram tão grandes e agressivos que o significado pouco importava para o cidadão fora desse circuito. É interessante notar que essas são as características observadas na pixação paulistana atual. (LASSALA, 2017, p. 88)

Nesse sentido, as características das manifestações americanas in-

fluenciaram a forma de intervenção dos pixadores no Brasil, que escolhem um codinome e pixam pela cidade. Nas fotos colhidas para esta pesquisa, são encontradas também o ano em que foram pixadas e às vezes a região de onde vem o pixador.

Após a breve explicação e exposição das características do objeto a ser estudado nesta pesquisa, passa-se ao referencial teórico em que se aborda a análise do discurso francesa e o pensamento do Círculo de Bakhtin.

3. Análise do discurso

As postulações teóricas do estruturalista suíço Ferdinand de Saussure revolucionaram a forma de se conceber a língua e a linguagem na primeira metade do século XX. A partir de seus escritos, na realidade anotações de suas aulas, surge a Linguística. Essa ciência tinha como objeto de estudo a língua (*langue*), um fato social comum aos falantes em um recorte temporal, e a fala (*parole*), individual e sujeita à variação. Nesse sentido, Saussure formula a dicotomia da língua vs fala. A língua, de caráter social, considerada estável, nesse período é entendida como uma estrutura. Já a fala é a manifestação individual de cada falante. Embora essa forma de pensar a linguística fosse importante para o progresso do estudo da linguagem, ela se mostrava limitada por excluir a fala dos estudos linguísticos, privilegiando a língua como objeto científico.

Atentos a essa problemática causada pela oposição da língua/fala,alguns estudiosos passam a tentar compreender o fenômeno da linguagem não exclusivamente centrado na língua. Brandão (2004) afirma que Bakhtin está entre os estudiosos que partiram das postulações teóricas de Saussure para pensar a língua além de um fato social, mas também como algo concreto e fruto da interação verbal entre pelo menos dois falantes. O Círculo de Bakhtin, formado por estudiosos russos que se opunham ao formalismo na literatura, propõem que a matéria linguística constitui parte do enunciado, sendo a outra parte constituída pelo contexto da enunciação. Daí surge a possibilidade do estudo dos aspectos subjetivos da língua e sua relação com a exterioridade. Orlandi (2009) explica que no estudo da enunciação, Bakhtin

> [...] vai mostrar que a enunciação é um fenômeno social e não individual. A palavra, segundo ele, é basicamente dialógica e está tão determinada por quem a emite quanto por aquele para quem é emitida. Então, a abordagem da língua deve ser feita por sua inserção no contexto social e no

> universo da tensão humana em que ela atua. O território da língua é lugar de disputa e conflitos, da relação entre o sujeito e a sociedade. (ORLANDI, 2009, p. 57)

Nesse sentido, a discussão vai além da dicotomia língua/fala. Não se trata de uma extensão da linguística, mas de uma análise mais complexa da linguagem, em que há uma relação entre o que se diz e onde, como e o *sujeito* diz, isto é, as condições de produção.

Na década de 1960, surge na França a análise do discurso desenvolvida por Michel Pêcheux. Com a ascensão de um período de manifestações políticas no mundo, na França acontece uma série de protestos encabeçados por movimentos de estudantes que saem às ruas pedindo por reformas educacionais e maior liberdade nas universidades. Conhecido como Maio de 1968, este período de agitação política e cultural estabelece o pano de fundo do surgimento da Análise do Discurso (AD), que estuda a relação entre língua, sujeito e ideologia, com um interesse manifesto pelos discursos doutrinários (política, religião). A análise se volta para os discursos políticos e não se limita a um estudo linguístico, mas vai observar os elementos externos da língua, em que intervêm fatores históricos e ideológicos.

3.1. Perspectiva teórica da análise do discurso

Esta pesquisa se fundamenta na análise de discurso (AD), cujo objeto de estudo é o discurso[174], com seus funcionamentos linguísticos, sócio-históricos e ideológicos que consideram toda manifestação de linguagem. Nesse sentido, as hipóteses são fundamentadas na teoria do discurso da AD, que se ocupa da questão do sentido, para além da língua:

> A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. (ORLANDI, 2009, p. 15)

Na obra *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, de Eni Orlandi (2009) são apresentados conceitos e noções do dispositivo teórico da disciplina. A autora discorre sobre o trabalho com o discurso, no

[174] Entendemos discurso conforme Brandão (s.d): "Ao produzirem linguagem, os falantes produzem discursos. [...] Podemos definir discurso como toda atividade comunicativa entre interlocutores; atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes".

seu sentido mais simples – o de estudar a palavra em movimento, o curso ou percurso da linguagem e suas práticas. Na AD, "procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico" (ORLANDI, 2009, p. 15), ou seja, a língua é parte do trabalho social e é o que constitui o homem em sua história. Pode-se afirmar, então, que a AD vai se ocupar das dinâmicas e dos modos do discurso por ocasião da produção de sentidos ao longo da história.

De acordo com Orlandi, a AD procura refletir sobre "a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua" (ORLANDI, 2009, p. 16). A partir disso, a discussão se direciona para as bases fundadoras da AD. Essas bases são necessárias para se compreender as maneiras pelas quais a ideologia está presente na superfície discursiva, por meio da linguística, da história e da psicanálise.

No campo da linguística, a discussão se volta para a língua como um sistema não-transparente, concepção importante para a Análise de discurso, pois ela parte do pressuposto de que "a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação que se faz termo-a-termo [*sic*]" (ORLANDI, 2009, p. 19). Isto quer dizer que os sentidos atribuídos à linguagem só são possíveis com a sua materialização. Outro pressuposto da AD é o do materialismo histórico, em que o real da língua não é compreendido como sendo da mesma ordem do real da história. É fundamento da AD que a língua e a história se atravessam, o que faz produzir uma forma não abstrata, mas material que é a forma trespassada na história para produzir sentidos. A terceira base fundadora da AD é a Psicanálise, que convoca a noção de sujeito deslocado da noção de homem ou indivíduo. O sujeito é constituído na relação com o simbólico, por meio da história e da memória. Orlandi (2009) explica as premissas da Análise do discurso: a) "a língua tem sua própria ordem"; b) "a história tem seu real afetado pelo simbólico" e c) "o sujeito da linguagem é descentrado, pois (...) funciona pelo inconsciente e pela ideologia" (ORLANDI, 2009, p. 19-20). Essas premissas mostram a opacidade da linguagem e o papel do inconsciente e da ideologia na produção de efeitos de sentido.

A análise do discurso, segundo Orlandi, é feita por meio de três etapas que se fazem da passagem da superfície linguística para o Objeto Discursivo e o Processo Discursivo. A etapa que diz respeito à pesquisa é a segunda, que passa do objeto discursivo para os processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentido. Nessa etapa, há a observação da

constituição da formação ideológica que vê como a língua produz sentidos para os indivíduos; é preocupação dessa disciplina a prática envolvida na produção e circulação dos sentidos em sociedade. Orlandi (2009) afirma que o sentido significa historicamente: "o sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história" (ORLANDI, 2009, p. 95). A interpretação da constituição da linguagem através dos códigos se faz possível pela ideologia, na relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo: "(...) em outras palavras reúne sujeito e sentido. Desse modo o sujeito de constitui e se significa. Pela Ideologia". (ORLANDI, 2009, p. 96).

Orlandi (2009), ao aprofundar as noções básicas daAD, explica que a disciplina "visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos" (ORLANDI, 2009, p. 26). Nesse caso, entende-se que uma análise em AD mobiliza diferentes conceitos, bem como categorias de análise que influenciam os resultados do analista. Para isso Orlandi disserta sobre os *dispositivos teóricos* e os *dispositivos analíticos*, enquanto aqueles tratam da mediação entre a descrição e a interpretação com os construtos teóricos gerais de AD, estes se relacionam a dispositivos teóricos específicos para uma pesquisa; "o que define a forma do dispositivo analítico é questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise" (ORLANDI, 2009, p. 27).

A relação da linguagem com a exterioridade é um conceito primordial para a análise do discurso, e nesse sentido a exterioridade em AD está ligada às *condições de produção*, pois dão conta do contexto imediato da enunciação bem como do contexto histórico relacionado ao ideológico. "Essas condições estão representadas por formações imaginárias: a imagem que o falante tem de si, a que tem do seu ouvinte etc." (ORLANDI, 2009, p. 58). As condições de produção dizem respeito ao contexto imediato da enunciação e do contexto sócio-histórico e ideológico. Esses elementos são levados em conta na AD para compreender o sentido do discurso.

Na análise do discurso há a múltipla possibilidade de significados, pois os sentidos podem se deslocar conforme o contexto sócio-histórico e ideológico. No discurso, articula-se o sujeito que fala, de onde, e qual é sua posição social. A formação ideológica está relacionada a esta última, "têm a ver com as relações de poder que se estabelecem entre eles e que são expressas quando interagem entre si" (BRANDÃO, [s.d.]). Além da formação ideológica, tem-se também a formação discursiva que está relacionada ao que se diz ou escreve discursivamente e que remete a for-

mação ideológica, isto é, o lugar/posição que o sujeito ocupa determina o que será dito por ele.

4. Signo ideológico – Círculo de Bakhtin

As obras do Círculo de Bakhtin trouxeram grandes contribuições para a área de estudos da linguagem, principalmente com a proposta de uma abordagem dialógica da linguagem. A concepção dialógica da linguagem é um "princípio unificador da obra de Mikhail Bakhtin" (FIORIN, 2006, p. 18). Para Bakhtin, todos os enunciados envolvidos no processo de comunicação são dialógicos. Nessa perspectiva, todo discurso é atravessado pelo discurso de outrem em que são estabelecidas relações de sentido. Toda palavra dialoga com outras palavras, não há neutralidade no discurso. Por isso, no discurso são refletidas as interpretações da realidade social, por meio de palavras ou signos o ser humano se expressa. A teoria do Círculo é que existe um valor ideológico nos tipos de signos e esses são parte da realidade que circunda os indivíduos. O signo, então, remete às formas de consciência social do indivíduo demonstradas por meio de uma linguagem própria dos seus códigos de conduta; às vezes o signo pode até funcionar como instrumento de revolução. Bakhtin ressalta:

> Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. (BAKHTIN, 2006, p. 30)

A relação entre o signo e a ideologia é trabalhada na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* em que se discute a natureza do signo ideológico. Bakhtin afirma que "cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria a maneira" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 31). O signo está ligado à ideologia, portanto "tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 29). Sem os signos não existe ideologia, pois tudo que é ideológico é um signo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Para fazer sentido, isto é, produzir significação é preciso ser signo.

O domínio da ideologia corresponde com o domínio dos signos. E tudo que é ideológico possui valor semiótico de representação:

> [...] toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 29)

O signo ideológico não é um simples reflexo da realidade, ele também é um fragmento material dela; há uma incorporação material no funcionamento do signo, isto é, tudo que funciona como signo ideológico se materializa fisicamente, como cor, som movimento e outros (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Desse modo, o que vai dinamizar essas formas de criação ideológica também as tornará meios de deformação e de refração dos indivíduos. Esse fenômeno acontece pelo confronto de interesses sociais em uma mesma comunidade semiótica. Segundo esse pensamento, quando se constrói uma representação de um produto físico, aí nasce um signo, pois a imagem criada já não é mais o objeto propriamente dito, mas um elemento que se refere a uma realidade discursiva organizada por elaborações de sentidos mediante discursos anteriores. Bakhtin/Volochinov (2006) concluem que

> Preliminarmente, portanto, separando os fenômenos ideológicos da consciência individual nós os ligamos às condições e às formas da comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 34)

O signo ideológico ganha materialidade no plano verbal e visual, na interação entre uma consciência individual e outra. Na manifestação semiótica, portanto ideológica, que tem um processo de significação, e que assume significados na interação social. O sujeito comunica algo que só faz sentido entre uma consciência individual e outra, isto é, só encontra significado de indivíduo a indivíduo. A esse respeito, Bakhtin/Volochinov (2006) sustenta que

> Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 32)

Bakhtin ainda destaca sobre os signos criados pelo homem que "sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 33). O signo é o resultado de um acordo entre indivíduos socialmente organizados em um processo de interação. Isso se

dá porque as formas do signo estão condicionadas pela organização social dos indivíduos e também pela forma que a interação acontece. Nessa perspectiva, há um confronto de interesses sociais; "classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 45). O signo se torna o lugar onde se desenvolve a luta de classes, pois segundo Bakhtin/Volochinov (2006) o signo ideológico tem duas faces, uma dialética interna que aparece em contexto de crise social ou comoção revolucionária.

> Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 46)

5. Análise de pixações

Partindo da coleta do *corpus*, conseguimos descrevê-lo e interpretá-lo com base na análise do discurso, nos estudos de expressões gráficas urbanas e nos postulados de Bakhtin/Volochinov (2006) acerca da linguagem como signo ideológico. Entendemos que nosso objeto de estudo é escasso de objetividade e, portanto, não é simples sua descrição e análise.

A pixação traz consigo todas as características de uma manifestação ilegal e se apresenta de maneira marginalizada e contestatória com pretensões "pré-estabelecidas". Observa-se que a própria escrita da palavra foge às regras da norma padrão da língua portuguesa, e como dissemos, este desvio já pode ser observado na grafia do conceito. A pixação surge como uma afronta às leis brasileiras e às normas sociais, ela está em toda parte. Pelo olhar da análise do discurso, essa manifestação da linguagem praticada por um "autor" resulta da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia; tem a ver com sua relação com a cidade ou o cenário urbano que é onde o sujeito se significa no mundo. Com base em Orlandi (2012), inferimos que a pixação é uma forma de linguagem que constitui sentido, ou seja, é o discurso do pixador, sua conduta, seu percurso na sociedade. Percebemos na análise que existe uma relação desse sujeito pixador com a cidade, pois, ao utilizar o muro para escrever, ele está se inscrevendo no âmbito social e político. Dessa forma, há um confronto do simbólico (forma pela qual o sujeito se faz existir) com o polí-

tico (relação com o Estado). A esse respeito, Orlandi (2012) explica:

> Assim a cidade se materializa em um espaço que é um espaço significativo: nela, sujeitos, práticas sociais, relações entre o indivíduo e a sociedade têm uma forma material, resultante da simbolização da relação do espaço, citadino, com os sujeitos que nela existem, transitam, habitam, politicamente significados. (ORLANDI, 2012, p. 200)

As *tags*, assim chamadas por se tratar de uma assinatura feita pelo pixador, compõem uma manifestação semiótica com certa preocupação estética, por meio de uma caligrafia estilizada. A assinatura escolhida pelo pixador pode dizer muito sobre ele ou sobre questões sociais direcionadas no cotidiano de sujeitos periféricos. A utilização do espaço público como suporte para sua manifestação provoca mudanças no cenário urbano, representando uma contestação social que desafia a lei e a própria vida, com a apropriação de lugares não autorizados. As características da pixação aparecem de forma a demonstrar certa autenticidade do "autor" com a escolha de um "nome", o estilo da letra, a menção de ano, lugar e hora; o indivíduo se inscreve no mundo, se significa.

Com um celular registramos as seguintes fotos:

Figura 1: Pixação em parede residencial, localizada da Avenida Júlio de Castilho[175].

Na figura 1, veem-se as características já abordadas da pixação paulistana, com letras retilíneas, provavelmente feitas com rolo de espuma. O codinome do pixador é "Insensato". Há uma grande possibilidade de que ele habite na zona oeste da cidade de Campo Grande, pois deixa registrada essa informação logo acima de seu codinome característica muito semelhante às intervenções americanas. O estilo gráfico utilizado também lembra o *tag* reto paulistano, são letras que possuem características específicas e que procuram padronizar o desenho das letras: "(...) le-

[175] Descrição: Insensato 19 (ano 2019), ZO (zona oeste).

tras retas, alongadas e pontiagudas, pintadas com tinta spray ou rolo de tinta; letras que procuram ocupar o maior espaço possível no suporte" (LASSALA, 2017, p. 110). Embora exista certo padrão, é possível observar a variedade de criação de letras em cada pixo, e a liberdade de cada pixador de criar seu próprio logotipo.

Figura 2: Pixação em muro de escola estadual em Campo Grande-MS, Avenida Júlio de Castilho[176].

Na foto da figura 2, é possível ler o nome "Tosco" escrito com uma caligrafia estilizada, bem como o horário provável de quando a pixação foi realizada. Essas características da pixação (logotipo, hora, data) aparecem de forma a demonstrar certa autenticidade/autoria do pixo, com a escolha de um "nome", o estilo da letra, a menção de ano, região e hora; o indivíduo se inscreve no mundo, se significa, cria o seu signo ideológico.

Figura 3: Pixação em muro residencial na Avenida Júlio de Castilho[177].

Na figura 3, percebe-se a pixação composta por duas palavras:

[176] Na foto é possível observar o nome "Tosco" escrito com uma caligrafia estilizada, bem como o horário provavelmente de quando foi feito.

[177] "Prodígio-minino" (menino) 2018.

prodígio e *minino*, e logo ao lado, o ano 2018. O autor traz uma inversão do substantivo com o adjetivo e ainda a grafia da palavra fora da norma padrão da língua; "ele elabora seu sistema gráfico e não se submete ao certo/errado de que foi de que foi segregado" (ORLANDI, 2012, p. 210). Ao manifestar-se dessa forma, o pixador estabelece sua relação com a cidade e com si próprio (identidade):

> A identidade que daí resulta nos ensina como o sujeito, mesmo em situação muito adversa, procura uma chance de simbolizar-se em sua necessidade de estabelecer um laço social. Fala-se em rabiscos ininteligíveis, mas eles são interpretáveis e a interpretação marca o pertencimento a um grupo social, o dos segregados. (ORLANDI, 2012, p. 211)

Além de reinventar a forma da letra, o pixador faz um "jogo de codificação" (LASSALA, 2017). O fenômeno da pixação traz esses aspectos linguísticos e discursivos, construindo a identidade do sujeito e confirmando a necessidade humana de existir simbolicamente no espaço urbano, assim como a sua própria existência na sociedade, como parte do ambiente social.

5. *Considerações finais*

Por meio da compreensão dos estudos de linguagem e do discurso, analisamos os textos do *corpus*. As reflexões decorrentes da análise das três pixações mostram que existe um processo identitário (ORLANDI, 2012) em sua composição. A escolha do tipo de letra (o estilo), bem como as informações que circundam esse grafismo, representam o sujeito como pertencente ao espaço urbano, sua marca naquele lugar privado ou público. Em um estudo desse fenômeno social, Orlandi (2012) ao fazer um estudo desse fenômeno social explica que a letra, isto é, a forma como é escrita, individualiza o sujeito. Este sujeito que é simbólico e histórico conforme os estudos em AD, se significa e significa através da sua escrita de difícil compreensão, elabora sua própria identidade ao escolher sua forma de pixar. Como nas fotos que analisamos, palavras como "Insensato" "Tosco" e "Prodígio *minino*" trazem um efeito metafórico da letra. Ao manifestar-se dessa forma o pixador estabelece sua relação com a cidade e com si próprio (identidade):

> A identidade que daí resulta nos ensina nos ensina como o sujeito, mesmo em situação muito adversa, procura uma chance de simbolizar-se em sua necessidade de estabelecer um laço social. Fala-se em rabiscos ininteligíveis, mas eles são interpretáveis e a interpretação marca o pertencimento a um grupo social, o dos segregados. (ORLANDI, 2012, p. 211)

O sujeito pixador age na ilegalidade para existir simbolicamente no meio social. A utilização do espaço público como suporte para essa manifestação provoca mudanças no cenário urbano, representando uma contestação social que desafia a lei com a apropriação de lugares não autorizados. Esse sujeito histórico e político tem a necessidade de se expressar, de fazer das ruas uma extensão da sua individualidade, sob a forma de traços escritos em paredes que transpõem a criação de novas identidades e um meio de participação na vida urbana.

Certamente existem inúmeras motivações para esse fenômeno urbano, pois cada sujeito assimila o lugar em que vive e retrata na pixação seus códigos de conduta. Esses signos encontrados no cenário urbano descrevem uma cultura periférica e marginalizada.

Nosso objeto de estudo é rodeado de subjetividades e, portanto, não apresenta um resultado estabilizado. Mas acreditamos ter sido possível, a partir do material teórico selecionado, compreender as características da pixação e seu impacto social como representação simbólica do sujeito periférico à luz dos estudos da linguagem, principalmente da análise do discurso e da concepção dialógica da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDÃO, Helena, H. M. *Introdução à Análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas-SP: UNICAMP, 2004.

_____. *Analisando o discurso*. *Museu da Língua Portuguesa*. [s.d].

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

LASSALA, Gustavo. *Em nome do pixo*: a experiência social e estética do pixador e artista DjanIvson. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. p. 11-102

_____. *Pichação não é Pixação*: Uma Introdução à análise de expressões gráficas urbanas. São Paulo: Altamira, 2017. Edição bilíngue: português/inglês.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. A casa e a rua: uma relação política e social. In: ____. *Discurso em Análise*: sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *O que é Linguística*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

POBRES DE/EM ESPÍRITO: TRADUÇÃO E REVISÃO DO DATIVO NA JFA NO EVANGELHO DE MATEUS (MT 5.3)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
nataniel@uems.br
Fernando Glória Caminada Sabra (UEMS)
fernandosabra@gmail.com

RESUMO

A Bíblia traduzida do hebraico e do grego por João Ferreira de Almeida para o português representou um marco em nossa língua. Foi a primeira tradução feita a partir dos textos em suas línguas considerados originais, tornando-se o texto mais lido e reproduzido em todo o mundo de língua portuguesa. A tradução passou por inúmeras revisões ortográficas, de estilo e de tradução, e, em sua última revisão realizada pela Sociedade Bíblica do Brasil NOMINADA, Nova Almeida Atualizada, a tradução do Evangelho de Mateus, capítulo 5, verso 3, "pobres de espírito", foi revisada para/EM "pobres em espírito", as razões para tal mudança estão relacionadas a compreensão do caso dativo grego. Explicitar os motivos pelos quais Almeida traduziu o artigo dativo, o substantivo a ele relacionado e os motivos da revisão serão analisados e explicados por meiodo estudo do uso e tradução do dativo grego,em uma pesquisa bibliográfica qualitativa a partir dos gramáticos e lexicógrafos reconhecidos como especialistas no grego clássico e comum, dentre eles, Adrados (1992), Freire (2001), Louw (1992), Liddel (1940), Luz (1991), Murachco (2001), Wallace (2009), Robertson (2006).

Palavras-chave:
Bíblia. Dativo. Tradução.

ABSTRACT

The Bible translated from Hebrew and Greek by João Ferreira de Almeida to Portuguese represented a milestone in our language. It was the first translation made from texts in their original languages, becoming the most read and reproduced text in the Portuguese-speaking world. The translation went through numerous spelling, style and translation revisions, and in its last revision carried out by the Biblical Society of Brazil, Nova Almeida Atualizada, the translation of the Gospel of Matthew, chapter 5, verse 3, "humble in spirit", has been revised to "poor in spirit", the reasons for such a change are related to the understanding of the Greek dative case. Explain the reasons why Almeida translated the dative article, the noun related to it and the reasons for the revision will be analyzed and explained through the study of the use and translation of the Greek dative, in a qualitative bibliographic research from grammarians and lexicographers recognized as specialists in classical and common Greek, among them, Adrados (1992), Freire (2001), Louw (1992), Liddel (1940), Luz (1991), Murachco (2001), Wallace (2009), Robertson (2006).

Keywords:
Bíble. Dative. Translation.

1. *Introdução*

O presente artigo possui como objetivo analisar e explicar a tradução de João Ferreira de Almeida, doravante JFA, Mateus capítulo 5, versículo 3, em que o tradutor da primeira versão integral que tinha como fonte os textos do hebraico, aramaico e grego, traduz o dativo grego presentena primeira bem aventurança por: "Bem aventurados os pobres – *de espírito* (dativo singular) –, porque deles é o reino dos céus." A tradução do dativo, "...de espírito...", foi revisado para, "...em espírito..." no último projeto da Sociedade Bíblica do Brasil – SBB, a Nova Almeida Atualizada, doravante NAA.

A revisão não deveria causar estranheza, pois boa parte das traduções patrocinadas pelas Sociedades Bíblicas Unidas, entidade mundial da qual a SBB faz parte, já traduzem ou revisaram o dativo singular, *de espírito*, para *em espírito*. Mas esta revisão muda uma tradução que permaneceu por 336 anos.

Responder as razões para tal revisão é o maior deste trabalho, assim como, apresentar possíveis razões para a tradução de JFA, em 1681, "de espírito".

2. *JFA traços biográficos e acadêmicos*

João Ferreira de Almeida nasceu em Torre de Tavares, em Portugal, no ano de 1628. Faleceu em 1691, aos 63 anos, na distante Indonésia. Com 14 anos de idade vai e, a seguir, para Málaca, nas chamadas índias orientais, terminando por se estabelecer na ilha de Java, atual Indonésia, onde em 1619 os holandeses estabeleceram a sede de governo da Companhia das Índias Orientais (Cf. SCHOLZ, 2005). A sua conversão ao protestantismo ocorreu, também, aos 14 anos, por meio da leitura de um folheto em língua espanhola, "Diferença da Cristandade".

Em 1654 dá início a sua formação teológica para o ministério cristão reformado, que embora não se saiba o local, ou instituição, o levou ao estudo do grego e do hebraico, considerando a importância dada as línguas originais nos arraiais reformados com a finalidade do estudo e exposição da Bíblia, o que permitiu a JFA a tradução das Escrituras Sagradas dos cristãos.

A fim de evangelizar os falantes de comunidades de língua portuguesa naquela região, termina em 1676a tradução do Novo Testamento,

que foi publicado em 1681. Apesar dos erros tipográficos, é um marco da língua portuguesa restando apenas quatro exemplares atualmente.

O trabalho de JFA continuou, não se sabe exatamente quando deu início a tradução da bíblia hebraica, e, embora tenha falecido em 1691, deixou acabada a tradução do Antigo Testamento até o livro do profeta Ezequiel, capítulo 48, versículo 21. A tarefa de concluir a tradução de Ezequiel, do profeta Daniel e dos profetas menores, coube ao pastor reformado, Jakobus op den Akker, em 1694.

O Novo Testamento contou com edições sucessivas e o Antigo Testamento foi publicado em segmentos, somente em 1819, a Bíblia completa em um volume foi publicada pela Sociedade Bíblica Britânica (Cf. CAVALCANTE, 2013)

Em trabalhos recentes, foi demonstrado que JFA utilizou o texto grego disponível naquele momento, conhecido como, *textus receptus*, texto recebido, distante das edições críticas contemporâneas quanto ao método de estabelecimento do melhor texto, mas, segundo Cavalcante (Cf. CAVALCANTE, 2013) pode ser assegurado que não há variante textual no caso de Mateus (Mt 5.3). Deve ser destacado, ainda, que nos recentes trabalhos, bastante rigorosos, não há nenhuma variante quanto ao caso dativo singular no texto evangélico, o que exclui a possibilidade de se compreender a tradução de JFA, "de espírito", como resultado de uma variação textual.

3. Os casos na língua grega

As línguas oriundas do protoindo-europeu herdaram o que se convencionou a chamar de casos (Cf. GONÇALVES, 2015). Os casos são as alterações, flexões, pelas quais a palavra passa, fora da sua raiz, a fim de determinar a sua função sintática. A língua grega possuía seis classes gramaticais declináveis.

O protoindo-europeu possuía oito casos, a saber, o nominativo, o vocativo, o genitivo, o dativo, o acusativo, o ablativo, o instrumental e o locativo. Murachco (2001), assim como Luz (1991), defendem que embora no grego existam cinco formas ou flexões, permanecem na língua clássica e comum os oito casos. Deste modo, o ablativo possui a mesma forma do genitivo, e o instrumental e o locativo possuem a forma do dativo. Murachco é enfático em sua defesa da existência e permanência dos oito casos surpreendendo por sua veemência.

O latim, por sua vez, possui a mesma situação do grego (JARA, 2013), pois os oito casos permanecem, mas diferente do grego, em seis flexões, nominativo, vocativo, acusativo, genitivo, dativo e o ablativo, este inclui as funções do instrumental e locativo. Os casos são classificados, inicialmente, em retos e oblíquos (Cf. JARA, 2013). Os casos retos são, o nominativo, o vocativo e o acusativo, e os oblíquos são, o genitivo e o dativo.

Importante que se apresente as funções básicas dos casos, pois algumas gramáticas, sobretudo as que se propõem ao estudo avançado da língua grega, explicam os casos gregos detalhadamente, o que ajudará na explicação sobre a revisão efetivada na versão, NAA, e das possíveis razões pelas quais JFA opta em traduzir o dativo por, "de espírito".

3.1. Nominativo

O nominativo é o caso em que o substantivo, ou equivalente, possui a função de sujeito da oração. O nominativo, também pode designar o complemento predicativo, o apelo, o atributo, o aposto.

3.2. Vocativo

O vocativo é o caso da interpelação, da exclamação, da saudação, das invocações, da interjeição. Segundo Luz (1991), no grego comum o vocativo já começava a deixar de ser usado, passando o nominativo a ocupar esta função

3.3. Acusativo

O acusativo, como um dos casos retos, é o caso do objeto direto, portanto, o complemento dos verbos transitivos diretos, sem a necessidade de preposições. Pode ocorrer também como complemento circunstancial indicando, medida, duração, direção, nestes casos recebe preposição.

3.4. Genitivo

O genitivo é o caso da relação de posse, o caso do ajunto adnominal, expressando qualidade ao nome relacionado. Quando ocupa a função ablativa, indica a procedência, a origem, a proveniência, o ponto de par-

tida, o agente da passiva.

3.5. Dativo

O último caso, geralmente é colocado nesta posição por ser o oblíquo com o maior número de funções, dativo próprio, instrumental e locativo. É o caso mais complexo e com o maior número de variações, ocupando uma vasta seção nas gramáticas de Luz (1991, p. 81-7), Murachco (2001, p. 107-15), Wallace (2009, p. 140-75), por exemplo. Devido ao objetivo do artigo, serão apresentados os aspectos mais relevantes deste caso e identificando-se a função que compreende o evangelho de Mateus, Mt 5.3.

O dativo simples não apresenta maiores dificuldades para a sua compreensão, pois é o caso do objeto indireto, o caso que nesta condição geralmente vem acompanhado de preposição, o que facilita a sua identificação e compreensão.

A função instrumental, como o próprio nome sugere, indica o instrumento, o meio ou o processo que se realiza, a quem, por meio de quem e a que se destina a ação verbal.

A função locativa indica o espaço, o tempo, o lugar, e, conforme Alexandre (2017) pode indicar como lugar, inclusive, a pessoa, o que corresponde ao texto em estudo. O que explica a função locativa no caso estudado.

O dativo é descrito exaustivamente em todas as gramáticas nominadas nas referências, portanto, são destacadas algumas no corpo do artigo, privilegiando autores ligados ao estudo do texto em questão para o maior proveito da pesquisa, mas todas são categóricas na afirmação da importância e complexidade do dativo grego.

4. O texto, tradução, revisão e análise

A última parte deste trabalho apresentará a tradução de JFA, o texto grego e o a tradução da última revisão, NAA, para a identificação do dativo singular. A seguir, será realizada a apresentação da classificação do dativo singular locativoe a sua descrição, assim como, a justificativa para a alteração da preposição e as possíveis razões da primeira tradução de JFA, publicada em 1681.

4.1. O texto grego, a tradução e a revisão

O texto grego utilizado por JFA não recebeu nenhuma variante no processo de crítica textual, como afirmado anteriormente, permanecendo estável na forma a seguir, a tradução e a revisão estão em seguida, e o dativo está identificado em negrito em todas as versões:

Mateus 5:3 Μακάριοι οἱ πτωχοὶ ***τῷ πνεύματι*** (Dativo Singular – substantivo), ὅτι αὐτῶν ἐστιν ἡ βασιλείατῶν οὐρανῶν.

JFA (1681) Bem-aventurados os pobres ***de espírito***, porque deles é o reino dos céus. (Dativo Singular – substantivo)

JFA (NAA-2017) Bem-aventurados os pobres ***em espírito***, porque deles é o reino dos céus.

4.2. A função do dativo em Mt 5.3

A identificação do dativo no texto grego não é difícil para o analisar no grego. A dificuldade está em identificar se o dativo é próprio, instrumental, ou locativo.

O dativo, nesta situação não pode ser um dativo próprio, pois não cabe o objeto indireto no texto estudado. A função instrumental também é excluída pelos estudiosos, pois não há indicação de instrumentalidade, meio, processo que se realiza, ou, a quem e a que se destina a ação verbal. O caso dativo, portanto, é compreendido pelos exegetas,de acordo com as referências e pelos autores citados no corpo do artigo, como locativo de esfera, ou seja, o local, o espaço, onde ocorre a ação e esta ligada a pessoa, o que corresponde integralmente ao texto.

O dativo locativo, neste caso, segundo Wallace (2009), indica a esfera ou a dimensão em que a palavra com a qual se relaciona o dativo ocorre ou existe. Wallace prossegue explicando que, neste caso, o locativo compreende a palavra com a qual está ligado como uma coisa só, equivalendo a um advérbio. Deste modo, a tradução mais precisa é, "... pobre ***em espírito***...", devendo ser compreendida por: "espiritualmente pobres", no caso de Mateus, Mt 5.3. (Cf. LOW, 2013), por exemplo, corrobora com a afirmação de Wallace, entre outras obras presentes nas referências.

A função locativa indica o espaço, o tempo, o lugar, e (Cf. ALEXANDRE, 2017) pode indicar como lugar a própria pessoa, o que cor-

responde ao texto em estudo, como já afirmado.

A análise do caso dativo em sua função locativa pode ser afirmado que o dativo singular em Mateus, Mt 5.3, pode ser traduzido *em espírito*, o que privilegia a literalidade do caso, e se este é o propósito da revisão, o objetivo foi alcançado.

Uma pergunta permanece: Qual o motivo de JFA traduzir, *de espírito*?

A resposta pode ser o dativo de posse, o que se encaixa plenamente em Mateus, Mt 5.3, segundo Malhadas, Luz e Wallace, e, considerando a concordância dos autores, uma citação é suficiente:

> Aparece o dativo em cláusula, dativo de posse, cuja inflexão verbal é forma do auxiliar EIMI, ser, ou, acontecer, tornar-se, ou subsistir, expressando o possuidor, enquanto o elemento possuído é o sujeito, regularmente posto em nominativo, se finita a forma verbal. (LUZ, 1991, p. 84)

Malhadas (1985) acrescenta um elemento importantíssimo no estudo do caso, o verbo "ser", *eimi* (*ειμαι*), na língua grega, pode estar implícito.

O uso da preposição "de" como locativa é a outra possibilidade. Os gramáticos preveem esta situação e, apesar da simplicidade, pode ser uma das razões de escolha de JFA.

5. Considerações finais

João Ferreira de Almeida foi um tradutor competente e marcou a língua portuguesa com a sua tradução das escrituras.

A sua escolha ao traduzir o dativo, *de espírito*, pode ser justificada e, em hipótese alguma, ser explicada por alguma incompetência quanto ao conhecimento da língua grega.

O fato de não haver nenhuma explicação dada pelo próprio autor deixa a questão aberta, o que permite novas pesquisas e estudos para a elucidação da tradução realizada por JFA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, João Ferreira de. *Novo Testamento*. Amsterdam: J.V. Zomeren, 1681.

ALMEIDA, João Ferreira de. *Bíblia Sagrada*: Revista e Atualizada no Brasil Nova – Versão Nova Almeida Atualizada. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017.

ALEXANDRE JÚNIOR, Manuel. *Exegese do Novo Testamento*: um guia básico para o estudo do texto bíblico. São Paulo: Vida Nova, 2016.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Nacional, 1977.

CAVALCANTE FILHO, Jairo Paes. *O método de tradução de João Ferreira de Almeida*: O caso do evangelho de Mateus. SBS: UMESP, 2013.

DANA, Julius. *Manual de gramática del Nuevo Testamento grego.* Buenos Aires: CBP. 1979

EGGERS, Quéfren de Moura. *Sensibilidade, inteligibilidade e tradição em tradução bíblica*: um comentário sobre o projeto de revisão datradução de João Ferreira de Almeida na versão brasileira Revista e Atualizada. São Paulo: USP, 2019.

FREIRE, Antonio.*Gramática Grega*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

JARA, Inmaculada Delgado. *Gramática griega del Nuevo Testamento*: morfologia. Navarra: Verbo Divino, 2013.

JARA, Inmaculada Delgado. *Gramática griega del Nuevo Testamento*: Sintaxis. Salamanca: Servicio de Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2011.

LOW, Joahannes. *Léxico grego-português do Novo Testamento baseado em domínios semânticos.* São Paulo: SBB. 2013.

LUZ, Waldyr Carvalho. *Manual de língua grega*. São Paulo: CEP, 1991.

MALHADAS, Daise; NEVES, Maria Helena de Moura Neves. *Curso de grego: propedêutica*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

MOUNCE, William D. *Fundamentos do grego bíblico*. São Paulo: Vida, 2013.

MURACHCO, Henrique. *Língua grega*: visão demântica, lógica, orgânica e funcional. São Paulo: Discurso/Vozes, 2001.

RAGON, Elói. *Gramática grega*. São Paulo: Odysseus, 2011.

SCHOLZ, Vilson. As traduções da bíblia publicadas pela sociedade bíblica do Brasil: breve histórico e características. *Rev. Pistis Prax., Teol.*

Pastor, v. 8, n. 1, 73-88, Curitiba, jan./abr. 2016.

TAYLOR, William Carey. *Introdução ao estudo do Novo Testamento grego***.** Rio de Janeiro: JUERP, 1990.

WALLACE, Daniel. *Gramática grega*: uma sintaxe do Novo Testamento. São Paulo: Batista Regular do Brasil, 2009.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL: O CASO DA LITERATURA NO ENEM PPL

Gislene Santos Moreira (DPE-TO)
smoreira.gislene@gmail.com
Valéria da Silva Medeiros (UFNT)
valeria.medeiros@mail.uft.edu.br

RESUMO

O presente trabalho disserta acerca das políticas educacionais para Pessoas Privadas de Liberdade – PPL e visa, através de pesquisa bibliográfica, conhecer e divulgar os diversos projetos educativos destinados às Pessoas Privadas de Liberdade – PPL, os quais muitas pessoas não têm conhecimento sequer de sua existência quiçá de como funcionam e de que modo podem contribuir para o bem de toda a sociedade. No país, considera-se que as pessoas privadas de liberdade devem ser reeducadas durante o encarceramento para que ao regressar à sociedade tenham a oportunidade de mudar sua vida. De que modo essa reeducação acontece? Através de programas que possibilitam ao apenado iniciar ou dar continuidade em seus estudos durante o prazo em que está encarcerado. Dentre as possibilidades de estudos, há os exames nacionais específicos para pessoas privadas de liberdade, são eles: ENEM PPL e ENCCEJA PPL. Não obstante, relata-se brevemente sobre a presença (ou não) da literatura nas questões do ENEM PPL.

Palavras-chave:
Enem PPL. Políticas Públicas Educacionais. Pessoas Privadas de Liberdade.

ABSTRACT

This paper discusses educational policies for Persons Deprived of Liberty – PPL and aims, through bibliographical research, to know and disseminate the various educational projects aimed at Persons Deprived of Liberty – PPL, which many people are not even aware of. perhaps how they work and how they can contribute to the good of society as a whole. In the country, it is considered that people deprived of liberty must be re-educated during incarceration so that when they return to society they have the opportunity to change their lives. How does this re-education take place? Through programs that enable the inmate to start or continue their studies during the period in which they are incarcerated. Among the possibilities of studies, there are specific national exams for people deprived of liberty, they are: ENEM PPL and ENCCEJA PPL. Nevertheless, it is briefly reported on the presence (or not) of literature in ENEM PPL questions.

Keywords:
Enem PPL. Educational Public Policies. Persons Deprived of Liberty.

1. *Introdução*

Sabe-se que a educação é transformadora. Para Paulo Freire é um ato político e de conscientização. Acredita-se que a escola seja capaz de contribuir para a melhoria de condições de vida das pessoas, se crermos no poder de transformação social da educação é evidente que na penitenciária ela teria então um papel imprescindível, visto que esta é, ou pelo menos deveria ser um local de ressocialização, de reeducação e de transformação social. E pode ser um mecanismo onde os reeducandos tenham a oportunidade de mudar suas histórias.

Desde o nascimento das prisões até os dias atuais, houve diversas modificações no tratamento dos detentos. Apesar de que o sistema penitenciário ainda necessita de muita evolução, tem caminhado aos poucos em busca da ressocialização e não mais em apenas manter encarcerada a pessoa que cometeu crimes. A educação prisional é um tema ainda pouco discutido no meio acadêmico. As pesquisas referentes a esse tema são escassas e as que existem são bem recentes. Mas é um tema bastante relevante para a sociedade, já que através da oportunidade de educação a pessoa privada de liberdade pode conseguir se ressocializar e deixar o mundo do crime para trás.

Ter oportunidade de estudar enquanto cumpre suas penas também é primordial para que o preso sinta que realmente tem possibilidade de voltar ao convívio social de modo digno e até mesmo em menos tempo que o previsto, já que a Lei de Remição de Pena permite a diminuição dos dias de encarceramento através do estudo. Embora a educação prisional não seja um assunto amplamente discutido pela população brasileira é de suma importância conhecer um pouco, adquirir pelo menos uma noção de como funciona (ou pelo menos deveria funcionar) a educação para Pessoas Privadas de Liberdade – PPL, já que essa modalidade de ensino já é regulamentada por leis e já existem programas voltados especificamente para a educação desse público. Apesar da existência dessas políticas educacionais, esse assunto ainda é novidade para grande parte da sociedade que desconhece totalmente o sistema penitenciário, não tendo conhecimento sobre os direitos que os encarcerados possuem e de como essas ações podem contribuir para a diminuição das reincidências criminais, favorecendo, desse modo, a própria sociedade.

Grande parte da população, por desconhecimento ao tema, acredita que o apenado possua oportunidades e direitos que, muitas vezes, a população livre não consegue usufruir, como uma vaga para consulta i-

mediata, por exemplo. Entretanto, cabe alertar que não é o preso que está tendo mais direitos e sim que, assim como este, o cidadão livre tem muitos de seus direitos desrespeitados principalmente no que tange à saúde, educação e segurança devido à falta de políticas adequadas ou à corrupção que infelizmente se instalou no meio político. Conhecer o funcionamento do sistema penitenciário contribui para que não haja tanto preconceito em relação à pessoa presa ou egressa da prisão.

A pessoa privada de liberdade também tem suas limitações para conseguir dar continuidade aos seus estudos, e entre outras dificuldades está a de que apesar de ser direito seu participar de programas e projetos educacionais, o preso não tem acesso direto para inscrever-se. Ele precisa de que o responsável geral ou pedagógico da unidade prisional o inscreva, pois não pode ter acesso à internet. Desse modo, não basta que esse apenado queira se inscrever, de alguma forma ele estará "refém" de questões que são alheias às suas vontades, como por exemplo, o fato de os responsáveis estarem atentos aos prazos de inscrições de cada programa e de "quererem" comunicá-los e orientá-los sobre a possibilidade de participarem dessas provas.

Não obstante, existem ainda as questões intrínsecas, nas quais a própria pessoa deixou de acreditar em si, em sua capacidade de mudança, pois em muitos casos, diante do confinamento na prisão fica com sua autoestima prejudicada. E essas questões podem ser ainda mais frequentes em casos de reincidência, visto que o cidadão voltou ao convívio social, pode ter sofrido discriminação e acaba desacreditado de qualquer possibilidade de se ressocializar, fazendo com que não sinta vontade de esforçar-se para estudar, já que não pressupõe que poderá mudar de vida através da educação.

Cabe ainda ressaltar que diante dos problemas internos existe também, como em todo e qualquer processo educacional, aqueles alunos que têm dificuldade de aprendizagem ou que estão há muitos anos longe da escola ou ainda que estudaram por pouco tempo antes de serem detidos. Há também condições inapropriadas como poucas salas de aula em que é necessário misturar alunos de diferentes séries por falta de estrutura física na unidade prisional.

Nos casos de provas nacionais como ENEM e ENCCEJA ocorreram casos em que os reeducandos estavam inscritos e preparados para realização dos exames, mas não puderam fazer as provas devido às questões nas quais a administração da unidade considerou de risco à seguran-

ça da população ou dos próprios. Essas são algumas das dificuldades encontradas para a continuidade dos estudos após serem presos, além disso existem limitações advindas dos próprios programas educacionais que serão expostas no decorrer do presente trabalho.

2. Exames Nacionais Específicos para PPL's – ENEM e ENCCEJA

O Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM foi criado em 1998, com o intuito de avaliar as competências dos estudantes que estavam concluindo essa etapa, porém, a princípio essa participação era voluntária, ou seja, os concluintes não sofreriam nenhuma sanção se não realizassem a prova, assim como não haviam seleções feitas a partir dessa prova. Nesse primeiro ano o exame recebeu em torno de 157 mil inscrições, no qual, segundo dados do IBGE, somente 115,6 mil realizaram a avaliação. No ano de 2001, alunos de escolas públicas poderiam se isentar de pagar a taxa de inscrição e então o número de inscritos foi dez vezes maior que a primeira edição, chegando a 1,6 milhão de alunos, destes 1,2 milhão realizou a prova.

Em 2004, o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em que seriam concedidas bolsas de estudos a alunos de baixa renda oriundos de escola pública, no qual a porta de entrada seria uma boa pontuação no ENEM. Assim, em 2005 o exame teve três milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes. A partir de então, o número de inscritos tem sido crescente, principalmente depois que o Ministério da Educação criou o Sistema de Seleção Unificada (SISU), onde o ENEM passaria também a ser uma importante seleção para universidades públicas. Na edição de 2009 a avaliação registrou 4,1 milhões de inscritos.

Em 2010, foi instituída a realização do exame para PPLs (Pessoas Privadas de Liberdade), sendo neste mesmo ano a sua primeira edição. Sendo assim, poderiam se inscrever os adultos privados de liberdade e os adolescentes que estivessem cumprindo medidas socioeducativas que incluísse privação de liberdade. A edição específica para PPLs tem data diferente da edição comum a todos os estudantes e deve ser realizada dentro das próprias unidades prisionais em que houverem inscritos. Além disso, apresenta problemas específicos que, muita vezes, torna-se ainda mais difícil de obter bons resultados no exame.

2.1. ENCCEJA PPL – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade

O ENCCEJA é um programa do Governo Federal que disponibiliza um exame nacional que possibilita a conclusão do ensino fundamental e médio. Destina-se a jovens e adultos que não concluíram os estudos na época apropriada. Através deste exame é possível ser emitidos dois tipos de documentos:

I – Certificado – esse documento dá ao aluno o reconhecimento de conclusão do nível fundamental/médio, atestando que o aluno concluiu com êxito todas as disciplinas deste núcleo.

II – Declaração de proficiência – ocorre quando o aluno não conseguiu bons resultados em todas as disciplinas, mas teve bom rendimento em alguma (s), recebendo, deste modo, uma declaração para que possa fazer aproveitamento dessa (s) disciplina(s) em outra edição do exame, não sendo necessário repeti-la quando vier a participar de outra edição.

Como ocorre essa certificação para jovens e adultos privados de liberdade?

A certificação ocorre do mesmo modo para pessoas privadas de liberdade e jovens que cumprem medidas socioeducativas e que não concluíram o ensino fundamental na idade apropriada. A etapa para unidades prisionais e socioeducativas ocorre em datas distintas em relação aos demais candidatos. Para que os reeducandos participem é necessário que os órgãos estaduais de administração prisional firmem um termo de adesão com o Inep, através de um sistema online com prazo de inscrição definido a cada ano.

> Não obstante, cada vez mais se reconhecem as vantagens da educação como elemento vital para fomentar a capacidade dos (as) reclusos (as) em desenvolver e manter uma série de atitudes que lhes permitirão aproveitar eventuais oportunidades sociais, econômicas e culturais. Apesar de esse reconhecimento ser desejável e necessário cabe assinalar que, no que diz respeito à sua natureza, disponibilidade, qualidade e taxas de participação, a educação nos estabelecimentos penitenciários varia consideravelmente entre as diferentes regiões e no interior delas, nos Estados e, também, nas próprias instituições. (BRASIL, 2011 p. 59)

Todas as inscrições de participantes da unidade prisional/socioeducativa deverão ser feitas pelo responsável pedagógico da mesma, exclusivamente pela *internet*, em data específica a ser divulgada antes da abertura. O INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Anísio Teixeira – disponibiliza uma cartilha para instruir os responsáveis envolvidos na aplicação dos exames, a mesma pode ser baixada em seu site oficial e traz informações muito relevantes para a aplicação das provas, para que se possa preservar a integridade dos participantes enquanto também se garante a segurança no momento da avaliação. Além de conter dicas sobre as competências que serão avaliadas, a fim de que o educador tenha melhor preparo didático para instruir seus alunos durante as aulas em preparação para o exame, objetivando o melhor desempenho possível para esses alunos.

2.2. Como ocorrem as aplicações de provas do ENEM e ENCCEJA PPLs

Os resultados que os participantes alcançam nas avaliações podem ser utilizados para o acesso a programas educacionais, como o Prouni, Fies, Sisu e Sisutec, da mesma forma que os participantes não privados de liberdade também podem ter acesso a esses programas sociais. A responsabilidade de gerir as avaliações é do INEP que tem a função de elaborar as provas, disponibilizar as inscrições e divulgar o resultado. Também é responsável pela contratação da banca para realizar as provas.

Para que seja possível a realização das provas nas Unidades Prisionais e Socioeducativas o INEP estabelece um elo entre si e as Secretarias de Educação, Segurança Pública, Administração Penitenciária, Direitos Humanos e com os Institutos Federais de Educação. Os responsáveis pela implementação dos exames no INEP são a Diretoria de Avaliação Básica e a Diretoria de Gestão de Planejamento.

A função de cada órgão envolvido no processo é bem determinada pelo INEP e são:

- Institutos Federais: Emitem o certificado de conclusão dos participantes que conseguiram a média no exame de Ensino Médio.

- Secretarias Estaduais de Educação: Certificam tanto a conclusão de ensino médio quando a de ensino fundamental aos participantes que alcançarem a pontuação exigida.

- Secretarias de Administração Penitenciária e Socioeducativa: São encarregados de aderir à execução dessas avaliações em seus devidos estados, além disso devem garantir a segurança durante a aplicação das provas nas Unidades Prisionais e Socioeducativas.

- Diretoria da Unidade Prisional ou Socioeducativa: Responsável por assinar o termo de adesão de sua unidade para participar dos exames e pela garantia de segurança na aplicação das provas no local.

- Responsável pedagógico: Realiza todo o trâmite relacionado às inscrições dos reeducandos, visto que eles não podem acessar internet. Dessa forma, o responsável pedagógico também informa sobre os resultados da avaliação e no caso de o participante atingir a média exigida o profissional solicita a certificação de conclusão (ENCCEJA) ou o inscreve nos programas de governo para o acesso ao ensino superior.

3. Indicadores consolidados do ENEM PPL 2016

Após as avaliações, o INEP disponibilizou em 2016, os Indicadores Consolidados, para que se saiba como ocorreu os exames através de algumas informações relevantes. Neste ano, foram inscritas 54.358 pessoas, nas quais 42.490 receberam seus certificados. Na região Norte à qual pertence o estado do Tocantins, foram inscritos 3.551 (377 do Tocantins), dos quais 2.420 (204 do Tocantins) receberam certificação.

Na distribuição geral por faixa etária, o maior número de inscritos se deu na população jovem de 21 a 30 anos, onde 47% deles se inscreveram para participar da prova e o menor percentual foi na faixa etária dos menores de 16 anos, na qual não atingiu 1%. Cabe aqui abrir uma colocação a respeito desses dados, pois inicialmente ao ver essa diferença pode-se imaginar que estes últimos não estão preocupados com formação educacional e que estão envolvidos com o mundo do crime e somente. Entretanto, apesar de não se poder justificar com exatidão, arrisca-se aqui supor que esse percentual tão baixo se dê também pela instabilidade em que se encontram esses adolescentes, pois suas “penas” não são longas como as dos adultos, portanto não passam anos no sistema socioeducativo, mas normalmente alguns meses, então dificilmente esses jovens estarão lá entre o período de inscrição e realização de provas.

Além disso, eles possuem acesso garantido à educação e normalmente estão estudando durante o período de reeducação. É como se as políticas sociais estivessem mais voltadas para os adolescentes, talvez por ainda estarem em processo de formação física e psicológica. “São as políticas sociais, em particular na área da Educação, que diminuem o envolvimento dos adolescentes com a violência (Cf. SINASE, p. 22)

De volta à análise dos inscritos, dos 54.358 apenas 6.055 são mu-

lheres, ou seja, 11% do total. Entretanto, cabe considerar que o número de mulheres presas, apesar de grande aumento nas últimas duas décadas, é proporcionalmente bem menor que o de homens.Do total de inscritos na edição de 2016, apenas 8.896, ou seja, 16%, concluiu o ensino médio, já a grande maioria 30.762 desses jovens e adultos participantes não concluiu e nem está cursando o ensino médio.

No Tocantins, as provas foram realizadas em 29 unidades prisionais e em 3 socioeducativas, abrangendo um total de 28 municípios. Além disso, houve 2 unidades socioeducativas e 1 de prisão provisória que não tiveram a aplicação de provas, devido a acontecimentos imprevistos. Em Santa Fé do Araguaia, tinham 3 inscritos para o exame, mas não puderam realizá-lo devido a uma rebelião no local nessa mesma data.

Já em Gurupi, onde teria apenas 01 participante, não houve realização da avaliação, pois o adolescente inscrito já não estava mais na unidade, devido a uma decisão judicial. Em Paraíso do Tocantins, o número de participantes era bem maior, totalizando 21 inscritos, mas não houve o exame, pois o diretor alegou falta de segurança no local.

> Os obstáculos institucionais e situacionais são externos às pessoas às quais a formação é ministrada, e talvez seja elas quem melhor possa descrevê-los. A lista desses obstáculos extensa e de alcance mundial, inclui exemplos alarmantes de casos em que a educação é interrompida ou terminada por caprichos pessoais de administradores ou de funcionários da prisão ou por encarceramento em celas ou transferências abruptas entre instituições, assim como pela falta de bibliotecas, confisco generalizado do escasso material escrito e didático existente, a lista de espera de até três anos para ter acesso aos cursos e o acesso limitado e freqüentemente inexistente à tecnologia da informação e à capacitação correspondente, incluídas as aptidões técnicas necessárias à atual sociedade informatizada. (BRASIL, 2001, p. 66)

Pretendia- se neste subitem fazer um comparativo entre os dados divulgados após a realização dos exames, para que se verificasse possíveis avanços no número de participantes, quantidade de aprovados e demais dados relevantes. Entretanto, apesar da busca incessante não foi possível encontrar nenhuma outra edição de Indicadores Consolidados dos demais anos, não sendo exequível dessa maneira, haver nenhum comparativo em relação aos dados divulgados em 2016.

3.1. Análise da quantidade de questões de literatura do ENEM PPL de 2010 a 2017

Partindo do pressuposto de que a literatura é uma rica contribuição no processo educativo, e da importância que tem para a formação de cidadãos críticos, O Plano Nacional da Leitura e do Livro (PNLL), tratando da democratização de acesso, destaca que:

> As diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil (e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores), apresentadas neste Plano, levam em conta o papel de destaque que essas instâncias assumem no desenvolvimento social e da cidadania e nas transformações necessárias da sociedade para a construção de um projeto de nação com uma organização social mais justa. Elas têm por base a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável. (BRASIL, 2014 p. 2)

Pode-se concluir que, se a leitura e o livro possibilitam esse desenvolvimento social e contribuem para uma sociedade mais justa, o Projeto de Remição pela Leitura desempenha um papel fundamental nessa contribuição social, visto que torna viável um acervo bibliográfico disponível aos que se encontram marginalizados e que muitas vezes buscam uma forma de modificar sua história, mas em alguns casos, faltam oportunidades.

Através da leitura, o leitor pode, além de imaginar os fatos, reviver suas histórias, suas crenças e valores. A literatura, que conta com objetos implícitos, leva o leitor a imaginar as cenas da narração, remetendo-o às suas lembranças, levando-o a projetar um pouco de si, daquilo que ele traz, de suas memórias, fazendo com que através desse seu conhecimento de mundo, ele imagine as cenas em que ocorrem a narrativa.

> A literatura nos permite, de fato, vivenciar e (re)criar acontecimentos e experiências, sentimentos e emoções. Além disso, o texto literário apresenta uma natureza lúdica e convida o leitor a compartilhar do jogo da imaginação, da fantasia e ainda a brincar com as palavras. Em outras palavras, a experiência estética vivenciada na leitura de obras literárias aguça a imaginação, a sensibilidade e, pela catarse (Aristóteles), apura as emoções, além de promover a construção de conhecimentos, atitudes morais e éticas, ou seja, a literatura contribui, de fato, para a formação da cidadania. (MAGALHÃES; BARBOSA, 2009, p. 153)

A interpretação textual não depende unicamente do que está explícito no texto, mas, acredita-se que o conhecimento e a história de vida do leitor, também possam influenciá-la, Wallace (1992) afirma que,

> Se virmos a leitura e produção de textos como processos sociais, muitos fatores contribuem para a construção do significado em textos escritos. Exemplos incluem os papéis sociais e as experiências do escritor e do leitor e seus respectivos propósitos e também o contexto em que o texto é produzido e interpretado. (WALLACE, 1992, p. 54)

É notável o quão significativo pode ser a literatura na vida dos presos, pois se pode fazer com isso um trabalho de ressocialização, de resgate da cidadania, visto que, apesar de estarem restritos de liberdade física, poderão sentir a liberdade de vivenciar a fantasia da literatura. Terão uma ocupação ao passo que adquirem conhecimento e consequentemente a tão almejada diminuição de pena. Além de poderem se autoconhecer melhor e se reconhecer nas histórias que leem,

> O sujeito nunca é idêntico a si mesmo, mas constantemente vem a ser, como uma existência narrada para si e que se constitui nessa trajetória diferenciada. O sujeito nunca se constituirá totalmente como realidade fechada em si mesma, porque a subjetividade não é mais do que a ação de tornar-se sujeito, constantemente reiterada. E a alteridade faz parte desse processo, porque a ação de tornar-se sujeito inclui a constante alteração de si e nunca a repetição do mesmo. (SILVA, 2012, p. 24)

A literatura é uma ferramenta de conscientização sobre si e sobre o outro, sendo capaz de levar os leitores à reflexão, a repensar e até mesmo recriar suas histórias. Diante da reconhecida importância da literatura na formação dos cidadãos e de como pode contribuir para ressocializar as pessoas presas, faz-se aqui uma breve análise da quantidade de questões presentes nas edições do ENEM PPL. O que se pode notar, através da tabela abaixo é que o número de questões a que se refere se alternam de acordo com o ano, mas tem um percentual bem pequeno em todas as edições do exame.

Ano	**Total de Questões**	**Questões de Literatura**
2010	180	**03**
2011	180	**10**
2012	180	**10**
2013	180	**03**
2014	180	**05**
2015	180	**07**
2016	180	**06**
2017	180	**07**

Nota-se que, no período em que se avaliou a quantidade de questões literárias, o número de questões varia de três a dez, de um total de

cento e oitenta questões que estão divididas entre: Ciências Humanas e Suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; Matemática e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Suas Tecnologias. Em números percentuais, significa que em, 2010 e 2013 as questões de literatura representaram menos de dois por cento do total da prova. Transformando esses dados em um gráfico, onde a parte azul representa o número total de questões e parte vermelha representa as questões de literatura, percebe-se melhor o quanto é discrepante e quase que sem representação a presença da literatura na edição do ENEM PPL nesses dois anos.

Os anos em que houve a maior quantidade de questões de literatura na prova foram os de 2011 e 2012 com dez questões cada um. Mesmo tendo sido a edição com a maior quantidade, essa representatividade ainda se torna pequena. O gráfico abaixo traz uma melhor compreensão. A parte de baixo do gráfico mostra a totalidade da prova, já a linha superior representa as questões literárias.

Não é proposta deste trabalho analisar as questões em si. Mas sim, enfatizar que essa baixa quantidade de questões de literatura, dentro de tamanha relevância que a literatura tem tanto na educação quanto na ressocialização, pode ser um dado preocupante e até mesmo revelador sobre a importância que tem sido lhe dada no processo de ressocialização de PPLs.

4. Considerações finais

As políticas públicas educacionais para pessoas privadas de liberdade apesar de existirem, são ainda muito recentes no Brasil. Os programas específicos para esse público em sua maioria já são deste século e talvez por serem contemporâneos possuam ainda tantas dificuldades em suas execuções. O direito a educação é de todos, mas a forma como se dão as oportunidades ainda precisa ser analisada, respeitando as individualidades de alguns grupos que possuem muitos empecilhos para gozar desses direitos, como é o caso dos PPLs.

São diversas as ações que buscam ressocializar o preso. Se analisarmos esses documentos, pode-se chegar à conclusão de que tudo funciona muito bem, pois se dividem as responsabilidades entre União, estados e municípios e conta-se com o apoio de diferentes Ministérios e Secretarias, sendo suficiente para que se cumpram com êxito todas as metas educacionais. Entretanto, a realidade é bem diferente, a tabela abaixo

mostra o percentual de pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais, e está divida de acordo com a Unidade da Federação. Através dela é possível perceber que o número de pessoas presas que estão inseridas no processo educacional é muito aquém do almejado nas metas dos programas para a educação.

UF	Pessoas em atividades de ensino escolar		Pessoas em atividades educacionais complementares		% total de pessoas presas em atividades educacionais
	N	%	N	%	
AC	226	4%	0	0%	4%
AL	367	6%	0	0%	6%
AM	907	9%	50	0%	9%
AP	49	2%	0	0%	2%
BA	2.296	18%	168	1%	20%
CE	1.701	7%	0	0%	7%
DF	1.600	11%	22	0%	11%
ES	3.660	19%	817	4%	23%
GO	506	3%	23	0%	3%
MA	887	12%	95	1%	13%
MG	8.060	13%	1.838	3%	15%
MS	1.239	7%	32	0%	7%
MT	1.316	13%	111	1%	14%
PA	1.259	9%	0	0%	9%
PB	1.089	10%	0	0%	10%
PE	5.062	15%	12	0%	15%
PI	382	9%	50	1%	11%
PR	5.723	14%	2.316	6%	19%
RJ	NI	NI	NI	NI	NI
RN	87	1%	48	1%	2%
RO	976	9%	191	2%	11%
RR	330	14%	0	0%	14%
RS	2.185	6%	158	0%	7%
SC	1.945	9%	839	4%	13%
SE	240	5%	15	0%	5%
SP	19.092	8%	5.706	2%	10%
TO	458	13%	407	12%	25%
Brasil	61.642	10%	12.898	2%	12%

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2016.

O Tocantins se destaca como o estado de maior percentual de pessoas privadas de liberdade que estão desempenhando atividades educacionais. Seguido os estados de Espírito Santo e Bahia, ambos estando acima da média nacional. Apesar do destaque do Tocantins nesse quesito, os números ainda apontam que esse percentual ainda é muito baixo, pois indica que somente ¼ da população carcerária está envolvida em atividades educacionais.

A educação é um mecanismo social para transformar vidas. Mas um dos problemas que a aflige a é que o país em que vivemos está impregnado de desigualdades sociais. Todos possuem os mesmos direitos na constituição, mas na realidade a história é bem diferente e faz com que essa tão visada e sonhada boa educação como transformação social não seja a realidade de todos, como se pode ver nos dados da tabela acima.

Há uma grande divergência entre a educação pública e a particular. Infelizmente os recursos da educação gratuita andam longe de se comparar à educação privada e se torna mais complicado ainda quando essa educação é voltada para grupos sociais marginalizados na sociedade. Então, todos têm direito à educação, mas lamentavelmente, cada um a terá em um nível diferente devido à toda essa discrepância de classes sociais. Se parar para refletir perceber-se-á que deve haver uma razão para que os representantes políticos da sociedade não lutem para que a popu-

lação menos favorecida – que por sinal é muito grande no país – tenha seus direitos educacionais respeitados. Para Freire essa resposta é simples e explica o porquê dessa "cegueira" política diante das necessidades do povo: "Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica". Pois, um povo bem instruído e com uma boa base educacional não será facilmente enganado por seus "representantes".

Diante de toda essa problemática, o que fazer então para que as políticas públicas educacionais funcionem? O que pode ser pensado para que o sistema educacional prisional tenha maior êxito diante das políticas de governo insuficientes? Ficam aqui duas sugestões, que certamente não resolverão os problemas do sistema, mas poderão contribuir significativamente para sua melhoria: 1) que a sociedade participe mais ativamente das políticas públicas; 2) que o estudante universitário de licenciaturas tenha oportunidade de conhecer, durante o curso, as diferentes áreas de atuação docente, inclusive a de educação prisional.

4.1. A participação ativa dos diversos setores da sociedade

A situação crescente de violência no país tornou-se motivo de preocupação para toda a sociedade. Todos os dias veem-se nos diversos meios de comunicação as notícias de criminalidade. O mais assustador é que grande parte desses crimes são praticados por adolescentes, que ainda em idade escolar, deixam o colégio e se enquadram na criminalidade. A população cobra segurança e quer que haja mudanças nas leis, até mesmo que seja reduzida a maior idade penal (assunto esse que anteriormente já foi dito que não será abrangido neste trabalho), todos querem que o governo tome providências e sempre se ouve relatos das pessoas culpando a polícia, o governo, a escola. Porém, para que se tenha uma sociedade de paz é preciso ir além de meras punições e, além disso, é necessário que se aja em conjunto os diversos setores da sociedade.

Achar que a crescente violência é problema de um ou de outro é um grande engano, pois as consequências afetam a sociedade de modo geral. Abster-se de participar das decisões que envolvem a sociedade também é uma omissão e apenas contribui para a ausência de soluções eficazes. Se a segurança, a educação ou qualquer outro setor estiver em crise, afetará toda a população.

É importante frisar que contribuir com a socioeducação se torna responsabilidade de todos, pois uma reeducação fracassada poderá afetar toda a sociedade, deixando assim de ser um problema só do governo, das pessoas privadas de liberdade e de suas famílias e passando a ser uma questão de toda a comunidade, que ao somar seus esforços com os demais grupos envolvidos, estará contribuindo para o bem desses reeducandos e principalmente para o benefício e segurança de toda a população. É necessário que se acredite que é possível mudar essa situação de vida em que esses jovens e adultos se encontram e para tal o melhor caminho é a educação.

A educação tem um poder transformador, mas não se pode ser utópico e achar que é muito simples mudar os costumes assim, pois para que toda a sociedade participe das decisões é necessário que haja muitas mudanças. A principal mudança é a educação de forma popular, acessível a todos, "educação para o homem-sujeito". Não apenas formalmente, mas também educar a sociedade para que ela se sinta parte da solução dos problemas que a afetam.

É importante ainda que essa população que tanto deseja mudanças acredite na importância da educação para essa transformação social também nos casos de PPL's, pois se a oportunidade de mudança é a ressocialização, como poderá ser ressocializado aquele que não teve uma educação formal equivalente às pessoas livres? Na era tecnológica em que se estar, as pessoas livres que não tiveram oportunidade de terminar seus estudos já sofrem uma grande discriminação no mercado de trabalho, pois as constantes mudanças exigem um perfil atualizado. Imagine-se então como será para uma pessoa que já sofre o preconceito de ter sido presa, caso, além disso, ela não possua conhecimentos básicos exigidos para esse concorrido e mutável mercado.

4.2. A necessidade de se repensar o currículo docente nas universidades

O plano Nacional de Educação, no item 9.8 que, outrora mencionado trata de estratégias específicas para a educação de PPLs, tem entre suas metodologias a formação específica para professores que trabalharão com esse público. O Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional também tem entre seus objetivos essa mesma preocupação de promover formação e capacitação para os profissionais envolvidos nos processos de ensino do sistema prisional. O Plano de Educação

nas Prisões do Tocantins tem pretensão de criar um programa específico para atendimento e apoio social, educacional e psicológico dos profissionais que atuem nas prisões.

Essa preocupação em formar e capacitar os profissionais envolvidos nesse processo de educação em prisões é extremamente relevante, pois muitos desses professores apresentam problemas relacionados à autoestima e demais questões psicológicas por não saberem lidar com a situação de estar dentro de uma prisão.

As autoras Silvana Machado Cella e Dulce Maria Pompêo de Camargo, em seu artigo Trabalho Pedagógico com Adolescente em Conflito com a Lei: feições da exclusão/inclusão, relatam em uma pesquisa realizada por elas em duas unidades socioeducativas, na qual abordam o trabalho dos professores nessas localidades e mostram, além de suas contribuições e práticas, os sentimentos que lhes acompanham nesse ofício.

Nota-se aqui que ainda que os docentes sejam formados para educar, a universidade ainda não os prepara para os diferentes locais e contextos educacionais, no texto as autoras relatam que esses profissionais se sentem, muitas vezes excluídos em relação aos demais profissionais de educação que atuam fora das unidades socioeducativas, além disso há falas das professoras em que desabafam que se sentem muito cobradas, pois muitas vezes tanto a sociedade de modo geral, quanto professores de escolas regulares as vêem como as solucionadoras de todos os problemas desses adolescentes, dando-lhes a total responsabilidade de transformá-los completamente e depositando no trabalho delas toda a esperança de erradicar a criminalidade.

Um dos maiores choques de realidade que as docentes sentiram em relação ao trabalho que desenvolvem foi o fato de não conhecerem a realidade por não ter havido qualquer contato com o ambiente socioeducativo ou sequer ter sido comentado durante a graduação. A universidade, muitas vezes prepara os professores para trabalharem em classes idealizadas, distantes da realidade atual, não se fala em indisciplina e nem tampouco que existem alunos agressivos, com famílias desestruturadas e diversas outras situações existentes na escola real, quiçá qualquer tipo de comentário sobre a educação no sistema socioeducativo.

Então os questionamentos são: como a universidade contribuirá para formar profissionais aptos a trabalharem nas mais diversas realidades? De que modo será organizado o currículo para contemplar essas minorias? Como facilitar esse contanto entre os profissionais da área de Di-

reito e Educação?

São temas nos quais este trabalho não se dedica a responder, até mesmo porque se o tentasse, a possibilidade de não obter resposta seria enorme, visto que talvez nem a própria universidade soubesse responder. Mas fica a reflexão de que é necessário que se enxergue essas realidades e atualidades e se reveja a educação, primordialmente como opção de mudança e transformação de vida. Certamente não será fácil readequar essas questões, mas se faz necessário para o progresso educacional, especialmente para a educação de Pessoas Privadas de Liberdade e há de se considerar que "não há crescimento sem conflitos".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Código de Menores*: Lei federal nº 17.943ª, de 12 de outubro de 1927.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação/ Ministério da Cultura. *Plano Nacional de Livro e da Leitura*. Brasília, dez. 2006. 47p. Edição atualizada e revisada em 2014. Disponível em http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/cadernoPNLL_2014ab.pdf/df8f8f20-d613-49aa-94f5-edebf1a7a660. Acesso em 20 de set de 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52p., 30 cm.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Execução Penal*. Brasília, 1955. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em 19/10/2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (S-DH). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo*: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicadores Consolidados*. Enem PPL 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2016/indicadores_enem_PPL_2016.pdf. Acesso em 19/07/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/documento- HYPERLINK "http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/documento-orienta-jovens-e-adultos-privados-de-liberdade-para-o-exame/21206"orienta-jovens-e-adultos-privados-de-liberdade-para-o-exame/21206. Acesso em: 22/11/2021.

CHIZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed, Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

DELFIM, Marcio Rodrigo. *Breves Considerações a Respeito da Remição da Pena pelo Trabalho, Estudo e Leitura*. Jundiaí: Paco, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996.

MAIA. Clarissa. *História das Prisões no Brasil*. V. 1, In: MAIA, C.N. *et. al*. (Orgs). 1. ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

MALLART, Fabio. *Cadeias Dominadas*: a fundação CASA, suas dinâmicas e as trajetórias de jovens internos. São Paulo: Terceiro Nome, 2014. 264p.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs). *Literatura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS. Thandara. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*: INFOPEN Atualização – Junho de 2016, In: SANTOS, T. *et al.* (Orgs). Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017. 65p., il. color.

SILVA, Franklin Leopoldo e Silva. *O outro*. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2012.

PRÁTICAS LEITORAS E A (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA

Leidiane Monteiro Ferreira (UERN)
leidianemonteiro@alu.uern.br
Francisca Ramos-Lopes (UERN)
franciscaramos@uern.br

RESUMO

Problematizar a temática da diversidade étnico-racial na escola é uma das formas de ampliar a compreensão acerca da história do povo negro em nosso país, como também um grande desafio para parte dos educadores. Posto que, mesmo circulando em âmbito nacional, a Lei nº 10.639/2003 a qual implementa a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro nos currículos escolares, muitos programas de ensino ainda não inseriram no currículo escolar estudos sistematizados a esse respeito. Nesse sentido, este trabalho se propõe a ressignificarpráticas de linguagem preconceituosas e discriminatórias que circulam na escola com alunos negros. Metodologicamente, faz-se uso de uma abordagem qualitativo-interpretativista (MOITA-LOPES, 1994). A materialidade para a análise discursiva será a partir de enunciados da obra literária Zaki (PINTO, 2017), aqualteminspiraçãonas oficinas enas vivênciasrealizadas no âmbitodo Projeto Beberibe Multicor: por uma infância sem racismo (LIMA, 2015). A abordagem respalda-se em teorizações sobre leitura e produção de sentidos (PECHEUX, 1997; 2008; ORLANDI, 2008; 2013) e racismo (ALMEIDA, 2018; CAVALLEIRO, 2001; MUNANGA, 2005). Os dados são reveladores de que a personagem Zaki é representativa de muitas crianças que ao longo de sua história procuram silenciar a dor e o sofrimento emergentes do tratamento discriminatório recebido na escola, por meio de habilidades artísticas.

Palavras-chave:
Discurso. Leitura. Diversidade étnico-racial.

ABSTRACT

Problematizing the issue of ethno-racial diversity at school is one way to broaden the understanding about the history of black people in our country, as well as a great challenge for some educators. Even though Law n. 10.639/2003 is in force nationwide, which implements the mandatory study of African history and culture in school curricula, many educational programs have not yet included systematized studies on this subject in the school curriculum. In this sense, this work aims to give new meaning to prejudiced and discriminatory language practices that circulate in school with black students. Methodologically, we use a qualitative-interpretativist approach (MOITA-LOPES, 1994). The materiality for discourse analysis will be based on statements from the literary work Zaki (PINTO, 2017), which is inspired by the workshops and experiences conducted under the Beberibe Multicor Project: for a childhood without racism (LIMA, 2015). The approach is supported by theories on reading and sense production (PECHEUX, 1997; 2008; ORLANDI, 2008; 2013) and racism (ALMEIDA, 2018; CAVALLEIRO, 2001; MUNANGA, 2005). The data are

revealing that the character Zaki is representative of many children who throughout her story seek to silence the pain and suffering emerging from the discriminatory treatment received at school, through artistic skills.

Keywords:
Discourse. Reading. Ethnic and racial diversity.

1. Introdução

A história e cultura africana ainda enfrentam obstáculos para chegar efetivamente à escola. Abordar as questões étnico-raciais, hoje, no espaço escolar, é fundamental, pois a escola é um lugar privilegiado para a educação da diversidade. Nesse caso, a literatura afro-brasileira é um meio para questionar o racismo e destituir os estereótipos construídos em relação ao negro dentro e fora do ambiente escolar.

Neste texto, pretendemos discutir como um trabalho com a literatura afro-brasileira pode contribuir para a construção da identidade e autoestima de crianças negras. A materialidade para a análise discursiva será a partir de enunciados da obra literária "Zaki" (PINTO, 2017), aqualteminspiraçãonas oficinas enas vivênciasrealizadas no âmbitodo projeto beberibe multicor: por uma infância sem racismo (Cf. LIMA, 2015), o qual trabalha a temática étnico-racial com alunos das escolas municipais, do município de Beberibe-CE.

Neste sentido, pretende-se analisar como a obra "Zaki" (Cf. PINTO, 2017) pode contribuir através de seus discursos sobre práticas antirracista dentro de salas de aula e sua influência na construção da identidade de crianças e adolescentes negras. A escolha pelo texto se deu pelo fato de ser uma obra que respeita e valoriza a diversidade, identidade e autoestima de crianças, adolescentes e jovens negros.

2. Diversidade étnico-racial na escola e desafios docentes

A história da educação no Brasil sempre foi fundamentada em tendências eurocêntricas que contribuíram para a solidificação do preconceito, discriminações raciais, exclusões sociais e construção de barreiras que impediram e ainda impedem muitos brasileiros de gozarem direitos plenos de cidadania. Tais tendências são perceptíveis, além das relações interpessoais, podendo serem identificadas em currículos acadêmicos e em materiais didático-pedagógicos que ainda utilizam a figura do negro e do índio como seres inferiores, salientando a suposta supremacia da raça dominante.

Na perspectiva exposta, Gomes (2005, p. 53) esclarece: "O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente". Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial.

O pensamento descrito foi enraizado em segmentos da sociedade, especialmente nas instituições escolares, desde os tempos mais remotos, resultando em inúmeras lutas de movimentos negros que levantaram a bandeira da justiça e de reparações, cobrando ações afirmativas. Uma das vitórias conquistadas pelos movimentos foi a Lei nº 10.639/2003.

Estudos de Cunha Jr (2009) promulgam que o racismo brasileiro não se restringe apenas a um problema de classe social clássico, da relação entre possuidores de capitais e despossuídos. Ele se executade forma e aparência silenciosa, sem as sistemáticas explicitadas de outros países com rígidos patrões raciais. É concreto nas situações históricas impostas aos africanos e aos seus descendentes, fazendo parte de uma constante imposição de dominação econômica, cultural, social e política.

Em sua tese de doutoramento, Ramos-Lopes (2010) comenta:

> [...] as práticas racistas se estendem ao universo escolar, espaço no qual ainda se propaga uma versão alienada do escravismo. Esse é discutido em muitas práticas docentes como um fato natural, sem apresentar nenhum indício de condenação ética e moral. (RAMOS-LOPES, 2010, p. 14)

A esse respeito, Cunha Jr. (2006) evidencia que muitas posições construídas na escola atribuem a população africana a predestinação do escravismo por, supostamente, ser intelectualmente inferior ou culturalmente menos evoluída. Fato que contribui para a instituição escolar introduzir de forma negativa discursos que produzem sentidos em torno da discussão étnico-racial.

A escola ainda repete outras experiências que os discentes já tiverem fora dela, onde conviveram ou convivem com formas varia variadas de como desqualificar socialmente a figura dos negros. O racismo é um problema social que se aprende na rua e na escola.

Discutir sobre práticas racistas no ambiente escolar, torna-se, muitas vezes, complexo. Muitos docentes sentem-se constrangidos sem saber como direcionar a discussão. Tal constrangimento pode estar relacionado ao fato de muitos cursos de licenciatura, não manterem um currículo aca-

dêmico que contemple a discussão. Além disso, nossa sensibilidade docente e humana, muitas vezes, não atenta para o fato de que essa é uma problemática social que vem perpassando os séculos e que precisa circular na escola, na perspectiva de desmistificação.

Cavalleiro (2001); Munanga e Gomes (2006); Guimarães (2004 e 2008), ao buscarem compreender a dinâmica das relações plurirraciais e multirraciais na educação, revelam a existência de muitos conflitos nas relações cotidianas e por esse motivo asseveram que é necessário um enfrentamento contra as práticas discriminatórias que surgem nos ambientes sociais, o qual desperte a consciência e possibilite o empoderamento da população negra.

2.1. Discurso, leitura e produção de sentidos

Quando falamos em discurso, falamos em construção de ideologia, esta que está intrinsecamente ligada ao sujeito. Como observa Pêcheux (1975), citado por Orlandi (2007):

> O discurso é efeito de sentidos entre locutores. Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas. (ORLANDI, 2007, p. 20)

Os discursos produzem sentidos a partir dos fatos, das vivências entre os sujeitos, dos acontecimentos históricos e sociais. Desse modo,o sentido não é fixo, mesmo com determinados conhecimentos partilhados entre os interlocutores os efeitos de sentido advindos,por exemplo, da letra de uma música, de uma pintura, de um poema, dentre outros gêneros discursivos, podem ser diferenciados, posto que cada sujeito se inscreve em uma história, em uma formação discursiva. Não há discurso unívoco, fechado em si. Existe um processo discurso por meio do qual os discursos podem ser analisados em contextos diferentes, produzindo assim, os mais variados efeitos de sentido.

Para Orlandi (2007),

> O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideo-

> logia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever. (ORLANDI, 2007, p. 47)

A discussão de Orlandi direciona-nos a entender que os sentidos de um texto não estão, necessariamente, explícitos nele, mas podem ser construídos a partir da relação de exterioridade entre a língua os sujeitos, estes constituídos ideologicamente e inseridos em uma formação discursiva.

As formações discursivas são compreendidas como "as diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes" (PECHEUX, 1975). Ou ainda, nas palavras de Orlandi (2012, p. 55) "a formação discursiva é a projeção da ideologia do dizer".

Em se tratando de ideologia, Orlandi (1994, p. 56) a define "como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existências" sendo ela "constitutiva da relação do mundo com a linguagem" e condição para esta relação. Ou seja, não há discurso neutro, posto que ele é visto como objeto histórico-social permeado e revelador de ideologias.

Para Orlandi (2007),

> O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever. (ORLANDI, 2007, p. 47)

A discussão de Orlandi direciona-nos a entender que os sentidos de um texto não estão, necessariamente, explícitos nele, mas podem ser construídos a partir da relação com outros textos.

No concernente a leitura, seja verbal ou não verbal, Leffa (1996) afirma que a leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermédio de outros elementos da realidade. O autor compara o processo da leitura com um jogo de espelhos que captam a realidade e são processadas. Diferentes posições e angulações desses espelhos, refletirão em diferentes segmentos da realidade. Ou seja, a visualização de um objeto em diferentes ângulos trará ao leitor diferentes percepções e possibilidades de leitura para aquilo que está sendoobservado.

Lajolo (1982) amplia essa esteira discursiva quando afirma:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista". (LAJOLO, 1982, p. 59)

O aceitar ou rebelar-se contra a leiturarelaciona-se as múltiplas formações discursivas do sujeito, as condições de produção, historicidade do texto e da própria ação da leitura. A esse respeito, Orlandi (1993) comenta:

> É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. (ORLANDI, 1993, p. 10)

Dessa forma, em um processointeracional, os efeitos de sentidos de um texto aludem as diversas possibilidades de compreensão e interpretação assumidas pelos sujeitos, a partir dos elementos envolvidos:o texto, o autor e o próprio leitor. Observando-se que essa construção ocorre via relações sócio-históricas, em diferentes contextos e com diferentes objetivos (Cf. ORLANDI, 2008).

A esse respeito, Orlandi (1989) concebe a leitura como:

> O momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. Em outras palavras: é na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção. Os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo da leitura. (ORLANDI, 1989, p. 193)

Nessa perspectiva, ler é um entrelace de constituição de sentidos em que por meio da interação verbal, os interlocutores por meio de um confronto histórico, social, cultural, instauram o espaço discursivo e constroem as mais variadas possibilidades de leitura. Ou ainda:

> Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas sociais – jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante dele. (BRASIL, 2008, p. 71)

É imprescindível que nas práticas cotidianas de ensino e aprendizagem, os discentes se familiarizem com os mais variados gê-

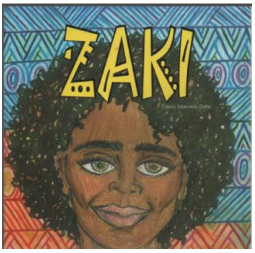
neros discursivos, como também sejam envolvidos com diferentes situações de uso da língua. É significativo que por meio das práticas leitoras eles possam viver experiencias que os conduza a um mundo ora imaginário, ora real, lendo não só para se informar einformar, mas também para descobrir, planejar, propor, argumentar,reivindicar, viajar, criar um mundo de sonhos. Lerpara se envolver, para selecionar, fazer escolhas,se posicionar criticamente, construindo, descobrindo múltiplos sentidos para os objetos que circulam ao seu entorno.

3. Práticas leitoras e a ressignificação de práticas racistas

Nesta seção, a partir de uma metodologia qualitativa-interpreta-tivista (Cf. MOITA-LOPES, 1996), em seu caráter intervencionista (Cf. THIOLLENT, 2008), apresentamos algumas das possibilidades de leitura, em que práticas de linguagem, preconceituosas e discriminatórias, produzem múltiplos sentidos e serem ressignificadosem salas de aulas da educação básica, contribuindo para o aumento da autoestima de crianças negras.

3.1. Situando a obra

Figura 1.



O livro foi publicado no ano de 2017. Escrito por Flávio Marcelo Pinto e ilustrado pelo próprio autor. A obra apresentada tem inspiração nas oficinas e vivências realizadas no âmbito do Movimento por uma infância sem racismo, iniciado em 2015, no município de Beberibe, CE, que objetiva contribuir com a valorização do patrimônio histórico e cultural dos afrodescendentes, na reeducação das relações étnico-raciaise na inclusão de novos saberes no currículo escolar, por meio da literatura e

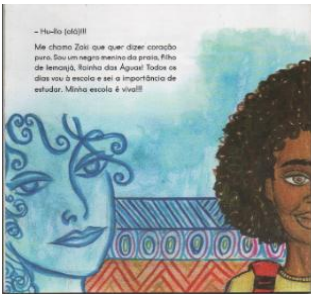
de outras linguagens artísticas (Cf. LIMA, 2015).

A obra,em seus muitos discursos, aborda a beleza da estética negra, desconstruindo o padrão dos cabelos lisos, como já é possível observar na capa do livro. A valorização da cultura negra é um assunto que deve ser destacado em sala de aula a fim de desconstruir preconceitos e discriminação. Nesse caso, a capa do livro nos deixa claro que a obra é sobre o negro, isso é percebido diante dos muitos elementos apresentados. O título da obra, que faz referência ao nome da personagem, coloca-o em um lugar de honra. Representa nossas raízes étnica de forma destacável, com traços de negritude realçados na cor, cabelos, traços do rosto.

O livro traz Zaki, uma personagem que fez parte da vida do autor na infância e, uma história real. O centro dos discursos é voltado para as questões raciais, discutindo a importância do respeito às diferenças, o pensar no negro como ser que merece ser respeitado. Pode-se observar através das imagens a valorização da cultura negra, bem como suas representações.

3.1.1. Apresentação da personagem

Figura 2.



Pode-se observar na primeira parte do texto que a personagem se apresenta como negro, como um menino outro qualquer. Faz referência à sua educação, como um garoto que gosta de ir à escola e estudar. Assim como um menino negro, dá ênfase ao significado de seu nome, coração puro.

Na escola é comum que o aluno negro perca seu principal elemento de identidade: o nome (Cf. CUNHA JR. 2006). No geral, são tratados

por aquele menino negro ou aquela menina negra. Isso, quando respeitosamente. Em outras circunstâncias por apelidos que produzem sentidos negativos, na vida de quem os recebe.

3.1.2. Processos de identificação

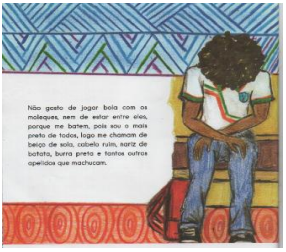
Figura 3.

A personagem faz uma reflexão de si e do outro e se posiciona de forma efetiva sobre seus gostos e interesses. Disserta sobre a valorização da estética negra quando destaca seus processos de identificação. Zaki tem interesse em cultivar amizades com meninas, além de gostar dos cabelos crespos delas e a forma como elas os arrumam. Além disso, zaki disserta sobre a questão de não seguir os padrões estéticos pré-estabelecidos pela sociedade.

Compreendemos, a partir de Orlandi (2007) que as marcas de subjetivação, o traço da relação da língua com a exterioridade produz uma arena de conflitos em que as relações entre sujeitos se dão em uma arena de conflitos marcada pela relação língua, pela história e pelos sentidos.

3.1.3 Prática racista

Figura 4.



Aqui, práticas racistas são abordadas e percebe-se o quanto isso afeta a personagem. Nesse discurso, é notória a falta de empatia pelo menino, enfatizando que ser preto é coisa ruim. A escola deve encontrar meios que possibilitem referências positivas sobre os traços da negritude, sobre a questão étnico-racial da criança.

Retomamos a posição de Cunha Jr. (2006) quando destaca que muitas posições construídas na escola atribuem a população africana a predestinação do escravismo por, supostamente, ser intelectualmente inferior ou culturalmente menos evoluída. Torna-se necessário que por meio das práticas de linguagem e dasmúltiplas interações, a escola introduza de forma positiva a discussão étnico-racial em âmbito educacional.

3.1.3. Reconhecimento da identidade negra

Figura 5.

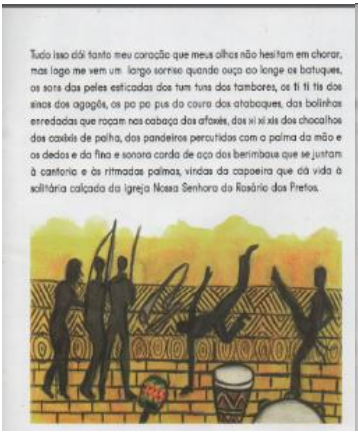

Tudo isso dói tanto meu coração que meus olhos não hesitam em chorar, mas logo me vem um longo sorriso quando ouço ao longe os batuques, os sons das peles esticadas dos tum tuns dos tambores, os ti ti tis dos sinos dos agogôs, os pa pa pus do couro dos atabaques, das bolinhas enredadas que roçam nas cabaça dos afoxés, dos xi xi xis dos chocalhos dos caxixis de palha, dos pandeiros percutidos com a palma da mão e os dedos e da fina e sonora corda de aço dos berimbaus que se juntam à cantoria e às ritmadas palmas, vindas da capoeira que dá vida à solitária calçada da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.

Figura 6.

Meu corpo negro logo responde! É como se uma força viesse de dentro pra fora (...) Começo a requebrar as cadeiras, a dançar com braços, pernas, mãos, olhos e boca. E meus pés lindamente dançam o coco e sambam o samba de roda.

Nessas duas figuras acima, aspectos da cultura afro é destacada, como a capoeira, a dança, a religiosidade. Zaki é um garoto que se reconhece e encontra na sua cultura formas de superar preconceitos por causa de sua cor. O discurso, nesse momento, viabiliza uma reflexão do negro e seu povo, nosso povo, nós, um povo com cultura, com diferenças, religiosidade, hábitos, como qualquer outro.

3.1.4. Identidade negra e autoestima

Figura 7.

Ao final, Zaki reconhece seus traços e diz gostar de quem é. Esse discurso foge dos padrões pré-estabelecidos. Discute que a criança negra precisa, inicialmente, gosta do que vê, reconhecer-se e ocupar o seu lugar na sociedade e que seja um lugar de destaque. Tudo isso contribui para a construção positiva da criança negra dentro de sala de aulas.

No entanto, ladeados pelo etnocentrismo,os colegas agiam com Zaki de forma negativa, pois suas ações defendiam seus valores e a sua cultura como os melhores, os mais corretos e isso lhes era suficiente. Eles não alimentavam o desejo de aniquilar Zaki, mas sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois agiam por meio da recusa da diferença e cultivavam um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial (Cf. GOMES, 1995).

4. Conclusão

A pesquisa realizada se propôs por meio das múltiplas possibilidades de leitura a ressignificar práticas de linguagem preconceituosas e discriminatórias que circulam na escola com alunos negros. Para esse empreendimento, a materialidade linguística analisada, em caráter exploratório, apresenta recortes da obra literária Zaki (PINTO, 2017) um menino negro que passa por isolamento e dores em seu espaço escolar, por não ser aceito pelos colegas em decorrência de seu pertencimento étnico-racial.

A obra produz variados efeitos de sentidos apresentando a imagem de uma criança queem meio as práticas racistas, a dor, a desvalori-

zação, ele não nega seu pertencimento, mesmo sofrendo, é dono de uma acentuada autoestima, além de evidenciar a beleza da cultura africana, destacando no decorrer da narrativa a música, as danças, os instrumentos musicais africanos que provocam momentos de alegria em sua vida.

Consideramos relevante o docente atentar ao fato de discutir as dores causadas a Zaki, pela atitude negativa dos colegas. Questionar se é comum a pessoa ser excluída e mesmo assim ter uma autoestima tão elevada quanto a de Zaki. Alem disso, oportunizar espaços interacionais em que os alunos reflitam sobre os efeitos negativos que se pode causar na vida de uma pessoa que não é aceita, não é valorizada.

A escola não pode fechar os olhos, silenciar, no tocante a ações que acontecem cotidianamente no espaço escolar desqualificando socialmente a figura dos negros. O racismo é um problema social que se aprende na família, na rua e na escola. Por isso precisa ser discutido, enfrentado.

A Lei nº 10.639/2003 precisa de fato ser implantada no dia a dia escolar. Entendemos que as práticas de leitura, por meio de obras literárias que empoderem a imagem do negro, são uma opção positiva para ressignificar a imagem negativa do negro que circula em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL/ Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino* Fundamental. MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro 01.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: ____. *Educação antirracista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA JR. Henrique. *Os negros não se deixaram escravizar*: temas para as aulas de história dos afrodescendentes. Ano VI. 2006. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br. Acesso em 10.10.2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial*: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortes, 2008.

_____. Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual de negros no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2004

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999 (Série Educação em Ação)

LEFFA, Vilson Jota. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguistica., 1996. Sagra: DC Luzzatto, Porto Alegre, 1996.

LIMA, L. H. *O Circo Multicor*. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e editora, 2015. v. 2000. 16p.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.

_____; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

ORLANDI, Eni P. *Discurso em Análise*: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

_____. Discurso, imaginário, social e acontecimento. *Em Aberto.* Brasília, 14, n. 61, p. 52-9, jan./mar., 1994.

_____.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Vozes e contrastes*: Discurso na Cidade e no Campo. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al*. Campinas: Unicamp, 1995. 317p. (Edição original: 1975)

PINTO, Flávio Marcelo. *Zaki.* Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.

RAMOS-LOPES, Francisca Mariade Souza. *A constituição discursivade identidades étnico-raciais de docentes negros/as*: silenciamentos, batalhas travadase histórias (re)significadas. *Tese* (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, UFRN, Natal,

2010. 321f.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS DE UM CURSO DE LETRAS

Dayse Clementino Sousa (UFNT)
dayse_lattes@outlook.com
Janete Silva dos Santos (UFNT)
janetesantos@uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho analisa posicionamentos relativos ao preconceito linguístico em curso de licenciatura. O objetivo básico foi investigar essa referência na perspectiva de acadêmicos(as) de Letras. A pesquisa foi desenvolvida com base em estudos propostos pincipalmente por Marco Bagno e Paulo Freire. O instrumento para geração de dados foi entrevista gravada em áudio, seguida de transcrição livre. Como procedimento para o exame foi usada a Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardine Marconi, através da categorização, análise e interpretação. O *corpus* foi composto por cinco entrevistas realizadas com acadêmicos(as) da Universidade Federal do Tocantins. Os resultados evidenciam que, para os(as) acadêmicos(as), o preconceito linguístico era apenas uma questão de conhecimento, ou seja, dependia de os falantes terem ou não o conhecimento da gramática normativa e o domínio da norma culta. Os(as) acadêmicos(as) estavam, parcialmente, munidos de saberes e concepções, para o enfrentamento desse preconceito. Mesmo assim, enfatizamos que esses resultados não anulam a necessidade de inclusão da disciplina de Sociolinguística no curso de Letras.

Palavras-chave:
Falantes opressores. Falantes oprimidos. Preconceito linguístico.

ABSTRACT

This work analyzes positions related to linguistic prejudice in a degree course. The basic objective was to investigate this reference from the perspective of academics of Letters. The research was developed based on studies proposed mainly by Marco Bagno and Paulo Freire. The instrument for data generation was an audio-recorded interview, followed by free transcription. As a procedure for the examination, Content Analysis was used, based on Bardin and Marconi, through categorization, analysis and interpretation. The corpus consisted of five interviews carried out with academics from the Federal University of Tocantins. The results show that, for academics, linguistic prejudice was just a matter of knowledge, that is, it depended on whether or not the speakers had knowledge of normative grammar and mastery of the cultured norm. The academics were partially equipped with knowledge and concepts to face this prejudice. Even so, we emphasize that these results do not nullify the need to include the discipline of Sociolinguistics in the Literature course.

Keywords:
Oppressive speakers. Oppressed speakers. Linguistic prejudice.

1. *Introdução*

"Preconceito", segundo consta no dicionário Michaelis (2020) *on-line*, que apresenta quatro formulações para o verbete, das quais tomaremos três, é: (i) Conceito ou opinião formados [*sic*] antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto; (ii) Opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou razão; (iii) Atitude emocionalmente condicionada, baseada em crença, opinião ou generalização, determinando simpatia ou antipatia para com indivíduos ou grupos.

Vê-se, pelas formulações acima, como a definição de "preconceito" recobre rota semântica que segue numa crescente: da simples ignorância de algo sobre o qual se opina, aos sentimentos, chegando às atitudes condicionadas que geram injusto sofrimento às vítimas de qualquer preconceito, considerando que o preconceito já parte de uma ignorância a respeito daquilo sobre o qual se emite juízo, sentenças, gerando opressões. Entretanto, o preconceito é não apenas construído a partir de desconhecimento ou de equívoco, é aprendido e ensinado sistematicamente (na e pela sociedade), seja de modo tácito, seja de modo evidente. Em nosso recorte reflexivo, vamos focalizar um tipo específico de preconceito, o linguístico, que, considerando a complexidade que envolve as relações sociais, está intimamente ligado a muitos outros tipos de preconceito e, consequentemente, a opressões.

O preconceito linguístico de acordo com estudiosos do tema ocorre pela noção equivocada que muitos têm de pensar que língua e gramática são a mesma coisa, assim, muitos falantes de uma mesma língua acabam discriminando negativamente outros falantes pelo seu modo de falar. Este preconceito tem como alvo tanto a língua oral como a língua escrita: a primeira é analisada apenas do ponto de vista das regras gramaticais; a segunda é o que Bagno (2003) chama de preconceito grafocêntrico, analisada apenas do ponto de vista da escrita, mas o fator fulcral é que nenhuma das duas leva em consideração os fenômenos e os critérios exigidos pela ciência linguística.

Acreditamos que o peso do preconceito linguístico é mais negativo quando praticado contra pessoas que já sofrem outros tipos de preconceito, como social, racial, de gênero, ocorrendo principalmente contra pessoas analfabetas ou com pouca escolaridade. Pessoas que geralmente são desprovidas de poder econômico, *status* e prestígio social, isto é, pessoas já vítimas de outros preconceitos e opressões. Ele se manifesta no

ambiente de trabalho, nas relações cotidianas pessoais, familiares, interpessoais, e também no ambiente de ensino–aprendizagem, seja ele básico, seja ele superior. Diante disso, escolhemos a Universidade Federal do Tocantins (UFT) para analisar posicionamentos sobre o preconceito linguístico na perspectiva de alguns acadêmicos que cursavam, à época da pesquisa, Licenciatura em Letras.

Primeiramente coletamos dados e informações com a finalidade de responder ao seguinte problema de pesquisa: "A formação está favorecendo aos(às) acadêmicos(as) uma apropriação de saberes no sentido de combater o preconceito linguístico ou os está levando a reproduzirem esse preconceito?". Nosso objetivo foi investigar o posicionamento deles(as)em relação a esse tema, analisar o que eles(as) pensam como futuros(as) professores(as) de línguas e interpretar o peso do seu posicionamento e de implicações em possível prática pedagógica no futuro.

Acreditamos que este trabalho contribuirá de modo direto, para outros estudos e pesquisas que porventura queiram discutir a necessidade de inclusão da disciplina de Sociolinguística na matriz curricular dos Cursos de Letras do Brasil, considerando que, no contexto local do curso foco da pesquisa, não havia oferta dessa disciplina. Queremos também chamar a atenção dos acadêmicos para esse problema durante a formação que estão tendo, para que eles(as) saiam da universidade mais preparados para enfrentar também esse tipo de preconceito, não o reproduzindo em sala de aula nem na sociedade de um modo geral.

2. *Preconceito linguístico: falantes opressores e falantes oprimidos nas relações de poder*

Entendemos que o preconceito linguístico também é uma forma de opressão que tem por mecanismo a depreciação do outro enquanto falante. Eles e manifesta entre falantes de uma mesma língua em situações nas quais fala e escrita são necessárias para que haja comunicação entre pessoas ou grupos. Vez ou outra usaremos aqui, e de acordo com a necessidade, os termos; falantes opressores e falantes oprimidos por acreditarmos que se trata de uma situação de opressão, por decorrer também de uma relação desigual de poder, na qual alguns falantes estão em desvantagem em relação a outros.

Os falantes opressores na maioria das vezes apoiam seu preconceito linguístico apenas em juízos de valor, utilizando somente discursos

do senso comum para justificarem essa prática. Freire (1987) identifica que esta maneira de assim proceder, compreender o mundo e os homens explica-se, na experiência em que se constituem a classe dominadora. Nesse caso, a classe dominadora é aquela a que pertencem os opressores, visto que, nas relações de poder, eles têm todos os meios para controlar a classe oprimida, categorizando-se esta, por meio de rótulos discriminatórios, conforme seja mais conveniente aos interesses daquela.

Estudos e produções acadêmico-científicas sobre o preconceito linguístico ganharam maior visibilidade e impulso por meio do professor, autor e pesquisador Marcos Bagno, que ofereceu à sociedade um passeio bastante didático pela linguística, mobilizando o vigor da prosa literária, focando em especial no enredo uma visão de língua como conjunto de variedades orais (e consequentemente escritas) historicamente legítimas, por meio da obra, publicada em primeira edição no ano de 1997, "A língua de Eulália, a novela sociolinguística". A narrativa desmitifica para o leitor, através da linguagem da personagem Eulália, dada a relação de trabalho com uma patroa (Irene) que é professora e doutora em Linguística, a noção de erro em relação às variedades orais da língua consideradas não padrão (Cf. BAGNO, 1997).

Sua segunda obra nessa linha, a mais conhecida, e que embasa, pelo detalhamento científico-pedagógico, a temática e a discussão do presente artigo, intitulada *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*, publicada em primeira edição em 1999, deve ser lida e utilizada por todo(a) professor(a) de língua portuguesa brasileira, pois serve como um guia inicial que elucida os principais equívocos conceituais e teóricos relacionados a esse problema. Então, qual é o principal equívoco originador deste preconceito? Em suas considerações iniciais, Bagno (1999) explica que:

> O preconceito lingüístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo. Também a gramática não é a língua. (BAGNO, 1999, p. 9)

A grande confusão entre língua e gramática normativa, apesar dos esforços de muitos pesquisadores linguistas, ainda persiste nos discursos de muitos falantes opressores que também estão inseridos(as) no ambiente acadêmico. Já ouvimos, e é comum ouvir, posicionamentos como: "a ciência linguística não serve para nada, na hora do concurso público você só será aprovado se tiver conhecimento e domínio da gramática normati-

va"; ou: "estão ensinando as pessoas que falar errado é correto". Concordamos em parte com a primeira frase, considerando que os brasileiros mais escolarizados deveriam ter conhecimento e apropriação, em boa medida, da gramática normativa que rege a variedade da língua tomada como padrão, ou culta, adjetivação bastante criticada por Bagno, para usá-la quando necessário, mas a última afirmação chega a ser irônica.

Ora, o que é falar errado? E o que é falar correto? Quais critérios estão utilizando para obter esse resultado? Estão levando em conta o critério de acesso à educação? Se essas pessoas que falam tudo "errado" são alfabetizadas? São analfabetos funcionais? A região onde vivem zona urbana ou rural? E a idade? Qual comunidade ou grupo elas pertencem? Consequentemente, temos outras confusões de natureza teórica listadas por Bagno (1999): (i) Monolinguismo x homogeneidade linguística; (ii) Língua x gramática normativa; (iii) Português Brasileiro x português de Portugal; (iv) Língua escrita x língua falada; (v) Ortografia x fonética; (vi) Norma culta real x norma culta ideal; (vii) Variedade culta falada x variedade culta escrita.

A primeira confusão que deve ser desfeita é entre o monolinguismo e a homogeneidade linguística. Essa é uma ideia errada que ainda está presente no discurso dos falantes opressores. Se todo falante sabe intuitivamente sua própria língua, é obvio que ele também sabe, por exemplo, que, se ele é da região Nordeste, não vai falar do mesmo modo que uma pessoa da região Sul. Mesmo que tenha o conhecimento e domínio da norma padrão, haverá características em sua fala que irá marcar a diferença em relação à fala dos demais.

A não distinção entre Língua e gramática, para Bagno, talvez seja a confusão mais comum. Segundo, podemos comparar esses dois objetos, mas não devemos insistir no erro de afirmar que ambos tratam da mesma coisa. Conforme Bagno (1999), devemos ver a língua como um bloco de gelo que flutua no mar ao longo do tempo, a gramática normativa tenta apenas descrever uma parte mais visível deste bloco, ou seja, a norma culta.

Com base na explicação do autor,vê-se que a gramática normativa, independentemente de seu apelo e importância, não recobre todos os fenômenos e fatos da língua. Enfim, ela não consegue acompanhar seu fluxo contínuo e sua dinamicidade.

No que tange à língua portuguesa do Brasil e a de Portugal, muitos estudiosos ainda persistem em discursos como: "o português de Por-

tugal é mais bonito" ou "o mais correto". Inclusive, muitos estudiosos do Brasil não aceitam o termo (português brasileiro) por terem uma visão eurocêntrica e colonialista da língua. Diante disso, Bagno (1999) defende, na perspectiva linguística, que a língua falada no Brasil já tem uma gramática e também regras de funcionamento que diferem da gramática de Portugal. Entre as diferenças estão o vocabulário, as construções sintáticas, o uso de certas expressões, a pronúncia, além de certas vogais e consoantes que não fazem parte do nosso sistema fonético.

Simultaneamente, temos a confusão entre língua falada e língua escrita, e no contexto de ensino da língua portuguesa muitos ainda tem essa ideia arraigada de que falar "corretamente" é falar do mesmo jeito que se escreve. Sobre isso Bagno (1999) sustenta que a escrita alfabética, em sua regulamentação ortográfica oficial, não é a fala, é apenas uma tentativa de representação gráfica e convencional dela. Nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo reproduz a fala fielmente. Todavia, entendemos que é necessário ensinar a escrever conforme a ortografia oficial,mormente em gêneros formais, pela necessidade de padronização em certos contextos comunicativos.

Agora temos uma confusão que é um pouco mais difícil de entender, devemos ter atenção principalmente com aqueles que ainda não tem conhecimento linguístico e gramatical mais amplo, no sentido de conhecimento escolarizado. Estamos falando da confusão entre ortografia e fonética, segundo Bagno (1999) explica, a ortografia trata das regras da língua escrita e a fonética trata dos fenômenos da língua oral, logo, não devemos confundir letra com som. Referimo-nos ao conhecimento gramatical no início pelo fato de a fonética e a fonologia serem uma parte da gramática descritiva que trata dos aspectos fônicos, físicos e fisiológicos da língua.

Por outro lado, a confusão entre norma culta real e norma culta ideal, fora dos livros e círculos de estudos e pesquisas linguísticas, ainda não é bem compreendida. De acordo com Bagno (1999), a expressão norma culta é usada pela tradição gramatical conservadora, mas não representa a língua usada pelas pessoas cultas do Brasil, é um ideal linguístico inspirado no português de Portugal, em escritores clássicos, em regras sintáticas próximas da gramática latina, e no gosto dos gramáticos. Então, compreendemos a norma culta que muitos associam a elite,e ao purismo é uma norma culta urbana geral brasileira, mesmo que idealizada, mencionada pelo autor.

No último caso estão a variedade culta falada e a variedade culta escrita; vimos anteriormente que existe uma norma culta urbana geral brasileira, no entanto, devemos observar suas particularidades tanto na fala como na escrita. Diante disso, Bagno (1999) nota que, na língua falada, o rótulo de erro recai sobre as manifestações linguísticas (fonética, morfológica e sintática, principalmente) que divergem das regras prescritas pela gramática normativa, conhecida como uma codificação da 'língua culta'. Em relação à língua escrita, é uma tentativa de analisar a língua falada, levando-se em consideração que toda pessoa, ao grafar sua mensagem, fará segundo o seu perfil sociolinguístico.

Se tivéssemos esses conhecimentos inseridos nas disciplinas dos Cursos de Letras e no ensino de língua portuguesa da educação pública, evitaríamos muita confusão, debates regados a agressividades e ironias, situações e comportamentos que são muitas vezes infrutíferos. Logo, estaríamos um passo à frente contra o preconceito linguístico e mais próximos de tratamentos menos desigual entre os falantes de língua portuguesa. Contudo, nesse debate ainda existem os que são contrários aos conhecimentos da ciência linguística, opondo-se aos que são a favor dela e do conhecimento que ela produz. Nesse ponto, Bagno (1999) destaca:

> É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada "artificial" e reprovando como "erradas" as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. Seria mais justo e democrático dizer ao aluno que ele pode dizer *BUnito* ou *BOnito*, mas que só pode escrever *BONITO*, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito [...]. (BAGNO, 1999, p. 52) (grifo nosso)

Somos a favor da ciência linguística sim, para que os fenômenos da língua possam ser explicados, mas não de qualquer forma, e sim com todos os fundamentos e rigor que ela exige; assim como somos a favor do ensino da gramática normativa também, pois em certos contextos o domínio das regras gramaticais da variedade padrão é necessário. Bagno, ao longo de seus trabalhos, tem sugerido que se opte pelo termo "língua de prestígio" em vez de língua padrão, pois assim, pela locução adjetiva "de prestígio", assume-se o valor socioideológico dado a uma das legítimas variedades, o que diverge do valor científico que é dado a qualquer variedade de uma língua. Visto que,elas têm plasticidade, realizando-se, mormente na oralidade, conforme as peculiaridades e necessidades dos grupos de usuários, os falantes.

Sobre questões de opressão, como a que pautamos neste texto, Freire (2000, [s.p.]) argumenta: "O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, (...) é um discurso negador da humanização (...)". Sem dúvida, como estudantes ou graduados em Letras e como professores formadores, não devemos discursar a favor da acomodação cega e muito menos do silêncio imposto pelos opressores aos oprimidos negando assim nossa humanização.

A guisa de esclarecimento, enfatizamos que a discussão nem deveria ser sobre ou contra os falantes oprimidos que, na visão de leigos e gramáticos, "não sabem falar" ou não sabem "escrever corretamente". Pelo contrário, a discussão deveria ser sobre e a favor do acesso destes a um ensino público de qualidade, que comtemple tanto a gramática normativa, aplicada a determinada variedade (a mais prestigiada socialmente), como a linguística, a fim de se destacar a distinção entre a língua do ponto de vista científico e a língua do ponto de vista da normatização socioideológica. Notamos que a pressa em fazer julgamentos baseados em conceitos sem fundamentação, sem conhecimento razoável, é um dos fatores que mantêm a opressão de alguns falantes sobre outros falantes. Nesse aspecto, Freire (1987) reforça dizendo:

> A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 1987, p. 15)

Entendemos que a função do ensino de língua portuguesa no Brasil tem que ser a de um ensino que torne os falantes oprimidos capazes de se afirmarem também por meio do conhecimento da norma padrão tanto na escrita como na oralidade. Mas, ao mesmo tempo, devemos respeitar os falantes que não tiveram essa oportunidade seja por qual motivo for. Da mesma forma, é a necessidade do conhecimento linguístico diversificado que dará voz a esses falantes oprimidos para que saiam dessa condição, não permitindo, assim, que seus opressores lhes dirijam excludentes e/ou depreciativos, meramente preconceituosos.

3. *Procedimentos metodológicos*

O tema deste trabalho já foi objeto de estudos e pesquisas de vários autores, mas o autor principal que norteia a maior parte desta perspectiva linguística, na atualidade, é o pesquisador Marcos Bagno. Suas pesquisas sobre o preconceito linguístico estão relacionadas tanto ao contexto da sociedade nas suas relações como um todo, quanto ao contexto de ensino–aprendizagem da língua portuguesa.

Os trabalhos de Bagno são úteis para pesquisadores e estudantes que queiram conhecer e se aprofundar mais nessa temática. Dessa maneira, e como já pontuamos em seções anteriores o que nos interessa de suas obras iniciais mais provocadores sobre o assunto, não iremos repetir nas próximas seções o que o autor já disse, mas trazer, com base em suas observações, contribuições a partir de pesquisa situada, por meio de questionamentos, confrontações de ideias e também sugestões. Para a coleta de dados utilizamos a técnica de entrevista:

> [...] Há diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com o propósito do entrevistador: a. Padronizada ou estruturada. É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário [...] é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano (MARCONI, 2008, p. 80-2)

As entrevistas foram realizadas de forma individualizada com os acadêmicos(as) para a obtenção de informações concernentes aos objetivos da pesquisa, de modo que o tipo de entrevista utilizada foi a estruturada. As perguntas foram formuladas antecipadamente seguindo um roteiro, os participantes também foram previamente selecionados, cinco acadêmicos(as) dos períodos finais do curso de Letras com idade entre 20 e 29 anos.

Todos os entrevistados são acadêmicos da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Araguaína. As entrevistas ocorreram de forma tranquila, sendo interrompida algumas vezes somente para repetir a última pergunta que foi reformulada para uma melhor compreensão. As perguntas feitas aos entrevistados(as) foram as seguintes:

1) O que você pensa a respeito do preconceito linguístico?
2) Você acredita que existe um modo “certo” e “errado de falar”.
3) As pessoas têm o direito de usar as variedades da sua língua materna em qualquer lugar ou ambiente?

Todas as entrevistas foram realizadas de forma direta, modo pelo qual o entrevistador(a) fica frente a frente com o entrevistado(a), e, presencialmente, o entrevistador(a) pergunta e o entrevistado(a) responde.

Essa estratégia auxilia na explicação do que concerne ao preconceito linguístico, isto é, visto como um fenômeno contemporâneo. Como explica Yin (2001), o pesquisador não tem controle sobre os eventos e comportamentos durante a coleta de dados e usa como fontes de evidências a observação direta e as entrevistas. O estudo adotou, nessa pesquisa de abordagem qualitativa, uma estratégia descritiva e interpretativa, mediante a técnica de análise de conteúdo (AC) a fim de verificar "por que" os acadêmicos entrevistados pensam de determinada maneira sobre o preconceito linguístico, bem como sobre suas vítimas.

Essa técnica de AC é definida por Laurence Bardin (2016) como técnicas de análise das comunicações que obtêm, por meio de procedimentos sistemáticos, a descrição do conteúdo de mensagens quantitativas ou não. Nesta pesquisa a função e mobilização dessa técnica é descrever o conteúdo das mensagens emitidas pelos entrevistados, no caso, os(as) acadêmicos(as) do curso de Letras,possibilitando inferir ou deduzir conhecimentos sobre vários fatores.Mas, para analisar o conteúdo das mensagens, antes é preciso efetuar o que Bardin chama de categorização:

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 117)

Essa categorização foi feita da seguinte forma: de posse do conteúdo das entrevistas, para cada pergunta feita ao entrevistado foi observado um padrão de resposta, e assim, de acordo com esse padrão de resposta para cada uma delas, o resultado foi uma categoria.

4. Posicionamentos dos estudantes

Iniciamos essa seção de análise com um questionamento fundamental para sujeitos que escolhem a área das Ciências Humanas, em especial um curso que reflete sobre a língua e a linguagem: os acadêmicos de Letras (UFT), em seus posicionamentos sobre o preconceito linguístico, de qual lado estão? De opressores ou de oprimidos?

Todos os(as) entrevistados(as) para essa pesquisa se posicionaram cada um a seu modo particular, o que nos mostra suas bagagens de vida suas aspirações e talvez deixando até uma pista de como se posicionarão no futuro como professores(as). Sobre ações e reações, escolhas e posicionamentos, Freire (2000), acreditava que:

> A luta ideológica, política, pedagógica e ética a lhe ser dada por quem se posiciona numa opção progressista não escolhe lugar nem hora. Tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola, [...] O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar, como pai, como professor, como empregador, como empregado, como jornalista, como soldado, cientista, pesquisador ou artista, como mulher, mãe ou filha, pouco importa, o meu respeito à dignidade do outro ou da outra. Ao seu direito de ser em relação com o seu direito de ter. (FREIRE, 2000, [n.p.])

Para corroborar a citação de Freire, analisemos sob esse mesmo ponto de vista o posicionamento do entrevistado A1, que fala sobre o resultado que o preconceito linguístico produz. Ou seja, a discriminação dos falantes de língua portuguesa por outros falantes da mesma língua. O entrevistado usa também em sua fala palavras como: poder conquista e domínio, para se referir à língua portuguesa, e a palavra "exclusão" para concluir seu posicionamento.

Quando falamos em poder consequentemente podemos falar em domínio, quando falamos em domínio podemos falar sobre a exclusão decorrente dele, e assim por diante. É sobre essas e outras questões que Bagno (1999) vem afirmando para nós que essas pessoas sem instrução formal, as quais, segundo alguns discursos generalizantes, 'falam tudo errado', também falam o português brasileiro, mas é a variedade de português não padrão que tem sua própria gramática, porém essa variedade e essa gramática não são reconhecidas e nem são validadas por discursos dominantes.

Temos, então, que fazer a seguinte reflexão: independentemente de a variedade não padrão não ter esse reconhecimento ou essa validade, haverá aqueles que sairão em defesa da dignidade do outro. Como podemos observar na fala do entrevistado A2, que vê o preconceito linguístico como algo negativo e, ao mesmo tempo, reconhece que as pessoas têm modos de falar diferentes das outras, sabendo diferenciar implicitamente o monolinguismo da homogeneidade linguística e deixando clara a responsabilidade dos acadêmicos na luta contra o preconceito linguístico.

No posicionamento do entrevistado A3, entramos na questão do conhecimento e da exclusão. Ou seja, defende que conhecimento como algo a ser adquirido por meio da aprendizagem formal não deveria "andar de mãos dadas" com a exclusão. Mas, infelizmente, uma grande parcela daqueles que adquiriram conhecimento gramatical e detém o domínio satisfatório no uso da norma-padrão acaba cometendo preconceito linguístico contra os que não têm.

Esse problema também é uma questão de acesso à aprendizagem que na fala de A3, visto observar os que tiveram acesso se sobrepõe aos que não tiveram. E ainda temos que separar o conhecimento linguístico do conhecimento gramatical que capacitam os falantes de forma diferente. É como Bagno (1999) reforça, isto é, não podemos acabar com o preconceito linguístico do dia para a noite, precisamos de uma transformação radical da sociedade em que estamos transformação dos mecanismos de controle que geram dominação e marginalização. Isso pode parecer utópico, mas deveria ser um alvo a se perseguir.

Não só a questão de acesso ao conhecimento linguístico e gramatical como algo necessário, mas também, como foi exposto anteriormente, o que essa falta de conhecimento produz. Na resposta do entrevistado A4, a categoria conhecimento, ou seja, a falta do conhecimento linguístico (científico e não meramente do senso comum) afeta de modo negativo tanto quem possui apenas o conhecimento e domínio das normas gramaticais quanto àqueles que não possuem nenhum dos dois, sendo mais negativo nesse último caso.

Com efeito, os falantes opressores que dominam a norma padrão, mas não tem conhecimento linguístico (no sentido científico), podem reproduzir o preconceito linguístico; e os que não possuem os dois estarão vulneráveis aos ataques de seus opressores, não podendo debater ou se defender de modo justo e igualitário. Os falantes oprimidos precisam se autoafirmar enquanto falantes de língua portuguesa brasileira valorizando sua identidade. Mas, para isso, precisam ter acesso ao conhecimento, o que demanda estímulos e incentivos por parte do governo em forma de políticas públicas voltadas para essa temática.

Em sua resposta, o último entrevistado A5 também contemplou a categoria conhecimento. Para ele(a) o preconceito linguístico acontece quando a pessoa não tem o mesmo conhecimento da língua tal qual os acadêmicos de Letras. Essa afirmação gerou um ponto de interrogação na

pesquisa, porque levou-nos a pensar que, para A5, os conhecedores dos fenômenos da língua tendem a não cometer o preconceito linguístico.

No entanto, Bagno (2003), na obra "A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira", fala sobre a desonestidade intelectual de alguns que já adquiriram conhecimento linguístico. Esses falantes opressores reproduzem o preconceito linguístico para se sentirem superiores às outras pessoas, usando de todos os meios para agredir a identidade e a dignidade dos demais falantes.

Apesar de muitos gramáticos e leigos considerarem algumas ocorrências da fala como "erro", a ciência linguística traz explicações concretas sobre elas, por isso precisamos pensar no preconceito linguístico não só como uma questão exclusiva da fala ou da escrita, mas pensar também no peso que a raça, o gênero e as classes sociais acabam tendo para que indivíduos em posição de vantagem/privilégio cometam o preconceito linguístico.

5. Considerações finais

Este estudo destacou, como prevalente na análise, que, para os(as) acadêmicos(as), o preconceito linguístico era uma questão de conhecimento. Ou seja, decorre de as pessoas terem ou não o conhecimento da gramática normativa e o domínio da norma padrão (ou culta). O papel da universidade na formação de futuros(as) professores(as) é oferecer conhecimento teórico, técnico, científico, crítico e emancipador. Os resultados refletem, de certo modo, o tipo de professor(a) que a Universidade está formando. Apesar de os resultados, conforme a análise dos posicionamentos dos estudantes entrevistados mostrarem-se positivos destacamos a necessidade de inclusão da disciplina de Sociolinguística na matriz curricular do curso de Letras para que os(as) acadêmicos(as) estejam completamente munidos de conhecimentos para compreender a dimensão da temática e enfrentar o preconceito linguístico do modo possível, adotando uma prática não depreciativa em relação à linguagem, mormente a dos poucos ou não escolarizados, adotando uma pedagogia de reflexão sobre a língua sem ferir a dignidade e identidade dos seus alunos(as).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *A língua de Eulália*, a novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *A norma oculta*: língua e poder na sociedade brasileira. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 48. e 49. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARCONI, M. A. *Técnicas de Pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Trad. de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Outra fonte:

PRECONCEITO. In: *Michaelis* – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portugues-brasileiro/preconceito/. Acesso em: 25 de janeiro de 2020.

PROFESSOR-CRIMINOSO: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA DA JUSTIFICATIVA DE UM PROJETO DE LEI MUNICIPAL

Danilo Sobral de Souza (UESB)
danilosobraldesouza@gmail.com
Camila Vieira dos Santos (UESB)
camila_vieira_2@hotmail.com
Lavínia Costa Sousa[178] (UESB)
laviniacostasousa2018@gmail.com
Adilson Ventura (UESB)
laviniacostasousa2018@gmail.com

RESUMO

Em todo projeto de lei, é necessário constar a justificação, que consiste em um texto que aponta os argumentos que justificam o trâmite de tal proposta. Neste trabalho, é feita uma análise semântica enunciativa histórica de recortes da justificativa de um projeto de lei do Escola Sem Partido (ESP) com vistas à designação do professor. A hipótese é a de, no documento, a relação professor/aluno ser descrita como hostil. Para tanto, recortamos o trecho da justificativa do PL municipal 019/2014, da câmara de vereadores de Vitória da Conquista. Com os pressupostos da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES 2002; 2018) foi feita uma análise a partir dos mecanismos reescrituração e articulação, Domínio Semântico de Determinação e paráfrase. Após a análise, os resultados mostram que, no âmbito do ESP, o professor é hostil e oferece riscos ao aluno, pois, enquanto vilão, pode doutrinar o aluno e ser um usurpador dos direitos dos pais. Para o ESP, o professor é perigoso na relação professor/aluno, pois ameaça diretamente as diretrizes postas pelos pais. No ESP, o professor é criminoso e é o grande inimigo da família.

Palavras-chave:
Sentidos. Escola Sem Partido. Semântica do Acontecimento.

ABSTRACT

In every bill of law, it is necessary to include the justification, which consists of a text that points out the arguments that justify the course of such proposal. In this work, a historical enunciative semantic analysis of excerpts from the justification of a bill of the Escola Sem Partido (ESP) with a view to the designation of the teacher is carried out. The hypothesis is that, in the document, the teacher-student relationship is described as hostile. To do so, we cut the excerpt from the justification of municipal bill 019/2014, from the Vitória da Conquista city council. With the assumptions of the Semantics of the Event (GUIMARÃES 2002; 2018) an analysis was made based on the mechanisms of rewriting and articulation, Semantic Domain of Determination and paraphrase. After the analysis, the results show that, under the ESP, the teacher is

[178] Agradeço à FAPESB o apoio à pesquisa, pedido nº 1604/2021, processo nº 072.4194.2021.0016071-07.

hostile and poses risks to the student, as, as a villain, he can indoctrinate the student and be a usurper of the parents' rights. For the ESP, the teacher is dangerous in the teacher/student relationship, as it directly threatens the guidelines set by the parents. At ESP, the teacher is the family's greatest enemy.

Keywords:
Senses. School Without Party. Semantics of the Event.

1. Introdução

O Escola Sem Partido (ESP) é iniciativa que propõe discussões sobre os parâmetros que estruturam o sistema educacional do Brasil e a práxis docente. No cerne destas discussões, surgem diversos projetos de lei (PL) baseados nas ideias do ESP. Tais projetos começam a ser propostos a partir de 2014, em diversas casas de lei – municipais, estaduais e, também, no legislativo nacional. Estes documentos, de maneira geral, indicam alterar o artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sobretudo impondo valores de ordem familiar no que tange a educação escolar, nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. A ideia do ESP sobretudo é acusar as escolas e os professores de serem doutrinadores de ideologias contrárias à família. Em nossa linha de análise, lembramos que os trabalhos de Sigliani; Ventura (2020a, 2020b) e Sigliani (2020), discutem a questão de sentidos de professor e de docência. Neste trabalho, especificamente, observamos a constituição enunciativa de professor, peça principal nas narrativas do ESP.

Assim, a proposta desta análise é, a partir dos estudos semânticos enunciativos, perceber de que forma sentidos de professor são constituídos nas justificativas de um projeto de lei do ESP. Sabe-se que todo projeto de lei tem anexo um texto que é a justificativa da proposição. Em nossa análise, selecionamos um recorte da justificativado PL municipal. Esse PL segue o modelo presente no site do ESP, local que é possível baixar modelos de anteprojetos de lei federal, estadual e municipal. Vale ressaltar que a justificativa é a mesma em ambos os documentos-base constantes no site da iniciativa.

Para tanto, nesse trabalho, é feito uso dos pressupostos teóricos e os procedimentos de análise da Semântica do Acontecimento, teoria semântica enunciativa histórica proposta por Guimarães (2002; 2005; 2007; 2009; 2018), que parte da premissa da opacidade da língua e do sujeito, além de entender a enunciação como acontecimento da linguagem, e que tal acontecimento constitui sentidos. Serãofeitos os procedimentos

de análise da Semântica do Acontecimento, a saber: a reescrituração, a articulação, paráfrases e demonstraremos essas relações de sentido produzidas a partir do Domínio Semântico de Determinação (DSD), como veremos a seguir.

Seguiremos, então, para uma apresentação geral da Semântica do Acontecimento, para, logo após, apresentar as análises do corpus supraposto.

3. Semântica do acontecimento: teoria enunciativa histórica e seus procedimentos de análise

A Semântica do Acontecimento foi proposta por Eduardo Guimarães, em 2002, na obra Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação. Nessa obra, o autor concentrou-se no estudo da designação como fundamento para pensar as relações da linguagem com o mundo. Para Guimarães (2005), o que especifica um acontecimento é a temporalidade que ele constitui: um passado, um presente e um futuro. Ele argumenta que um acontecimento é diferente de outro porque recorta um passado de sentidos que convive com o presente da formulação do Locutor e assim traz uma projeção de futuro de sentidos. Nessa perspectiva, podemos inferir que o real é recortado pela enunciação que recupera os sentidos do passado e projeta uma futuridade (Cf. GUIMARÃES, 2005).

Outro aspecto fundamental na teoria posta é o caráter político da enunciação. Por entender que os sentidos não são fixos e sua relação não é estanque, Guimarães apresenta o conceito de político na enunciação, colocando que, na instauração de um acontecimento enunciativo, sentidos são estabelecidos a partir de uma relação política em que o embate é constante. Entender o conceito de político na SA é essencial para o funcionamento das análises. O espaço de enunciação, definido como "(...) um espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, enquanto espaço político" (Cf. GUIMARÃES, 2002, p. 18) é caracterizado por disputas que não cessam nunca, batalhas de inclusão e exclusão pelo direito de falar. Esse embate é o político: uma luta constante na relação entre a língua com a língua, a língua com os falantes e falantes com falantes em um determinado espaço de enunciação.

Para Guimarães (2005), a relação entre formas linguísticas constitutivas de um enunciado que integra um texto é marcada por operações

enunciativas, ou seja, o sentido é produzido enunciativamente no e pelo acontecimento da enunciação. Essas operações enunciativas descrevem o funcionamento entre formas no acontecimento da enunciação. Assim, os procedimentos de produção de sentido são de dois tipos, a reescrituração e a articulação (Cf. GUIMARÃES, 2005).

A operação de articulação designa o procedimento pelo qual relações semânticas são estabelecidas em virtude do modo como as formas simbólicas significam algo de sua contiguidade, ou seja, essas operações explicitam como as formas simbólicas significam o fato de integrarem um mesmo texto em relação a outras formas. Caracteriza-se como uma operação que estabelece uma relação entre as formas em nível local, interno ao enunciado, sendo diretamente afetadas pela relação do sujeito falante com o que é por ele enunciado. Nesse sentido, as operações de articulação constituem, em parte, o modo como as formas simbólicas, quando reportadas umas às outras, significam o texto de que fazem parte (Cf. GUIMARÃES, 2005).

A reescrituração produz efeitos de sentido ao produzir uma diferença no acontecimento da enunciação. Trata-se de uma operação de repetição que produz sentidos diversos na relação entre formas materiais pertencentes a um mesmo texto. Essa operação é compreendida como um processo de deriva de sentidos próprio à textualidade e que consiste em estabelecer relação entre formas simbólicas de modo que uma forma diz ou repete o que outra já disse. A respeito da descrição da reescrituração, Guimarães argumenta:

> A reescrituração é o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito fazendo interpretar uma forma como diferente de si. Este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado. Esta reescrituração é o procedimento que coloca em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição do sentido de um texto. Vou chamá-la de operação de predicação. Não se trata aqui da relação de predicação entendida como própria do enunciado, da sentença, da frase. Trata-se de uma operação pela qual, no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, pelos mais variados procedimentos. (GUIMARÃES, 2007. p. 17)

O Domínio Semântico de Determinação (DSD) é definido como "(...) uma análise de uma palavra. Portanto, ele representa uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido na palavra no corpus especificado (...)" (GUIMARÃES, 2007. p. 81). Segundo Guimarães (2007), o sentido das palavras estabelece seu DSD no funcionamento de textos diversos relaciona-

dos por critérios singulares como por exemplo: mesmo autor, mesmo assunto e mesmo período etc. Diante disso, podemos caracterizar o DSD como uma representação gráfica das relações de determinação do termo analisado. Para a construção de um DSD, utilizam-se caracteres específicos (┤, ┴, ┬, ├,) para a relação de determinação, além de (----------) para a relação de sinonímia e (_____) para a relação de antonímia (Cf. GUIMARÃES, 2007).

Além disso, dois aspectos da teoria são utilizados nas análises: a argumentação e as paráfrases. A argumentação, nesta teoria, não tem relação com as teorias pragmáticas ou a retórica; na SA, tem a ver com a sustentação de um alocutor faz para seu alocutário em uma determinada cena enunciativa. Já a paráfrase é um procedimento que o analista lança mão para testar os limites da análise, conforme tem sido discutido em Souza (2019) e, mais especificamente, em Souza e Ventura (2019): "o teste do parafraseamento é o mecanismo de manipulação de elementos linguísticos que o analista faz uso a fim de interpretar, de entender as relações de sentido de determinado enunciado" (SOUZA, VENTURA, 2019).

4. Análises

O material dessa análise foi obtido através de recortes da justificação da minuta de um anteprojeto de lei municipal proposto em 2014, na cidade de Vitória da Conquista. Esse material está disponível na internet tanto no site da câmara municipal, quanto em um site de uma pesquisa de monitoramento, produzida pelo projeto Professores Contra o Escola Sem Partido (Profs Contra o ESP), iniciativa popular que reúne pesquisadores, professores, pais e estudantes que objetiva monitorar as ações do ESP. Tal recorte compõe o *corpus* de uma pesquisa de doutorado[179] em curso. O anteprojeto escolhido para a análise determina como deve ser a práxis do professor, tanto de escolas públicas e particulares de ensino estrito quanto de escolas confessionais.

> Recorte 1 – Justificativa do PL 019/2014
> É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com

[179] Pesquisa de doutorado em andamento, conduzida por Danilo Sobral de Souza e sob orientação do Prof. Dr. Adilson Ventura. Título provisório: "O Vigilante Vendado: Sentidos Conflitantes de Aluno No Brasil do Escola Sem Partido".

> que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.
> Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
> Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar [...]

Para a análise, separamos o recorte em três partes: (1a), (1b) e (1c). O primeiro olhar será para (1a). Vejamos:

> (1a) É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazercom que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

É válido apontar que na teoria posta, o falante é dividido em três: o Locutor (L), o alocutor (al) – o qual fala de um lugar social – e o enunciador (E). Nesta análise, partindo dos pressupostos da teoria utilizada, é possível sustentar que o al-legislador argumenta que os professores e autores de livros didáticos fazem uso das aulas e das obras, respectivamente, para obter a adesão dos estudantes a essa ou aquela corrente política e, também, alterar a conduta moral e sexual dos estudantes. Vamos verificar, a partir do quadro abaixo, o DSD projetado:

Quadro 1: DSD de Professores.

Transformar padrões de julgamento, conduta moral e sexual dos alunos ⊥ **PROFESSORES** --------- autores de livros didáticos

Fonte: Elaboração própria.

Transformar padrões de julgamento, conduta moral e sexual dos alunos determina por especificação professores, que tem relação de sinonímia com autores de livros didáticos. Dessa forma, o alocutor-legislador sustenta o argumento de que professores e autores do livro didático são ameaças à conduta moral e sexual dos estudantes. Podemos ter as paráfrases:

a) Todos sabem que professores e autores de livros didáticos são recrutadores de correntes políticas e ideológicas, logo, são ameaças ao direito dos pais ou responsáveis.

b) Salas de aula e livros didáticos são os instrumentos utilizados para fazer estudantes adotarem padrões de julgamento, de conduta moral e, especialmente, sexual incompatíveis com o de seus pais ou responsáveis.

O alocutor-legislador defende o interesse dos pais já no primeiro momento. Logo no início do recorte selecionado, o professor é determinado como vilão, e seu crime é influenciar alunos a condutas sexuais distintas daquelas pregadas ou defendidas pelos pais dos estudantes.

É sabido que o professor é vilão, e é a partir disso que o alocutor--legislador enuncia, de modo coletivo: todos sabem que a sala de aula e os livros didáticos são hostis para os estudantes, e a culpa é do professor e do autor de livro didático.

A frente,ainda na justificativa, chegamos em (1b):

> (1b) Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Esse recorte apresenta sentidos sobre a educação, porém, daqueles que estudaram a partir do processo de redemocratização do Brasil, que ocorreu a partir do final da década de 1980. Ao dizer que a realidade do sistema de ensino nos últimos 20 a 30 anos é transformar/recrutar estudantes para determinadas condutas morais e sexuais, é possível ter dois entendimentos:

1) *Se pensarmos em uma diferença de 30 anos a partir da data do documento*: entende-se que o sistema de ensino brasileiro só foi bom antes da redemocratização, o que sustenta a ideia de que o ensino que ocorreu durante a ditadura civil-militar era seguro para o aluno em comparação com a realidade vivida no tempo do texto;

2) *Se pensarmos em uma diferença de 20 anos a partir da data do documento*: entende-se que o sistema de ensino brasileiro começa a piorar a partir dos anos 2000.

No texto, apresenta-se o que é preciso ser feito para mudar a rea-

lidade contemporânea: é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. Construímos, então, o DSD de realidade das escolas e do ensino:

Quadro 2: DSD de Realidade das Escolas e do Ensino.

Prática da doutrinação política e ideológica nas escolas ⊥ **REALIDADE DAS ESCOLAS E DO ENSINO** ⊤ Usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções

Fonte: Elaboração própria..

Doutrinação política e ideológica e usurpação do direito dos pais determina sentidos de realidade das escolas e do ensino. Para resolver o imbróglioposto por tal realidade apresentada pelo al-legislador, é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática dos professores nas escolas.

Assim, pode-se construir as paráfrases:

c) Todos sabem que o sistema de ensino brasileiro é uma ameaça aos estudantes e aos pais.

d) Na realidade, ocorre na escola a doutrinação política e ideológica dos estudantes por parte dos professores e usurpação do direito dos pais.

Em (1c) a práxis docente é designada como criminosa. Vejamos

> (1c) Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdadesfundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis [...]

O alocutor-legislador conclui que as práticas docentessão ilícitas, violadora de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, visto que práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais são reescriturações de prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, como vimos em (1 b). A articulação entre práticas ilícitas e o termo afinal constrói sentidos de conclusão. Essas relações enunciativas nos permitem interpretar que o professor utiliza suas aulas

para praticar atos ilícitos e violadores dos direitos. Vejamos no DSD a seguir:

Quadro 3: DSD de Prática Docente.

prática docente ├ atos ilícitos

Fonte: Elaboração própria.

Prática docente é determinada por atos ilícitos e a partir dessas relações de sentido podemos parafrasear:

e) Todo ato ilícito é um crime;

f) O professor é criminoso afinal comete atos ilícitos;

g) Todos sabem do caráter criminoso do professor

Dessa maneira, embora a prática docente seja regulamentada e norteada por uma série de leis, as relações de linguagem no enunciado analisado sustentam sentidos de professor-criminoso.

5. Conclusão

No Brasil, os debates educacionais são constantes e diversas propostas em casas legislativas são votadas ao longo de cada ano. É importante refletir sobre os impactos desses movimentos tanto na lida com a educação, quanto nos espaços onde a educação pode ocorrer.

Para o Escola Sem Partido, o espaço escolar está fadado a ser um campo de práticas criminosas, no qual direitos são usurpados e liberdades violadas, pelo professor-vilão e pelos autores de livros de didáticos.A ameaça ao estudante e aos seus pais ou responsáveis é séria e a saída é prevenir esta prática na escola, espaço hostil para o aluno.

Foi possível, a partir das análises, refletir sobre o caráter político da linguagem na medida em que, neste acontecimento – a justificativa da minuta do projeto de lei – sustentam-se sentidos de professor como postos acima: o grande vilão e inimigo da família. Estes sentidos são antagônicos a outros sentidos comuns, tais como os que constroem a ideia de um professor-membro da família, professor-responsável ou tantos outros construídos ao longo do tempo. Em textos do ESP, surge uma nova faceta para o profissional docente: o professor-criminoso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2017. (Edição original: 2002)

_____. Domínio Semântico de Determinação. In: MOLLICA, M.C.; GUIMARÃES, E. (Orgs.). *A palavra*: forma e sentido. Campinas: Pontes/RG, 2007. p. 79-96

_____. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. *Caderno de Estudos Linguísticos*, 51(1), p. 49-68, Campinas, Jan./Jun. 2009.

_____. *Semântica, enunciação e sentido*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2018.

SIGLIANI, L. C. de S. *Desvalorização ou reconhecimento?* A contradição nos sentidos de professor. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA. 2020.

_____; VENTURA, A. O político nas relações de sentido: uma análise semântica do termo professor na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. *Revista Investigações*, Recife, 2020a.

_____. O embate de sentidos do termo Professor: uma análise semântica de propagandas veiculadas pelo MEC. *Revista Palimpsesto*, Rio de Janeiro, 2020b.

SOUZA, D. S. *Sentidos de impeachment no caso Dilma Rousseff*: um estudo semântico. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, Vitória da Conquista, 2019.

_____; VENTURA, A. Paráfrase: um mecanismo de análise da Semântica do Acontecimento. *Revista Ecos*, v. 26, Ano 16, n. 01, p. 349-67, Cáceres-MT, 2019.

PRONUNCIAMENTOS OFICIAIS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA NARRATIVA DA PERVERSIDADE NEOLIBERAL

Rodolfo Moura Pereira (UENF)
rodolfom.ifes@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tratou de analisar os discursos oficiais da Presidência da República no Brasil durante o período de pandemia decorrente da infecção da Covid-19. Nosso *corpus* de análise constitui-se dos discursos proferidos pelo então Jair Messias Bolsonaro nos meios de comunicação de massa como a TV aberta e rádio. A fim de direcionar o foco da argumentação para o pensamento filosófico contemporâneo, nossa discussão posiciona-se no eixo do conceito de pós-modernidade do filósofo Zygmunt Bauman e no conceito de banalização do mal ancorado no pensamento de Hannah Arendt. A metodologia desse estudo caracteriza-se por localizar os discursos do presidente no âmbito das ideias de Michel Foucault em sua obra A ordem do discurso. Conclui-se que estes discursos são manifestados sob o esteio de valores neoliberais e sua tessitura constituída nas malhas complexas das relações entre a razão administrativa e a moral.

Palavras-chave:
Foucault. Pós-modernidade. Banalidade do mal.

ABSTRACT

The present work analyzed the official speeches of the Presidency of the Republic in Brazil during the period of pandemic resulting from the infection of Covid-19. Our corpus of analysis consists of the speeches given by the then president Jair Messias Bolsonaro in the mass media such as open TV. In order to direct the focus of the argument to contemporary philosophical thought, our discussion is positioned on the axis of the post modernity concept of the philosopher Zygmunt Bauman and on the concept of trivialization of evil anchored in Hannah Arendt's thought. The methodology of this study is characterized by locating the president's speeches within the scope of Michel Foucault's ideas in his work The order of discourse. It is concluded that these discourses are manifested under the support of neoliberal values and their fabric constituted in the complex meshes of the relations between administrative and moral reason.

Keywords:
Foucault. Banality of evil. Post modernity.

1. Considerações iniciais

Em 2020, a crise mundial provocada pelo vírus SARS-CoV e suas variantes, mobilizou todas as nações na busca de formas de seu controle

visando à preservação da saúde e da vida de suas populações. A Covid-19 ou doença do corona vírus é uma enfermidade que pode provocar uma síndrome respiratória aguda grave (SRAG), tendo como consequência a morte de significativa parcela dos infectados. No princípio dessa crise sem precedentes nas últimas gerações, havia pouco consenso entre os líderes mundiais sobre as formas de lidar com o problema. Felizmente, no decorrer das semanas, a Organização Mundial de Saúde (OMS) assumiu seu papel na orientação das nações sobre os procedimentos mais adequados a serem tomados.

Todavia, houve resistência de algumas nações sobre o cumprimento dessas medidas, notadamente, a recomendação de isolamento social, já que essa medida comprometia o funcionamento das economias. Lamentavelmente, o Brasil estava nesse grupo de nações; em nosso caso, não houve consenso entre as decisões tomadas pelo Governo Federal e as direções seguidas por estados e municípios. Esse impasse foi percebido no desejo da Presidência da República de que as atividades econômicas sofressem o mínimo de impacto; em outra direção, gestores estaduais e municipais se mantinham alinhados às recomendações da OMS, que determinava a prioridade do isolamento social. Em consequência o Brasil figurou entre os países com maior número de mortos por Covid-19. Acrescenta-se que, além da resistência quanto às recomendações da OMS, a situação agravou-se em decorrência do Governo Federal optar pelo uso de protocolos contraindicados como o uso de medicações ineficazes.

Diante desse cenário, tendo em vista uma aproximação das conjunturas que conduziram o Brasil por um caminho destoante da maioria das nações e das recomendações da OMS, esse trabalho se debruça sobre os pronunciamentos oficiais da presidência da república durante o período mais crítico de combate à doença. Propõe uma reflexão sobre o problema, buscando, inicialmente, apoio nas ideias de Michel Foucault que possibilitam a arqueologia e a genealogia dos pronunciamentos de Jair Bolsonaro, com o propósito de desenterrar as estruturas que o norteiam. Seguidamente, procuramos analisar essas estruturas descobertas, tendo como fio condutor a convergência das ideias de Zygmunt Bauman e Hannah Arendt sobre as circunstâncias que podem conduzir a humanidade à prática de atos perversos. Assim, evidenciada a exposição de nossa trama teórica, a questão que motivou este estudo foi: Quais as condições históricas e filosóficas possibilitaram a constituição de discursos que conduziram o Brasil para as posições mais altas do mundo em número de mortos pela Covid-19?

O período compreendido para a análise deste trabalho se revelou entre os mais desafiadores que os regimes republicanos já enfrentaram; governos de todo o mundo tiveram que lidar com uma pandemia, que trouxe em seu bojo um inimigo letal. No interior desse campo de combate, bilhões de pessoas, atônitas, aguardavam informações e orientações sobre o que está acontecendo e o que fazer. Por conseguinte, a legitimidade deste estudo localiza-se na exposição dos impactos e motivações dos discursos presidenciais que se materializam normativamente, influenciando decisões e causando insegurança e confusão em significativa parcela da população.

Reconhecendo o fato de que comportamentos são gerados por uma normatização implicada em discursos de grande poder, sua sedimentação pode ser comprovada pela observação quantitativa e qualitativa de seus efeitos. Em última instância, fala-se aqui de aumento ou diminuição do número de mortos e da adesão ou não da população às medidas efetivas contra a proliferação da doença. Quando recorremos a Foucault (1996) constatamos que o discurso é poder e que esse poder se materializa na vida e no corpo das pessoas. Assim, compreendendo o discurso como um campo de lutas, com influência de mecanismos reguladores e diretamente ligados a momentos históricos, este trabalho tem como objetivo precípuo analisar, a partir da ótica foucaultiana, os pronunciamentos presidenciais oficiais proferidos durante a pandemia de Covid-19 no período de março/2020 até junho/2021, tendo como eixos norteadores as ideias de pós-modernidade de Bauman e da banalidade do mal de Hannah Arendt.

2. A análise discursiva de Michel Foucault

A Análise de Discurso francesa, desde sempre, ocupou um lugar de destaque entre os trabalhos que buscam compreender o dito e o não dito, buscando os significados e as intenções verdadeiras das interlocuções humanas. Nesse universo de teóricos de grande envergadura, Michel Foucault ocupa uma posição de evidência, notadamente após a sua aclamada aula inaugural no College de France, que originou uma obra que será objeto de apoio desse trabalho, a saber, *A ordem do discurso*.

Nos primeiros parágrafos da transcrição desse discurso, que marcou o início de sua carreira no College de France, Foucault introduz uma das ideias que compõe o cerne de seu pensamento sobre a natureza dos discursos e que será desenvolvida pormenorizadamente durante sua apre-

sentação. Nesse momento, habilidosamente, Foucault provoca uma reflexão no leitor quando diz que "ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo" (FOUCAULT, 1996, p. 5). A significância desta passagem, apesar de repousar na simplicidade das palavras, é sobremaneira importante quando analisado seu teor. Indubitavelmente, quando falamos, estamos repetindo um discurso já dito, um discurso que nasceu em outros tempos, sob outra atmosfera histórica, e que, certamente – com outras palavras e outras pretensões –, já foi proferido por outras pessoas.

Ainda no que seria o prelúdio de sua apresentação, o autor destaca que seu objetivo não é o de analisar a origem dos discursos, mas de apontar como esses discursos se organizam e se manifestam e, sobretudo, quais as suas consequências.

Ao pontuar o seu desconforto e temor em adentrar na ordem do discurso, o autor distingue uma dessas vozes que nos precedem e que dizia:

> Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém. (FOCAULT, 1996, p. 7)

Aqui, revela-se a figura das instituições que, em outras palavras, são as vozes que nos precedem e mais: delas vem o poder dos nossos discursos. Discursos estes carregados por palavras que foram suavizadas com o tempo e, não obstante, materializam-se em perigos como lutas, servidões e dominações.

3. A arqueologia dos discursos presidenciais

Durante o período de pandemia, compreendido entre início de março de 2020 até dois de junho de 2021, o presidente Jair Bolsonaro realizou dez pronunciamentos oficiais. Desse quantitativo, dois foram em datas comemorativas, referentes à independência do Brasil e véspera de Natal. Neste mesmo período, foram realizadas *lives* pela página pessoal do presidente com frequência semanal, sempre realizadas às quintas-feiras.

Diferentemente de discursos de caráter informal, realizados nessas *lives* e em entrevistas, optar pela realização de pronunciamentos oficiais

implica em elaborar um conteúdo discursivo para todo o país, tendo em vista sua transmissão em horário nobre e em todos os meios de comunicação de massa, além de implicar também um caráter de urgência, seriedade e formalidade. A leitura de texto via teleponto, do mesmo modo, confere maior atmosfera de seriedade e autenticidade do discurso. Ressalta-se também o formato monológico do pronunciamento, *i.e.*, sem interlocuções de terceiros ou questionamentos da imprensa.

Essas diferenças que marcam o caráter formal de um discurso oficial também são percebidas na constituição do cenário de fala. Nota-se que nas *lives* do presidente existe um ambiente mais familiar e descontraído, com assuntos previamente definidos a partir dos acontecimentos da semana anterior, presença de música e tom jocoso nas falas. Tomando um caminho diferente de seus antecessores Dilma e Michel Temer, que discursam normalmente sem engessamento do ambiente, o cenário dos pronunciamentos oficiais do presidente Jair Bolsonaro se edifica a partir da presença das bandeiras do Brasil e da República tomando posição de destaque na cena. Com exceção das bandeiras, a paisagem é a mais límpida possível, conferindo grande destaque à figura do presidente que usa terno, a fim de conjurar ainda mais tonalidade de seriedade ao discurso.

Diante desse cenário constituído, é possível vislumbrar alguns mecanismos de controle do discurso. Um cenário oficial implica em uma organização interna de como e quem deve falar. O anúncio de um pronunciamento oficial que antecede sua fala, o semblante de seriedade e o horário nobre corroboram para a ideia foucaultina de rituais de fala.

O primeiro discurso proferido pelo presidente foi curto e realizado no dia 07 de março[180], sedimentando uma tonalidade de alarme e cautela. Destaca-se pelo zelo com as pessoas e recomenda que todos devem seguir as orientações dos especialistas.

O segundo discurso presidencial, proferido no dia 12 de março de 2020, traz em seu âmago um tom de reconhecimento da gravidade do problema e do papel da Organização Mundial da Saúde (OMS), além da menção de que o Sistema Único de Saúde está em estado de alerta. Em concordância com a OMS, Bolsonaro também menciona a importância de se evitar as aglomerações:

> [...] Há também recomendação das autoridades sanitárias para que evitemos grandes concentrações populares. Queremos um povo atuante e zelo-

[180] https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/03/pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-sobre-o-coronavirus (pronunciamento oficial 07/03/20).

> so com a coisa pública, mas jamais podemos colocar em risco à saúde da nossa gente. (pronunciamento oficial de 12/03/2020[181])

Na revelação desses dois primeiros pronunciamentos descortina-se a presença dos chamados mecanismos de rarefação do discurso (Cf. FOCAULT, 1996). Nessa oportunidade, Bolsonaro assume a figura de um comentador, transmitindo palavras de reconhecimento e cautela com a crise, o que é esperado para um líder mundial ao se pronunciar sobre uma crise de proporções internacionais. Nesse sentido, percebe-se alinda um alinhamento aos discursos proferidos por outros líderes mundiais, ampliando a ideia de um discurso de autoria externa. Sua menção ao uso dos protocolos das autoridades sanitárias busca apoio ideológico no mecanismo de rarefação das disciplinas, uma vez que reconhece o valor dos saberes científicos.

No dia 15 de março de 2020 estavam marcados movimentos a favor de seu governo, nesse sentido, em seu discurso, o presidente pede que isso seja repensado por seus apoiadores, que mesmo assim realizaram o ato e contaram com a presença de Bolsonaro. Sua prática demonstra um desalinhamento com a prudência conjurada em seu discurso, o que é um indicativo da ideia de seleção cuidadosa de palavras, o que pode ser entendido como uma manifestação do que Foucault (1996) chama de interdição, caracterizada por "tabus do discurso", como já vimos, um mecanismo de exclusão que caracteriza o que pode e não pode ser dito, neste caso, no campo da política.

Doze dias depois (24/03/20), teríamos um novo discurso presidencial com uma mudança perceptível de uma tonalidade ora alinhada às orientações da OMS, para um discurso que minimizava os efeitos do vírus, atribuindo os casos de maior gravidade às pessoas com mais de 60 anos. Salientou também que a crise observada na Itália, àquela época, e que ampliou a preocupação com a pandemia em todo o mundo, foi causada pelo fato do grande número de idosos em sua população. Essa argumentação, que suaviza a pandemia, abre espaço para um discurso que se volta para as consequências das medidas restritivas orientadas pela OMS para a economia do país:

> [...] o vírus chegou está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. Nossa vida tem que continuar, os empregos devem ser mantidos, 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", a proibição de transportes, o fechamento de

[181] https://www.youtube.com/watch?v=UzRMaX2LwYY.

> comércio e o confinamento em massa. (pronunciamento oficial 24/03/20[182])

Esse pronunciamento foi alvo de grande polêmica quando, em dissonância com as orientações da OMS, o presidente em tom jocoso faz referência à Covid-19 como uma "gripezinha" ou "resfriadinho", completando sua fala ao dizer que decorrente do seu histórico de atleta, caso fosse contaminado, nada sofreria.

Nesse polêmico discurso o presidente inicia sua campanha pelo uso da medicação cloroquina, dizendo que a comprovação científica de sua eficácia estaria sendo buscada por instituições renomadas como o Food and Drug Administration (FDA) nos Estados Unidos e o pelo Hospital Albert Einstein no Brasil.

Obviamente, essa referência às instituições de pesquisa tem a pretensão de legitimar o uso da referida medicação, tomando como esteio o prestígio dessas instituições científicas. Esse apelo está ligado ao reconhecimento do método científico pela sociedade, mediante discursos produzidos no campo excludente da organização das disciplinas científicas (Cf. FOCAULT, 1996).

Esse terceiro pronunciamento marca oficialmente a digressão tomada pelo discurso presidencial no sentido de uma argumentação que vai ao encontro de pressupostos neoliberais. Salienta-se que essa digressão tornar-se-á a linha fundamental de argumentação presente nos discursos que estariam porvir.

Esta guinada na posição presidencial, quanto às abordagens mais indicadas no trato da situação de calamidade na saúde, remete a um mecanismo de exclusão alinhado à vontade de verdade. Segundo Foucault (1996) esse sistema tem maior potência nos discursos e, frequentemente, se sobressai sobre os outros mecanismos de exclusão. Nesse sentido, essa vontade de verdade que erige no terceiro pronunciamento, caracteriza uma violência que se materializa no controle dos corpos dos trabalhadores, que os corrompe a manterem suas atividades laborais, tendo como finalidade última, a manutenção das atividades econômicas do país. Esse mecanismo impositivo terá uma presença massiva nos pronunciamentos subsequentes, como veremos a seguir.

No dia 31 de março, sob pressão da classe empresarial, Bolsonaro se dirige oficialmente mais uma vez à nação. Desta vez, busca alinha-

[182] https://www.youtube.com/watch?v=Vl_DYb-XaAE.

mento de suas ações às falas do diretor-geral da OMS, Tedros Adhanon, dizendo que

> [...] minha preocupação sempre foi salvar vidas, tanto as que perderemos pela pandemia quanto aquelas que serão atingidas pelo desemprego violência e fome. Me coloco no lugar das pessoas e entendo suas angústias. As medidas protetivas devem ser implementadas de forma racional responsável e coordenada nesse sentido o senhor Tedros Adhanom, diretor-geral da OMS disse saber que "muitas pessoas de fato têm que trabalhar todos os dias para ganhar seu pão diário" e que "os governos têm que levar esta população em conta". Continua ainda "se fecharmos ou limitarmos movimentações o que acontecerá com essas pessoas que têm que trabalhar todos os dias e que tem ganhar o pão de cada dia todos os dias?" Ele prossegue:"então cada país baseado em sua situação deveria responder a essa questão" O diretor da OMS afirma ainda que "com relação a cada medida temos que ver o que significa para cada indivíduo nas ruas", e complementa "eu venho de família pobre eu sei o que significa estar sempre preocupado com o seu pão diário, isso deve ser levado em conta porque todo indivíduo importa. A maneira como cada indivíduo é afetado pelas ações tem que ser considerada". Não me valho dessas palavras para negar a importância das medidas de prevenção e controle da pandemia, mas para mostrar que da mesma forma precisamos pensar nas mais vulneráveis. Essa tem sido a minha preocupação desde o princípio. O que será no camelô, do ambulante, do vendedor de churrasquinho, da diarista, do ajudante de pedreiro, do caminhoneiro e dos outros autônomos com quem venho mantendo contato durante toda a minha vida pública. [...] determinei ainda ao nosso ministro da economia que adotasse todas as medidas possíveis para proteger sobretudo o emprego e a renda dos brasileiros fizemos isso através de ajuda financeira aos estados e municípios linhas de crédito para empresas auxílio mensal de 600 reais aos trabalhadores informais e vulneráveis. (pronunciamento oficial 31/03/2020[183])

Nesse sentido, o presidente se apropria das palavras do diretor-chefe da OMS na tentativa de validar seu discurso alinhado à valores neoliberais, no entanto, Bolsonaro omite a parte inicial do discurso do Dr. Tedros que afirma que os governos devem se responsabilizar pela assistência daqueles que precisam ficar em casa durante a pandemia[184]. Vale ressaltar que o auxílio emergencial citado pelo presidente nesse mesmo discurso foi produto de uma mobilização do congresso nacional, sendo, portanto, uma iniciativa do poder legislativo.

Novamente, percebe-se, pela manipulação das palavras do diretor-chefe da OMS, o uso do mecanismo de exclusão que exerce controle so-

[183] https://www.youtube.com/watch?v=16RR2rG_AKA.

[184] https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/31/bolsonaro-cita-discurso-de-diretor-da-oms-e-omite-trecho-sobre-assistencia-as-pessoas-que-ficaram-sem-renda.ghtml.

bre o verdadeiro e o falso. Se por um lado, Bolsonaro assume o papel de um comentador, buscando assim maior legitimidade em suas palavras, por outro, exclui do próprio discurso apropriado os trechos que não condizem com sua ideia de "verdade".

Após, mais uma vez, fazer referência à medicação cloroquina, que já vinha sendo abandonada pela comunidade científica como pretenso tratamento contra a doença, Bolsonaro mais uma vez faz uma menção à importância de fazer a economia retornar ao seu movimento necessário:

> [...] nós temos que evitar ao máximo qualquer perda de vida humana, como disse o diretor-geral da OMS "todo indivíduo importa". Ao mesmo tempo devemos evitar a destruição de empregos que já vem trazendo muito sofrimento para os trabalhadores brasileiros na última reunião do G20 nossa os chefes de estado e de governo nos comprometemos a proteger vidas e a preservar empregos, assim o farei.[4]

No dia 08 de abril, em pronunciamento semelhante ao anterior, o presidente inicia em tom empático enfatizando sua solidariedade com as famílias que perderam vidas, conduzindo suas palavras, em seguida, para o fato de que os problemas da economia devem ser tratados simultaneamente à calamidade instaurada na saúde pública. Novamente o presidente busca erigir sua narrativa tomando emprestadas as palavras de Tedros Adhanon, no sentido de que cada país possui suas particularidades e, portanto, formas diferentes de lidar com a pandemia. O diferencial desse pronunciamento se situa na ampliação da defesa da medicação cloroquina quando coloca que

> [...] as consequências do tratamento não podem ser mais danosas que a própria doença. [...] após ouvir médicos, pesquisadores e chefes de estado de outros países passei a divulgar os últimos 40 dias a possibilidade de tratamento da doença desde sua fase inicial. Há pouco conversei com o doutor Roberto Kalil, cumprimentei-o pela honestidade e compromisso com o juramento de Hipócrates ao assumir que não só usou a hidroxicloroquina, bem como a ministrou para dezenas de pacientes. "Todos estão salvos" disse, mais que mesmo não tendo finalizado o protocolo de testes ministrou o medicamento agora para não se arrepender no futuro. Essa decisão poderá entrar para a história como tendo salvo milhares de vidas no Brasil. Nossos parabéns ao doutor Kalil. Temos mais boas notícias fruto de minha conversa direta com o primeiro-ministro da Índia. Receberemos até sábado a matéria-prima para continuarmos produzindo a hidroxicloroquina de modo a podemos tratar pacientes da COVID-19 bem como malária lúpus e artrite. (pronunciamento oficial 08/04/20[185])

[185] https://www.youtube.com/watch?v=rtJBWypjGGA.

No dia 16 de abril[186], Bolsonaro convoca a imprensa para um discurso em que anunciaria a troca do comando do ministério da saúde. Após divergências sobre a condução das ações do ministério da saúde durante a pandemia anuncia a demissão do ministro Luiz Henrique Mandetta. O motivo da demissão se situa na posição do ministro em alinhamento com as recomendações sanitárias da OMS, notadamente, para o isolamento social e alertas sobre a ineficácia do tratamento precoce com medicações derivadas da cloroquina. Neste mesmo evento, anuncia a chegada do médico oncologista Nelson Teich para comandar o ministério da saúde. É imperioso colocar que Teich também se manteve alinhado às recomendações da OMS, sendo demitido 29 dias após assumir a pasta, especialmente por se negar a atender um pedido da presidência para alteração do protocolo de tratamento da Covid-19 do SUS, permitindo o uso da cloroquina desde o início do tratamento da doença. Vale ressaltar que, até julho de 2021 houve a passagem pelo ministério de mais 3 ministros da saúde.

No dia da independência do Brasil[187], em novo pronunciamento oficial em horário nobre, nenhuma menção foi feita à pandemia. No dia 07 de setembro de 2020 o número de vidas perdidas já alcançava a marca 127001 pessoas. A ausência de qualquer menção à pandemia nesse discurso parece ir ao encontro da estratégia adotada pelo governo no dia 07 de junho de 2020 de não mais divulgar o número de mortos pela doença, dadas as repercussões negativas que a gestão do período de calamidade da saúde tinha atingido. Nesta época, a imprensa assumiu esse papel, formando um consórcio que buscava computar essas informações a partir de dados obtidos junto às secretarias de saúde estaduais.

Na véspera de Natal o pronunciamento oficial foi conduzido em um cenário diferente, que nos remete à ideia de valores familiares. Além de um ambiente que parecia a residência oficial do presidente, a presença da primeira-dama que chegou a discursar, do mesmo modo reforça essa tonalidade afetiva. Assim, em um discurso em clima natalino, Bolsonaro destacou as ações do governo no combate à pandemia, dentre elas, o auxílio emergencial, compra de equipamentos para o SUS, crédito às micro e pequenas empresas e custeamento de parte dos salários dos trabalhadores. Acrescentou que "(...) essas ações têm ajudado nosso Brasil a seguir rumo ao progresso e ao desenvolvimento; sendo, inclusive, referência pa-

[186] https://www.youtube.com/watch?v=0pWnHl0YleA (pronunciamento oficial 16/04/20).
[187] https://www.youtube.com/watch?v=mEwJENHV1cY (pronunciamento oficial 07/09/20).

ra outras nações" (pronunciamento oficial 24/12/20[188]).

Passaram-se, então, quase três meses até que o presidente voltasse a se pronunciar oficialmente em horário nobre. Assim, no dia 23 de março de 2021[189] houve um retorno que fez uma breve menção à dupla missão assumida pelo governo, qual seja, de lidar em concomitância com a doença e gerir a economia. No prosseguimento do pronunciamento, notou-se, pela primeira vez em um momento oficial, à menção às vacinas, e nenhuma menção à tratamentos precoces. Seguiu-se o pronunciamento a partir de destaques de parcerias com laboratórios e instituições fornecedoras de vacinas como a farmacêutica Pfizer e a universidade de Oxford, anunciando somas de centenas de milhões de reais que garantiriam um total de 500 milhões de vacinas até o fim de 2021.

Essa nova digressão discursiva, incluindo as vacinas e excluindo o uso da medicação cloroquina, marca novamente a presença do mecanismo da interdição, além de ir ao encontro do que Foucault (1996) chama de "condição de possibilidade do discurso". Uma vez que foram totalmente falhas as tentativas de legitimação científica de tratamentos precoces, parece que o clamor popular surgido em meio ao reconhecimento da vacinação como a solução mais eficiente para o controle da doença teve uma forte influência a partir desse pronunciamento oficial. Nesse sentido, falar em tratamento precoce tornou-se um tabu a ser evitado em falas oficiais.

O último pronunciamento analisado até a data de fechamento desse trabalho ocorreu no dia 02 de junho de 2021. Bolsonaro inicia em tom comedido anunciando seus sentimentos por cada vida perdida no país. Segue reforçando a atuação do governo na vacinação da população, destacando a marca atingida de 100 milhões de doses de vacina para os brasileiros. Destaca ainda que o Brasil é quarto país que mais vacina no mundo. Aqui, faz-se necessário uma ressalva quanto a esse número; considerando que o Brasil é dos países mais populosos do mundo, quando tomamos os números da vacinação de forma absoluta, é de se esperar que o país realmente esteja entre aqueles que mais vacinam sua população, no entanto, tomando esses números sob uma análise relativa, ou seja, medindo o percentual de pessoas vacinadas, nossa posição, nas proximidades da data desse pronunciamento, estava em 78º lugar[190]. Dentre todos

[188] https://www.youtube.com/watch?v=ZL9rvyFN940.
[189] https://www.youtube.com/watch?v=9lkEmxeTI-8 (pronunciamento oficial 23/03/21).
[190] https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56680167 (Posição do Brasil no ranking global de vacinação).

os pronunciamentos observados até aqui, este foi o que teve uma conotação política mais expressiva, percebida pelo enaltecimento das ações do governo e menções analíticas com programas de governos de oposição, como a comparação feita onde destaca que o volume financeiro gasto com auxílio emergencial equivaleria a 10 anos de pagamentos de bolsa-família (um conhecido programa social de governos do partido dos trabalhadores). Houve também o enaltecimento do recorde histórico atingido pela bolsa de valores, o lucro recorde da caixa econômica federal, além do destaque para a lucratividade das empresas estatais em geral.

4. A edificação discursiva neoliberal

Na busca de determinar o horizonte fundante dos pronunciamentos oficiais de Jair Bolsonaro, remetemo-nos, nessa seção, à genealogia das ideias neles contidas, buscando situar nossos achados nas ideias de pós-modernidade do filósofo/sociólogo Zygmunt Bauman e nas ideias sobre banalidade do mal da pensadora Hannah Arendt.

A partir da ideia foucaultiana de que os discursos são reproduções daquilo que já foi dito, que são concebidas em um momento histórico particular, percebe-se nos pronunciamentos oficiais da presidência da república um estreito alinhamento com valores inerentes ao neoliberalismo. Diante desta constatação, cabe assumir aqui uma busca pelas origens desse discurso.

Partindo nossa contextualização histórica a partir do início da crise do sistema feudal no século X, estabelecemos aqui o início de um percurso que chegaria até os dias atuais naquilo que é conceituado de neoliberalismo. Afinal, o fim do feudalismo foi fundamental para o desabrochar de uma economia baseada no comércio. Já no fim da idade média, essa atividade econômica já havia tomado uma proporção tal que já permitia aos estados sua consolidação econômica. Assim, nasce um sistema econômico conhecido com mercantilismo, que tinha entre seus pressupostos o controle absoluto da atividade econômica pelo estado.

Já no século XVI, vozes que eram contrárias a esse controle estatal já se faziam presentes. Nesse contexto, o sentimento de limitação promovido pelo estado começou a ser questionado com maior vigor no século XVIII pelos pensamentos de François Quesnay que também advogava que a verdadeira atividade produtiva estava envolvida na agricultura. No entanto, credita-se formalmente a ideia do liberalismo econômi-

co ao filósofo/economista Adam Smith, já que esse pensador, a partir das ideias difusas já produzidas, buscou sua ampliação e sistematização (HELBRONER, 1996).

Assim, o pensamento de Adam Smith conferiu um status de ciência para a economia. Entre seus pressupostos, destacam-se: a ideia da "mão invisível" do mercado, *i.e.*, a ideia de que o mercado possui os seus próprios meios de regulação; a chamada lei da oferta e da procura e, por fim, a livre concorrência (HELBRONER, 1996). Acrescenta-se a esse cenário histórico as mudanças sociais e econômicas provocadas pela revolução industrial que impulsionaram ainda mais as ideias de Adam Smith.

Ainda no século XVIII, a filosofia também atravessava por um período de grandes mudanças que culminaram no movimento iluminista. Tal movimento foi uma mola propulsora para as revoluções burguesas que já estavam em vias de eclosão. Dessa forma, tomados pelos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, milhares de pessoas na França se rebelaram contra o governo. O desfecho das revoluções burguesas, como a francesa, foi o de uma ampliação sem precedentes do poder da burguesia.

A partir de então, uma nova conformação social, econômica e política foi estabelecida diante dos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade. Em sequência o mundo globalizou-se, diminuindo suas fronteiras e abrindo espaço para o sistema econômico contemporâneo nomeado de neoliberalismo, que não é outro senão uma adaptação dos pressupostos do liberalismo clássico para as condições de um mundo globalizado. Encontramos, portanto, nessa conjuntura histórica, o bojo dos pensamentos que tacitamente fundamentam pronunciamentos oficiais de Jair Bolsonaro.

Desvela-se assim, o caráter de acontecimento dos discursos presidenciais, em oposição à sua condição de criação; em outras palavras, evidencia-se a voz suave do liberalismo econômico se pronunciando nos discursos do presidente. Dessa forma é possível observar o que Foucault (1996) coloca como o princípio da desarticulação e isolamento do discurso, tornando evidente o seu caráter de descontinuidade e regularidade.

O método foucaultiano nos permite determinar com precisão como algumas decisões presidenciais estão estreitamente alinhadas com princípios neoliberais. Nesse contexto destaca-se especialmente sua tentativa de promover uma medicação ineficaz para o tratamento da Covid-19. Tal decisão pode ser compreendida a partir do seguinte ponto de vis-

ta: de posse de uma suposta solução, que já estava pronta para o problema, não se fazia necessárioa interrupção da economia por meio dos procedimentos de isolamento social; outrossim, o estado não precisaria financiar o auxílio emergencial. A “mão invisível” do mercado também fica evidente na forma de pressão da classe empresarial para o retorno das atividades econômicas.

Seguindo na trilha de Foucault (1996) sobre a genealogia e contexto histórico do discurso, direcionemos nossa discussão sobre o conceito de pós-modernidade de Bauman e da banalidade do mal de Hanna Arendt.

É consensual na comunidade filosófica, notadamente diante dos pressupostos levantados pela primeira geração de filósofos da escola de Frankfurt, de que a modernidade trouxe consigo uma crise da razão. Essa crise se caracteriza por um desdobramento conhecido como razão instrumental, que não é caracterizada senão pela conformação perniciosa que a razão adquiriu a partir da constatação de que essa razão instrumental é opressora e dominadora do homem (ADORNO; HORKHEIMER, 1986).

Diante desse contexto, Bauman (1997) afirma que a sociedade se encontra hoje no período da pós-modernidade, qualificado pela consciência do fracasso da modernidade. Essa consciência implica na descrença das pessoas de forma generalizada nas normas e instituições, além de uma preocupação excessiva com questões administrativas da vida que leva o ser humano a distanciar-se da reflexão moral. Fala-se aqui de um contexto onde as pessoas, excessivamente atarefadas e corrompidas por um modo de vida consumista,declaram-se livres e desobrigadas a seguirem qualquer normatização, com exceção, é claro, das leis do mercado.

É nessa perspectiva histórica pós-moderna que nascem os discursos de Jair Bolsonaro; em uma sociedade incapaz de reflexões mais profundas sobre atos morais, possibilitando, portanto, a manifestação da perversidade nesses atos.

Nesse sentido, Arendt (1999) pontua que o mal é administrativo e banal; na direção contrária, afirma que o bem é profundo e radical. O que Arendt quis dizer com isso é que a prática do bem requer uma reflexão moral profunda e impõe no sujeito uma pré-disposição a desvencilhar-se de seu envolvimento com a vida cotidiana, a fim de chegar a conclusões manifestadas por uma razão crítica, ao passo que, para se manifestar, o mal necessita apenas da abstenção desse pensamento crítico.

Tomemos como exemplo a figura de Adolf Eichmann e o seu papel no encaminhamento dos judeus para os campos de concentração de Auschwitz. Durante seu julgamento em Jerusalém, Eichmann repetidas vezes afirmou que não matou sequer um judeu, mas que apenas cumpria as ordens do Fuhrer. Sem colocar em questão a culpa inerente aos atos de Eichmann, Arendt (1999) conclui que ele era um sujeito normal, um típico cidadão alemão, com um emprego e uma família e que almejava visibilidade em sua carreira; ou seja, era um sujeito trivial e, como tantos outros, tomado pelas burocracias laborais e incapaz de pensamento crítico. Conclui que o mal praticado por ele é administrativo e pode ser observado com frequência em nosso cotidiano; em outras palavras, a partir do caso extremo de Eichmann, Arendt conclui que o mal é banal.

Ampliando as reflexões de Arendt, Bauman (1998)aponta o holocausto como o exemplo mais extremo onde a violência da racionalidade instrumental manifesta-se com maior intensidade, direcionando sua discussão para a forma como a preocupação moderna voltada para a eficácia no cumprimento das tarefas cotidianas materializa-se em racionalidade administrativa, constituindo-se em um meio profícuo para a origem da perversidade.

Todavia, quando pensamos que o presidente Bolsonaro não possui figura superior alguma a quem lhe deva obediência, é pertinente questionar se os pensamentos de Arendt e Bauman poderiam ser uma via de compreensão para o fato de que suas decisões administrativas já alcançaram a marca de mais de 525 mil mortos.[191] Apesar de não ser conhecida uma figura humana que dite ordens ao presidente, não obstante, as configurações de uma vida pós-moderna, além do pensamento neoliberal, ordenam suas atitudes com uma voz oculta que o precede, de tal maneira que decisões são tomadas sem reflexão crítica. Nesse caso, nota-se, sobretudo, um agravante no fato do presidente acreditar que suas decisões são um produto autêntico de seus pensamentos.

Os números não negam; tomados sob o ponto de vista absoluto ou relativo, o Brasil está entre os países com maior número de mortes por Covid-19. Tal fato é imperativo em demonstrar que a gestão da crise da doença por aqui foi mal gerida sob o ponto de vista humanista, *i.e.*, colocando a vida humana acima de qualquer interesse do mercado.

[191] Número obtido até a conclusão deste artigo em 05/07/21.

5. *Considerações finais*

A análise discursiva dos pronunciamentos oficiais da Presidência da República revelou o teor neoliberal desses discursos, apontando contradições entre o dito e o praticado, evidenciando que a doença em si não foi o foco principal das ações governamentais. Nesse sentido, nota-se que existia uma preocupação de alinhamento desses discursos aos sistemas de exclusão e rarefação descritos por Foucault no sentido de passar ao público brasileiro a ideia de que a atuação do governo se direciona para o combate à doença. No decorrer dos nossos achados a resposta para a indagação do porquê especificamente os discursos se constituíram desta forma e não de outra, aponta para a concordância com o contexto histórico-político que condiciona a possibilidade desses discursos; em outras palavras, foram realizados discursos possíveis, em sua maior parte, alinhados a um jogo demagógico de manipulação de palavras que encobria a voz oculta do neoliberalismo.

Segundo a tessitura teórica erigida nesse estudo, a ressonância das pessoas com a razão administrativa decorrente da pós-modernidade, acrescentada ao estado de alienação neoliberalista constituem o verdadeiro inimigo a ser combatido. Assim como Hannah Arendt não questionou a culpa e a responsabilidade de Eichmann pela morte de milhares de judeus, de modo algum as proposições aqui encadeadas eximem o presidente de sua responsabilidade pela morte de meio milhão de brasileiros. A questão a ser colocada que finda essa reflexão é: Se Bolsonaro fosse destituído de seu poder, a sociedade brasileira teria segurança para acreditar que outros gestores que colocam os interesses do mercado acima da vida jamais encontrarão espaço para governar novamente o Brasil?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém*: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

BAUMAN, Z. *Ética pós-moderna*. Trad. de João Resende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. *Modernidade e holocausto*. Trad. de Marcus Penchel. São

Paulo: Zahar, 1998.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HEILBRONER, R. *A história do pensamento econômico*. Trad. de Therezinha M. Deutsch; Sylvio Deutsch. São Paulo: Nova cultural, 1996.

PROPOSTA DE UM CATÁLOGO DIALETAL PARA SÃO LUIZ DO ANAUÁ-RR

Lana Camila Santos Gonçalves (UFRR)
lannakamilallf@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar um catálogo sociodialetal de São Luiz do Anauá-RR (SLA), caracterizado pelo contato dialetal dos moradores fundadores que chegaram à cidade a partir de 1976. Para tanto, tem como referência a Teoria do Contato Dialetal e seus conceitos de Interferência e Transferência (TRUDGILL, 1984), e a Teoria da Acomodação Dialetal (GILES, 1982) com os conceitos de Convergência e Divergência (GILLES, 1987), que aponta a acomodação linguística como uma forma de se adaptar ao meio social. Este estudo configura-se como um estudo piloto, com o propósito de descrever o cenário citadino e catalogar os principais traços linguísticos de SLA; e tem como *corpus* 5 vídeos oriundos do projeto "Crônicas do Anauá", em que os antigos moradores de SLA narram suas histórias de vida. A análise indica uma lealdade dialetal dos moradores advindos da região Nordeste, quanto à conservação de marcas sonoras e lexicais, e dos moradores advindos da região Sul, quanto à manutenção de marcas sonoras.

Palavras-chave:
Contato dialetal. Português de Roraima. São Luiz do Anauá.

ABSTRACT

The present paper compiles a social-dialectal catalog of the municipality of São Luiz do Anauá (state of Roraima in Northern Brazil), characterized by the dialect contact of its founders, who arrived from 1976 onwards. It draws upon Dialect Contact Theory and its concepts of interference and transference (TRUDGILL, 1984), as well as Dialect Accommodation Theory (GILES, 1982) and its concepts of convergence and divergence, which view linguistic accommodation as a form of social adaptation. It is a pilot study which intends to describe São Luiz do Anauá's urban environment and draw a catalog of its main linguistic features; its corpus comprises five videos from the project 'Crônicas do Anauá', in which five old inhabitants of the city narrate their life stories. Analysis shows that inhabitants coming from the Northeastern region of Brazil display dialectal loyalty regarding the preservation of phonological and lexical marks; inhabitants from the South of Brazil display maintenance of phonological marks.

Keywords:
Dialect contact. Roraima Portuguese. São Luiz do Anauá.

1. Introdução

São Luiz do Anauá (doravante, SLA) é um dos 15 municípios do estado de Roraima e tem sua população formada basicamente por mi-

grantes brasileiros de diversas regiões, especialmente maranhenses, conforme Jesus (2017), apresenta que grande parte dos moradores-fundadores advém do estado do Maranhão, colocando Roraima na rota de migrações motivados pela "facilidade de terra".

Esses primeiros moradores chegaram por volta de 1976, sendo a maioria da mesma família, e formaram um povoado ao longo da rodovia BR-210, que se tornou a cidade de São Luiz em 1982, pela lei nº 7.009. Entre os anos de 1976 e 1982, o povoado recebeu também pessoas oriundas do Ceará, do Piauí e de muitos outros estados, como Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais. Com isso, SLA configura-se como um local de contato dialetal, onde pessoas de diversas origens se estabeleceram e passaram a ajustar suas diferenças linguísticas.

Contato dialetal é o encontro de dois ou mais modelos dialetais em um mesmo espaço, formando uma comunidade linguística cujos falantes interagem entre si em um grau de inteligibilidade mútua. O contato dialetal pode ser curto ou prolongado, o que pode ocasionar uma acomodação entre as marcas linguísticas que caracterizam cada um dos dialetos envolvidos na situação de contato (Cf. BRITAIN, 2018). Esta pesquisa objetiva realizar um levantamento dessas variedades linguísticas presentes no português falado em SLA, e através de um estudo piloto, elaborar um catálogo dialetal do referido município.

Catálogo dialetal (ou linguístico) consiste em apresentar uma descrição das principais características do falar de uma dada comunidade, considerando-se as relações sociais e culturais que afetam seus falantes, os mais representativos ou por amostragem. São exemplos de catálogos: 'Língua Portuguesa – Um oceano de culturas', do Instituto Camões[192], e 'Catálogo de voces hispánicas', do Instituto Cervantes[193], que são portais virtuais onde estão disponíveis um conjunto de amostras audiovisuais do português e do espanhol falado em diferentes espaços geoletais.

O estudo piloto representa uma mini versão de um estudo que antecede o trabalho completo, o que possibilita alteração e aprimoramento nos métodos da investigação futura, diz Bailer *et al*. (2011). O presente trabalho adota essa metodologia com o propósito de preparar um projeto que caracterize o falar em SLA e descreva os processos de contato dialetal

---

[192] Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/exposicoes-virtuais/um-oceano-de-culturas.html. Acesso em: 09 de outubro de 2021.

[193] Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/. Acesso em: 09 de outubro de 2021.

típico da cidade.

Este estudo configura-se como um catálogo por descrever e analisar um conjunto de dados linguísticos, registrados em vídeos públicos com as histórias de vida dos primeiros moradores de SLA, e apresentá-los na perspectiva dos estudos de contato dialetal.

Ao total, são 5 vídeos gravados pelo projeto "Crônicas do Anauá"[194] e disponibilizados em sua página do *Facebook*, os quais foram cedidos porseu proponente. Esses vídeos são entrevistas que retratam as histórias de vida dos primeiros moradores do assentamento, de que se originou a cidade. A seleção desses entrevistados segue um levantamento histórico-demográfico da população são-luizense, bem como a disponibilidade das pessoas em participar livremente das gravações.

O projeto 'Crônicas do Anauá' é uma iniciativa pessoal de Bruno Lima Vilpert, estudante do Curso de História, do IFRR; e tem por objetivo registrar e compartilhar a história desses pioneiros nas redes sociais. Com isso, o projeto vem traçando um percurso histórico da formação de SLA eresgatando histórias pessoais, que nem sempre aparecem na história oficial.

Esse material audiovisual foi cedido para este estudo, visto que o idealizador do projeto "Crônicas" vislumbrou uma possibilidade de entender fatos relacionados ao falar local. Ademais, a presente autora tem participado das entrevistas auxiliando nas gravações.

As discussões desse trabalho estão divididas em cinco seções principais, sendo a primeira esta introdução. A seção 2 trata da contextualização da formação de SLA, a seção 3 aborda as teorias que se aplicam aos possíveis contatos dialetais do município, a seção 4 apresenta uma proposta de catálogo dialetal elaborado através de análises linguísticas do projeto Crônicas, e a seção 5 discute os resultados dessas análises.

Este estudo vincula-se ao projeto de pesquisa "Retratos Linguísticos de Roraima" (PV7238-2021 PRPPG/UFRR), que objetiva estudar as relações linguístico-culturais manifestadas no contexto roraimense, integrando pesquisas da UFRR na área de Linguística/Letras que tenham como objeto de estudo a configuração linguística de Roraima.

---

[194] Disponível em: https://www.facebook.com/cronicasdoanaua - último acesso em 10 de outubro de 2021.

2. *A cidade de São Luiz do Anauá*

A construção da BR-174 e BR-210 em 1970, no âmbito do Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) que fomentou a integração nacionalpor meio da política de ligação das estradas do Brasil de Norte a Sul, foi essencial para a formação do núcleo urbano do povoado que inicialmente foi denominado "Vila Paiva Brasil" (uma homenagem às famílias que desbravaram a localidade), de onde surgiu a cidade de São Luiz do Anauá,ou apenas São Luiz-RR, o nome oficial.

Localizada na microrregião Sul de Roraima pela conexão da Rodovia Perimetral Norte (BR-210) e distante por 305km da capital Boa Vista-RR, essa terra foi desmembrada da cidade de Caracaraí e compõe o grupo dos seis municípios roraimenses que foram emancipados no ano de 1982 (Cf. OLIVEIRA, 2003).

O nome 'São Luiz' é uma homenagem à capital do Maranhão, afinal é numerosa a presença de maranhenses na cidade. Um levantamento das principais personalidades do município aponta que a maioria dos fundadores da cidade (15 de 45 indivíduos) é de origem maranhense (Cf. JESUS, 2017, p. 301).

Ainda sobre o nome da cidade que homenageia a capital maranhense, a presença da cultura nordestina no estado de Roraima está presente também em outras esferas, mas principalmente na toponímia[195] (nomes de estabelecimentos comerciais, bairros etc.) e nas referências onomásticas[196], como na culinária, grupos folclóricos, nomes de pessoas etc., "havendo dessa forma uma nova territorialização do espaço roraimense, que se modifica através da influência de um povo simples, queconserva valores tradicionais de seus lugares de origem", diz Lima (2001, p. 3).

O complemento restritivo "do Anauá", apesar de não ser um registro oficial, tem sido usado largamente pela população, inclusive pelos meios de comunicação, e faz referência ao rio que banha a região sul do estado. O rio Anauá é um afluente do Rio Branco e foi, por muito tempo, a única via de acesso a essa parte do estado, até a construção das referidas rodovias.

Até os anos de 1990 o fluxo migratório foi progressivo e signifi-

---

[195] Subárea da Onomástica que busca fazer um recorte lexical de uma língua.

[196] Estudo dos nomes próprios, vinculado à História e a Geografia.

cativo em Roraima, motivado pela doação de terras produtivas que foram distribuídas pelo governo estadual e federal através da implantação de projetos de colonização agrícolas, o que acelerou a ocupação territorial, afirma Oliveira (2014). A maioria desses migrantes estava interessada nas zonas rurais, dividindo-se entre garimpo (4%) e as novas fronteiras abertas (96%), a exemplo a BR 210, descreve Barbosa (1993).

Com o interesse rural, no período de 1970 a 1975, moradores começam a se instalar no percurso da recém-criada rodovia, diz Paiva (2013). Num primeiro momento, a concentração estava voltada para o município roraimense de São João da Baliza – SJB (Cf. SANTOS, 2010), localizado a 16 km de São Luiz.

A ocupação inicial em SLA data a partir do ano de 1976, quando passou a ser avistada pelos pioneiros como uma oportunidade de obter mais autonomia na ocupação de terras (Cf. OLIVEIRA, 2014). Com a transição de moradores do SJB para SLA, nasce então esse povoado que foi constituído pelas migrações da região nordeste, seguida das regiões sul e sudeste (Cf. FREITAS, 1997).

Até 1982 (data de emancipação da cidade) e anos seguintes, SLA contou com pessoas advindas dos estados, principalmente de: Maranhão (forte), Ceará, Piauí, Minas Gerais, Santa Catarina (média), Pernambuco, Bahia, Mato Grosso, São Paulo, Espírito Santo e Rio Grande do Sul (fraca) – o adjetivo entre parênteses indica a intensidade da migração.

A análise das principais personalidades do município indica a predominância de três estados nordestino (MA, PI e CE) e o seguinte perfil social na formação da comunidade:

Tabela 1: perfil e representatividade dos migrantes-fundadores.

ESTADO	REPRESENTAT.	IDADE DE MIGRAÇÃO	OCUPAÇÃO
MA	28,8%	Entre 14 a 60 anos	69,23% agricultor
PI	15,5%	Entre 25 a 50 anos	100% agricultor
CE	15,5%	Entre 30 a 63 anos	57,14% agricultor

Fonte: adaptado de Jesus (2017).

Do total advindo do Maranhão, 69, 23% são agricultores e os outros 30,77% se dividem entre comerciantes e professores. Dos migrantes

cearenses, 57,14% são agricultores e os outros 42,82% são funcionários e professores. Esses dados apontam que os primeiros moradores de SLA dedicavam-se à agricultura, ao comércio, à educação e ao serviço público.

Dos migrantes de Roraima que entraram pela BR-174, entre os anos de 1996 e 1999, 20.159 eram de procedência nordestina, sendo 19.192 oriundos do Maranhão (Cf. VALE, 2007), o que reforça a hipótese de que muitas marcas dialetais na cidade são oriundas do falar maranhense. A tabela adiante apresenta os dados demográficos do IBGE sobre SLA, para contextualizar o crescimento populacional entre os anos de 1980 e 1990:

Tabela 2: Crescimento populacional de São Luiz.

Ano	1980	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Hab.	**2.101**	**4.843**	**5.000**	**5.152**	**5.316**	**6.113**	**8.170**

Fonte: IBGE, 2005.

Dados do último censo do IBGE (2010) apontam a população com 6.750 habitantes. A estimativa para 2021 é um total de 8.232, aumento consideravelmente causado por novas migrações.

Esse aumento populacional também se dá pelo nascimento e a permanência de descendentes dos fundadores (Cf. OLIVEIRA, 2014), o que configura Roraima como um lugar de migrantes, um lugar de "muitos 'eus' e muitos outros" (SOUZA, 2006, p. 34).

De acordo com o memorial da cidade[197], a maioria dos primeiros moradores chegou ao município acompanhado de suas famílias. Com o passar dos anos, muitos desses moradores, em destaque os indivíduos migrantes do Maranhão (Cf. OLIVEIRA, 2014), foram trazendo seus familiares e amigos para residir no povoado que crescia, formando com isso uma rede social que reproduzia, em parte, as relações sociais de sua terra natal.

[197] O memorial de São Luiz é um documento escrito pelas narrativas dos moradores-fundadores e foi utilizado como referência no trabalho de Oliveira (2014). A Prefeitura Municipal e a Câmara Legislativa de SLA reconhecem a existência do trabalho, mas não conseguem informar a localização atual do documento.

2.1. O projeto "@cronicasdoanaua"

O projeto "@cronicasdoanaua" surge em setembro de 2020, por idealização do estudante de História Bruno Vilpert, que nasceu e reside em SLA com sua família. O projeto é uma iniciativa pessoal, no qual se ads-creveu esta pesquisadora em momento subsequente.

A motivação inicial para o projeto, segundo Vilpert, foi registrar as histórias contadas por sua avó, Maria do Carmo Silva, uma influente moradora da cidade, e o fato de o primeiro morador de SLA ainda estar vivo. Diante desse cenário, surge a ideia de registrar essas histórias em vídeo e divulgar pela rede social do *Facebook*. No vídeo de apresentação do projeto, Vilpert diz que:

> [...] é importante sabermos a nossa história para podermos resgatar as nossas tradições, os nossos valores, e não deixar que a nossa história se perca no tempo. É importante para que a minha geração e as futuras gerações venham sempre saber quem foram os grandes homens e as mulheres que fizeram a nossa história. A história de São Luiz do Anauá! (Crônicas do Anauá, episódio 1)

A seleção dos entrevistados limita-se a pessoas que tiveram influência no desenvolvimento do município, como fundador, administrador, servidor público ou outra função. Para tal, são feitos levantamentos dessas personalidades locais e um convite, em que é apresentado o projeto: objetivo, gravação e disponibilização.

Uma das dificuldades do projeto é localizar os primeiros moradores, pois muitos já se mudaram. Contudo, é notória a satisfação dosentrevistados que têm a chance de relatar o surgimento da cidade, das dificuldades e das soluções encontradas para a fixação no assentamento. Com isso, o relato dos entrevistados manifesta uma sensação de pertencimento à comunidade que ajudaram a criar.

A gravação da história tem um roteiro, porém a entrevista segue livre quando o entrevistado demonstra estar à vontade. A primeira parte do vídeo é a apresentação do morador (nome, idade, naturalidade etc.), em seguida ele começa a narrar sua chegada à cidade.

A edição da produção audiovisual fica a cargo do idealizador, que realiza cortes e junturas mantendo os blocos informais, assegurando a manutenção das informações mais relevantes e dos momentos mais efusivos do entrevistado.

Cada episódio retrata a história de vida de um (ou mais) fundador, que geralmente está acompanhado de sua família. A história de vida compõe uma técnica típica da pesquisa qualitativa, em que o sujeito fala de suas vivências, possibilitando que o pesquisador identifique crenças, atitudes e valores em que o indivíduo expressa.

Essas entrevistas configuram-se como um piloto para a pesquisa do contato dialetal característico de SLA, visto que cada família entrevistada representa uma origem geográfica e dialetal que desenha o quadro linguístico da cidade. Por isso, o conjunto dessas entrevistas formam um catálogo dialetal, indicando o perfil sociolinguístico de SLA.

Até este momento, o projeto já disponibilizou no *Facebook* o total de 5 vídeos. O primeiro intitula-se "História de São Luiz", tem a duração de 17min. 06seg. e apresenta a contação de histórias dos protagonistas do município, como prefeito, professor, enfermeiro, administrador, padre e outros.

O segundo vídeo inicia uma série de episódios que versam sobre algumas das famílias mais antigas da cidade, denomina-se "Família Almeida Teixeira" e tem a duração de 1min. 33seg. Essa família é originária do Maranhão e Piauí e teve grande participação na área da saúde do município.

O terceiro vídeo tem 6min. 25seg. e apresenta a história da "Família Alves", oriunda do Piauí. O quarto vídeo tem 6min. 33seg, e narra a história da "Família do Raimundo Barroso Salazar", sendo destaque para 'seu Guarda', um comerciante e pecuarista que veio do Maranhão. O quinto e último episódio tem 6min. 25seg aborda a "História de Leonor Farias", uma gaúcha que constituiu sua família em SLA.

3. O Contato dialetal em São Luiz do Anauá

Devido à tamanha diversidade cultural e às migrações regionais no Brasil, os estudos sociolinguísticos tornam-se uma área fundamental para a compreensão das inúmeras identidades que compõem a variedade do português brasileiro. No caso do contato dialetal, temática deste estudo, deve-se atentar para o fato de que um migrante carrega consigo seus elementos culturais e, no processo interativo, negocia com os demais interlocutores seus traços linguísticos identitários.

A variedade da língua é um traço definidor da identidade de um grupo, e quando esses traços se encontram em um determinado local configura-se uma situação de contato dialetal, que, como uma subárea dosestudos sociolinguísticos, dedica-se à descrição dos processos sociais e linguísticos que envolvem a interação entre os falantes e seus dialetos.

O encontro entre dialetos, pressupõe níveis de inteligibilidade. Por inteligibilidade entendemos o conceito de Munro, que assegura esse termo como a dimensão em que uma produção (textual/oral/gestual) é compreendida pelos interlocutores (Cf. MUNRO, 1995). Tal compreensão pode variar em graus de inteligência, baseado pelo conhecimento cultural de quem interage, atentando assim à tríade indissociável de homem–língua–sociedade.

Essa tríade resulta os processos de interação, que são capazes de reestruturar a língua de um falante. O grau de aceitação nesse processo varia de acordo com a classe social, escolarização, faixa etária, tempo de exposição, naturalidade e outros. Em evidência aos migrantes adultos, a teoria mostrada por Adant (1988) demonstra que a reestruturação fonológica no repertório desses falantes é bastante lento.

Sob a hipótese da escala de tempo aparente, o estado atual da língua de um falante adulto reflete o estado da língua adquirida quando o falante tinha aproximadamente 15 anos de idade. Assim sendo, a fala de uma pessoa com 60 anos hoje representa a língua de quarenta e cinco anos atrás, enquanto outra pessoa com 40 anos hoje nos revela a língua de vinte e cinco anos, diz Naro (1981).

A idade no momento da migração é uma variável crucial em virtude da influência que a idade cronológica tem na aquisição da linguagem em geral, defende Bortoni (2010). O tempo de exposição do falante também é um fator indissociável de uma análise dialetal, pois caracteriza o grau de interferência que o falante sofreu (Cf. HUGHES, 1979).

Ademais o fator geográfico também é levado em consideração no nível de inteligibilidade interdialetal, pois quanto mais próximas são duas comunidades, mais fácil é a compreensão dialetal entre seus interlocutores. Os moradores de SLA que passaram a interagir na cidade, muitos dos quais chegaram há mais ou menos 45 anos, são em sua maioria advindos da mesma região do Brasil: o Nordeste, mais especificamente dos estados doPiauí, Maranhão e Ceará, cujos dialetos são próximos em diversas características – inclusive Nascentes (1939) agrupa esses três estados em uma só região dialetal.

Até certo ponto todas as interações entre falantes de uma língua representam casos de contato dialetal, considerando-se que o dialeto de cada indivíduo possui diferença (mesmo que mínima) ao de outro indivíduo dentro de uma mesma comunidade (Cf. BRITAIN, 2018). A diferença consiste na intensidade desse contato, que pode ser breve, curtoou prolongado (Cf. TRUDGILL, 2004).

O contato prolongado é evidenciado pela consequência de tornar mudanças linguísticas permanentes, bem como: a aquisição de novo dialeto, processo baseado na tendência de coordenação comportamental apresentado por Trudgill (2004), que coloca a interação humana em evidência.

A interação e dinamicidade da língua demonstra que a presença de duas ou mais variedades dentro do repertório linguístico, conduz o falantea perceber a influência entre estruturas alternantes, o que é denominado deInterferência, afirma Martins (2008).

Há casos em que dialetos têm efeito um sobre o outro, e que falantes de uma mesma língua (com diferentes variedades) possuem comunicação através da Transferência de itens linguísticos de uma variedade para a outra, resultando assim a "Modificação Linguística", discutida no tópico desse trabalho, com consequências denominadas pelos linguistas de "Convergência e Divergência", conforme aponta Trudgill (1986).

O tempo de permanência dos migrantes em SLA encaminha a reflexão sobre os fenômenos de transformações dialetais na localidade, apontando aos processos de Interferência e Transferência (Cf. TRUDGILL, 1984), nos níveis fonéticos, sintáticos e lexicais, com possibilidades de coletar marcas dialetais em que indivíduos tenham sustentado alguns dialetos identitários e adotado o processo de acomodação dialetal para outros – sendo de forma convergente ou divergente.

3.1. A hipótese da acomodação dialetal

A acomodação é um processo em que os falantes fazem ajustes nas suas falas de acordo com o contato face a face numa comunidade de fala, esses ajustes são condicionados por diversas causas, dos quais são exemplos: comportamentos extralinguísticos, estigmatização e/ou aceitação linguística, classe social inserida, contatos regionais, atitudes/crenças e outros. Segundo Giles (1982), a acomodação é uma forma de adaptar-se

ao meio, em que pessoas são motivadas a ajustarem suas falas para expressar sentimentos para com os outros.

Os ajustes são divididos em dois tipos. O primeiro é a acomodação por convergência, que é a exclusão de traços dialetais que diferem um falante do outro, de modo que o falante passa a atribuir na sua linguagem dialetos daquela comunidade que ele está inserido, buscando uma certa aprovação e inclusão naquele meio. O segundo ajuste é a acomodação por divergência, em que o indivíduo faz completamente o contrário. Nesse caso, ele reduz as semelhanças linguísticas e coloca em evidências traços dialetais que o diferem do entorno, o intuito do falante com essa acomodação é causar afastamento/distanciamento com aquela comunidade (Cf. GILLES, 1987).

O processo de acomodação linguística pode ocorrer voluntária ou involuntariamente e envolve um conjunto de fatores comunicativos, linguísticos e comportamentais, diz Lima (2013). O autor também apresenta que as motivações dos falantes para escolher entre a convergência e divergência podem ser mais bem compreendidas se relacionas à identidade social, que vai de encontro ao que cita Possatti (2020) quando afirma que "a identidade de um indivíduo é importante e costuma refletir em sua fala".

A acomodação linguística pauta-se muito pela identidade cultural, ou seja, pelo conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro, conforme Moreno Fernández (1998).

As variações acontecem de acordo com a classe social do indivíduo, por isso Trudgill (1986) maneja conceitos como "marcadores", que ocorre abaixo do nível de consciência, e "indicadores", são as do nível de consciência. Para convergir ou divergir, a acomodação ocorre, modificando os dialetos mais evidentes, que são os marcadores, que retoma as evidências da expressão da identidade através da língua.

As variações dentro da acomodação acentuam que esse processo não é padrão e que pode acontecer de diferentes formas (de acordo com cada falante), havendo possíveis tipos de situações em que a acomodação é incompleta: (i) o falante alterna sua variante com o interlocutor; (ii) o falante utiliza a variante do interlocutor no emprego de algumas palavras, e outras não; e (iii) os falantes utilizam pronúncias intermediárias entre osdois sotaques (Cf. TRUDGILL, 1986).

"Quando se tem maior possibilidade e/ou vontade de interagir pode-se tornar mais rápido o processo de acomodação pois, afinal, a comunicação, em muitas situações, revela-se forma de sobrevivência" (MARTINS, 2008, p. 77). Ou seja, o nível da acomodação (completa ou incompleta) estará sempre ligada ao contexto e motivação em que o falante está inserido.

Para a hipótese da acomodação incompleta em que os falantes permeiam entre um dialeto e outro, Britain (2018) apresenta o conceito de Interdialeto, que resulta em um dialeto de consequências linguísticas não necessariamente completo. Nessa perspectiva, há acomodação em algumas características, e em outras não, o que torna necessário pesquisas para a identificação das características e das motivações de quem as usa.

E, se a acomodação está voltada para a investigação daquilo que motiva as estratégias de ajustes das línguas, logo, é preciso entender as atitudes dos falantes e o que está por trás disso. Os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas têm buscado entender o fenômeno da variação a partir da consciência que o usuário da língua tem diante do seu idioma ou da sua variante, afirma Lourenço (2015).

A atitude linguística é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, que pode entrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que ela se faz na sociedade (Cf. BORTONI, 2008). Crença e atitude são conceitos inseparáveis, devido a serem estreitamente imbricados (Cf. CARRARO, 2016).

Diante de uma mesma crença, os falantes podem apresentar atitudes diferentes, afirma Carraro (2016). Um dos motivos é que com o passar do tempo as pessoas vão incorporando novas atitudes e maneiras de pensar, pois as atitudes são mutáveis.

A acomodação, portanto, é o resultado de atitudes, através das quais é possível identificar o grau (extensão) da acomodação e da percepção do falante sobre esse processo. A conclusão é que há nos estudos dialetológicos uma importante tríade, composta pelos conceitos de: acomodação-atitude-crença.

As entrevistas concedidas ao projeto Crônicas do Anauá norteiam a aplicação da Teoria da Acomodação nesse trabalho através de análise das narrativas dos moradores, a qual considera as atitudes de pertencimento ou não pertencimento do morador com o município, demonstrando se a aproximação dos falantes com o povoado e uns com os outros ge-

rou respostas linguísticas positivas e/ou negativas nos níveis de acomodação.

4. A proposta de um catálogo dialetal em SLA

Este estudo é um catálogo dialetal por apresentar uma descrição linguística das principais características do falar de uma comunidade, tal catálogo considera as vivências sociais e culturais que englobam a fala humana. Essa catalogação é um estudo piloto que busca desenhar uma metodologia de coleta mais aprofundada futuramente.

O corpus desta pesquisa compõe-se dos vídeos disponibilizados pelo projeto Crônicas do Anauá, que neste primeiro momento contou com 1 vídeo de apresentação e mais 4 episódios, que tratam de histórias de vida de determinadas famílias de SLA. Ao todo, 15 pessoas foram entrevistadas pelo projeto *Crônicas*.

O número de nordestinos representa 80% dos entrevistados, sendo 6 piauienses, 4 maranhenses e 2 cearenses; e os demais são sulistas, oriundos de Rio Grande do Sul (2) e Santa Catarina (1). Com isso, o estudodo contato dialetal em SLA deve considerar que as marcas dos dialetos nordestinos são importantes para a configuração linguística do português falado na cidade.

A idade dos entrevistados varia entre 60 e 85 anos, o que possibilita estipular a faixa etária média de quando chegaram a SLA, entre 18 e 45 anos, o que remete a Bortoni (2010) quando discute a importância da faixa etária dos falantes migrantes, em que os mais novos estão mais propensosà incorporação de novos dialetos, e os mais velhos apresentam-se como mais fechados a essa assimilação.

Em relação ao tempo de permanência no município, 14 dos entrevistados possuem acima de 40 anos de residência e apenas 1, 37 anos,considerando-se o início do povoado em 1976. No total, são cerca de 45 anos de interação, o que é classificado como um contato dialetal prolongado.

Quanto à escolarização, 8 dos 15 entrevistados são alfabetizados[198]. No grupo dos alfabetizados, 2 possuem ensino superior e 2 possu-

[198] Pela aproximação da autora com o município e a facilidade de contato com os entrevistados, alguns dados foram coletados de forma informal (visita às residências, aos filhos, conversaspós-culto), que permitiu dados mais fidedignos relacionados à idade e permanência.

em ensino técnico, os demais apenas o primário. Em relação à ocupação, 11 atuam na agricultura e pecuária, bem como no comércio local. Os outros 4 são funcionários públicos do município. Sendo SLA uma rede linguística com tendências dialetais rurais e de mínimo policiamento dos dialetos informais.

Sobre sexo/gênero, os entrevistados são de maioria masculina, o que corresponde a 11 homens e 4 mulheres. Essa preponderância de gênero se deve ao processo de ocupação da cidade, quando a força braçal era importante para a limpeza do terreno, a implantação de culturas da terra, como agricultura e pecuária, e a construção de obras públicas (escolas, creches, posto de saúde, casas etc.), ofícios ligados à figura masculina. Do ponto de vista dialetal, isso implica dizer que o contato dialetal em SLA ocorreu precipuamente entre homens, cuja caracterização sociolinguística aponta para um uso mais informal, menos seguidor da norma linguística emais propenso à negociação dialetal entre seus interlocutores.

A seguir, detalha-se a identificação dos episódios e dos entrevistados, e a descrição social e linguista deles.

Episódio 1 – História de São Luiz[199]

O episódio 1 tem duração de 17min. 06seg. e foi publicado em 10 de outubro de 2020. O vídeo entrevista 9 moradores, oriundos dos estados de MA, CE, PI, RS e SC, e reúne as narrativas das principais personalidades do município no surgimento de SLA, na importância do desenvolvimento das estradas, escolas, agricultura e comércio.

Em sua maioria, esses entrevistados são bem influentes, pois moram na cidade há mais 40 anos e continuam participando de decisões importantes para os moradores. Dentro desse grupo, algumas pessoas merecem destaque, porque são figuras religiosas, realizam práticas orais públicas e estão em contato frequente com pessoas de várias faixas etárias (entrevistados 7 e 8). O informante 6 (a professora) que já participou da formação de muitos residentes da cidade. E o entrevistado 9 (o antigo prefeito) mantém relação com o campo político.

[199] O texto original detalha cada um dos entrevistados, informando sobre: sexo, relação parental ou grau de amizade, idade, permanência no município, ocupação, naturalidade e escolardade.

Episódio 2 – Família Almeida Teixeira

A partir do episódio 2, o projeto "Crônicas do Anauá" começa a trabalhar com famílias específicas que possuem reconhecimento em S-LA.Nesse vídeo é apresentado, de forma sucinta, a família Almeida Teixeira que é parte migrante do Maranhão e outra do Piauí, e possuem uma influência na área da saúde do município. A família permanece no povoado até hoje e incentivou os filhos a contribuírem como servidores dopovoado, sendo importantes peças sociais. O vídeo tem a duração de 1min. 33seg.

Os falantes (entrevistados 10 e 11) possuem relação conjugal e apesar de estados distintos, possuem grande semelhanças linguístico-culturais.

Episódio 3 – Familia Alves

O vídeo tem a duração de 4min. 54seg. e apresenta dois falantes (entrevistado 12 e 13) oriundos do estado do Piauí, que estão no município desde 1982 com filhos e netos, e movimentam sua renda através do comércio.

A relação conjugal dos falantes possibilita uma maior aproximação linguística e conservação de dialetos, sem necessidades de adaptações comunicacionais para com o companheiro, sendo possível identificar as mesmas marcas dialetais nas falas de ambos.

Episódio 4 – A Família de Raimundo Barroso Salazar

No quarto episódio, o projeto apresenta a narrativa de um falante (entrevistado 14) oriundo do Maranhão, que chegou em SLA com seu cônjuge e juntos constituíram uma família composta de 3 filhos e 8 netos. O entrevistado tem grande conhecimento no município e se dedica ao comércio e à pecuária, em conjunto com sua família. O vídeo tem a duração de 6min. 33seg.

O entrevistado diz que seus familiares e os de sua esposa vieram para SLA, e permanecem até hoje.

Episódio 5 – História de Leonor Farias

O último episódio tem a duração de 6min. 25seg. e apresenta uma falante (entrevistado 15) oriunda do Rio Grande do Sul, que fala que sua vinda para SLA permitiu que todos os seus filhos pudessem trabalhar e estudar, e que se sente feliz no lugar que escolheu, movimentando sua renda através da agricultura.

5. *As principais marcas dialetais de SLA*

Segundo os critérios de padronização de Garvin (1974), a língua apresenta uma função de prestígio, e no Brasil ela está associada ao poder econômico e cultural, sendo a "prestigiada" consequentemente aquela que tem consciência da gramática. Os dialetos rurais (ou caipiras) são popularmente conhecidos pelo contrário, pois têm em destaque variedades próprias em nível fonológico, morfológicos e sintáticos, sendo estes denominadas por dialetos "estigmatizados".

A tabela 1 e a seção dos dialetos regionais desse trabalho mostram que a predominância dos fundadores de SLA são de pessoas que ocupam ofícios rurais no município, tendo efetuado a migração com esse interesse, e são oriundas especialmente do Piauí, Maranhã e Ceará.

Conforme análise dos vídeos (detalhadas no item 4.2 desse trabalho), as marcas dialetais mais recorrentes nos entrevistados são, em nível fonológico, o (i) alçamento da vogal postônica e, em nível morfológico, (ii) o apagamento do morfema de número no núcleo do SN e do seu elemento à direita e o (iii) apagamento da marcação de plural do morfema de 1ª pessoa do plural. Tais fenômenos possuem estereótipos da fala rural e são empregados tanto por entrevistados nordestinos quanto sulistas.

O fenômeno I é uma característica comum ao português, em especial da variedade brasileira. O alçamento das vogais média [e] e [o] para as vogais altas [i] e [u] justifica-se pela harmonização vocálica e o típico relaxamento articulatório em fim de palavra. Nesse trabalho, a maioria do alçamento ocorre nas vogais postônicas [o] > [u] (ex.: fiquem[o]s > fiquem[u]s), que, segundo Câmara Jr. (1992, p. 44), é onde ocorre a neutralização do /o/ para o /u/, efetuado principalmente em falas informais.

O fenômeno II tende a ocorrer nos sintagmas nominais pelo motivo de exclusão da marca redundante de plural, como apresentado em: "as terra", em que o artigo já prevê a pluralidade e por isso o falante não sente necessidade de concordância para usar o morfema de plural no sintagma. Segundo Oushiro (2015), estruturalmente esse [s] de marcação de plura-

lidade é mais variável, diferente do morfema [s] pós-vocálico, como a exemplo a palavra “pires”.

O fenômeno III trata da concordância verbal que, segundo Vieira (1995), é comum na fala dos mais velhos. Essa ocorrência se baseia pelo princípio da saliência fônica: quanto maior for a diferenciação entre a maneira flexionada e não flexionada, maior será uma marcação de número e pessoa do verbo – sendo a idade um importante quesito para esse fenômeno.

No nível lexical, apenas falantes nordestinos usaram palavras e expressões ligadas à terra natal e a ruralidade, o que mostra uma conservação do falar regional, fortalecido pela maior interação entre os falantes cujo léxico apresenta um grau alto de inteligibilidade mútua.

A essas discussões, esse trabalho chega ao encaminhamento de três resultados principais para futuras pesquisas do vocabulário de SLA. O primeiro é que mesmo em minoria e em contato com a grande massa nordestina, os falantes sulistas parecem ter conservado suas marcas dialetais no que se refere aos traços fonéticos, como manutenção da vogal média [e] e a retroflexão do ‘r’.

O segundo é que somente os falantes com nível superior fazem uso da norma culta, como evidência o uso constante da marcação de número (concordância nominal e verbal). Esses falantes são uma professora e um engenheiro (o 1º prefeito). É importante em futuros trabalhos a ampliação da pesquisa aos demais fundadores para calcular o peso desse nível de escolaridade na formação dialetal do município, e também a influência dessa concordância/não concordância para a geração atual.

O terceiro encaminhamento desse trabalho é que a proximidade cultural entre Piauí e Maranhão gera uma difusão dialetal entre os falares desses estados em SLA, o que dificulta a distinção entre ambos os dialetos.

Para este último encaminhamento, vale considerar a afirmação de que a maioria dos piauienses passaram temporadas no Maranhão antes de chegarem à Roraima e/ou firmaram relação conjugal com pessoas do Maranhão, conforme informações da história de vida. O Ceará não entra nessa afirmação pela pouca exposição de fala dos entrevistados oriundos desse estado, sendo necessário ampliar a pesquisa para os demais fundadores. A essa discussão, cabe fazer um levantamento da passagem (considerando idade, tempo de exposição e localidade) dos moradores advin-

dos do PI pelo estado do MA, no período em que antecede a migração em SLA.

Esse catálogo aponta um nível de lealdade linguística dos nordestinos quanto à conservação de suas marcas fonológicas e lexicais, sendo a única região a apresentar expressões típicas. O catálogo aponta também a lealdade linguística dos falantes sulistas, porém só no nível fonológico.

O ponto final em que esse catálogo apresenta está na unificação dessas duas regiões brasileiras dentro de SLA, dada pelos dialetos rurais em níveis fonológicos e morfológicos, demonstradas pelas falas que apresentam vestígios do contato entre esses falantes. Em nível lexical, as regiões apresentam distinções, sendo cabível uma pesquisa de cunho lexical para catalogar a inteligibilidade dos dialetos típicos entre esses falantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADANT, J. Difusão dialetal: o caso dos alagoanos em Brasília. In: TARALLO, F. (Org.). *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 1989. p. 181-97

BAILER, C.; TOMITCH, Leda M. B.; D'ELY, Raquel C. S. F. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, v. XXIV, p. 129-46. São Paulo: LAEL/PUCSP. 2011.

BARBOSA, R. I. Ocupação Humana em Roraima II: uma revisão do equívoco da recente política de desenvolvimento e crescimento desordenado. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, n. 9, 2, p. 177-97, Belém, 1993.

BRITAIN, D. Dialect Contact and New Dialect Formation. In: BOBERG *et al*. *The Handbook of Dialectology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2018.

BORTONI, R. M. S (Org.). *O falar candango – análise sociolinguística dos processos de difusão e focalização dialetais*. Brasília: UNB, 2010.

_____. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CARRARO, F. P. Crenças e atitudes linguísticas: um estudo sobre a língua espanhola como língua estrangeira. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, 2016.

FERNÁNDEZ, F. M. *Principios de Sociolinguistica y Sociologia del Lenguaje*. Barcelona: Ariel Linguística, 1998.

FREITAS, A. *Geografia e história de Roraima*. 5. ed. Manaus: GRAFIMA, 1997.

GARVIN, Paul, L.; MATHIOT, Madeleine. A urbanização da língua guarani: um problema em linguagem e cultura. In: FONSECA, M;S.V.; NEVES, M.F. (Org.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 119-28

GILES, F.; COUPLAND, J.; COUPLAND, H. *Accomodation theory*. Cambridge: University Press, 1987.

_____. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In: ____; RYAN, E.B. (Eds). *Attitudes towardslanguage variation*. London, Edward Arnold, 1982. p. 1-19.

HUGHES, A.; TRUDGILL, P. *English Accents and Dialects*. 1979.

JESUS, M. *Roraima Nosso Orgulho*. Boa Vista-RR: [s.e.], 2017.

LIMA, I. S. *Acomodação Dialetal*: Análise da fricativa coronal /s/ em posição de coda silábica por paraibanos residentes em Recife. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFPB, João Pessoa, 2013. 113f.

LIMA, L.C. *et al*. Migração e mudança social: a influência do migrante do sertão nordestino no norte do Brasil. *Scripta Nova*. Barcelona, v. 5, 2001.

LOURENÇO, D. S. *Crenças e atitudes linguísticas*: tendências de reação de falantes curitibanos e londrinenses. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL: Londrina, 2015.

MARTINS, M. S. *A palatalização de oclusivas dentais em contato dialetal*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFRJ: Rio de Janeiro, 2008. 145f.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45 (1), 1995.

NASCENTES, A. *Estudos filológicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939.

OLIVEIRA, J. C. *Migrantes maranhenses e a formação do município de São Luiz–RR (1976-1982)*. Boa Vista: UFRR, 2014.

OLIVEIRA, R. G. *A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2003.

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade*: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Letras) – USP, São Paulo-SP, 2015. 372f.

PAIVA, C. C. *São João da Baliza*: de vida à cidade de 1974 a 1985. Boa Vista: UFRR, 2013.

SANTOS, M. J. *Em busca da Terra*: Migração, organização e resistência na política de colonização no sudeste de Roraima (1970–1990). Manaus: UFAM, 2010.

SOUZA, C. M. Considerações sobre a inserção social dos migrantes gaúchos em Roraima. *História Oral*. v. 9, n. 1, 2006.

TRUDGILL, P. *Language in the British Isles*. Cambridge: University Press, 1984.

VALE, A.L.F. *Migração e territorialização*: as dimensões territoriais dos nordestinos em Boa Vista-RR. Tese (Doutorado em Geografia). UNESP, Presidente Prudente, 2007. 293f.

VIEIRA, S. R. *Concordância verbal*: variação em dialetos populares do Norte Fluminense. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, 1995.

REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: FORMANDO LEITORES

Vanessa Alencar de Lima (UFNT)
nessinha0@outlook.com.br
César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFNT)
cesarpolitika@uft.edu.br

RESUMO

Nosso estudo apresenta uma reflexão acerca das dificuldades enfrentadas no processo de leitura e escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, por meio de um projeto de leitura realizado na Escola Comunitária de Augustinópolis. O objetivo é investigar as atividades didáticas de leitura e escrita de textos literários, propostos por um professor do Ensino Fundamental II, contribuindo, assim, para a formação do hábito de leitura e domínio da escrita desses jovens. Tendo como fundamentação teórica o embasamento em grandes autores tais como Kleiman (2007), que discutimos a importância das práticas de leitura e escrita; assim como Soares (2017) demonstrando o letramento ser fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, desde aspectos sociais até os culturais; e, finalizando citamos a relevância para o aluno desenvolver os hábitos da fala e a aquisição da escrita formal. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa utilizando o método descritivo, pois tem-se a intenção de descrever a situação dos estudantes. Como resultados de pesquisa, constatou-se que variados fatores interferem no processo de leitura e escrita, dentre eles a dificuldade de adquirir o hábito de ler, gerando, consequentemente, um déficit no desenvolvimento escolar.

Palavras-chave:
Letramento. Literatura. Formação de leitor.

ABSTRACT

Our study presents a reflection on the difficulties faced in the reading and writing process of students in the 6th year of Elementary School II, through a reading project carried out at the Community School of Augustinópolis. The objective is to investigate the didactic activities of reading and writing literary texts, proposed by a teacher of Elementary School II, thus contributing to the formation of these youngsters' reading habits and mastery of writing. With theoretical foundation based on great authors such as Kleiman (2007), who discussed the importance of reading and writing practices; as well as Soares (2017) demonstrating that literacy is fundamental for the development of the individual, from social to cultural aspects; and, finally, we mention the relevance for the student to develop speech habits and the acquisition of formal writing. Methodologically, a research was carried out using the descriptive method, as it is intended to describe the students' situation. As research results, it was found that several factors interfere in the reading and writing process, including the difficulty in acquiring the habit of reading, generating, consequently, a deficit in school development.

Keywords:
Literacy. Literature. Reader training.

1. *Introdução*

Este artigo está situado no âmbito do Ensino de Língua Portuguesa com análise das dificuldades durante o processo de leitura e escrita, denominado "Reflexões acerca da leitura e da escrita no Ensino Fundamental II: formando leitores". Neste contexto, prioritariamente no 6º ano, busca-se discutir formas de levar aos estudantes uma aprendizagem mais significativa e, ainda, a conscientização da importância da leitura. Desse modo, objetiva-se compreender as dificuldades de aprendizagem no ato de escrever e ler desses alunos.

Assim, ressalta-se a importância do letramento e do ato de ler buscando minimizar as complicações perante o processo de caligrafia. A problemática da própria pesquisa advém do questionamento: como diminuir as dificuldades na leitura e escrita dos alunos do 6º ano Ensino Fundamental II? Tal questão é ponto inicial para todo o desenvolvimento dessa indagação.

Dessa forma, percebeu-se tal questão durante a realização das aulas no ano de 2021 ministradas na Escola Comunitária de Augustinópolis (ESCA), precisamente com a turma de 6º ano trabalhada. Nesse período, constatou-se que os estudantes apresentavam dificuldades em relação à escrita formal da língua e aquisição da leitura.

Assim, este estudo tem o objetivo geral de investigar atividades didáticas de leitura e escrita de textos literários propostas por um professor do Ensino Fundamental II, contribuindo, assim, para a formação do hábito leitor desses jovens. Especificamente, retratando a importância de adquirir o hábito de ler, para sua escrita.

Nesse viés, o trabalho foi baseado em teóricos como Kleiman (2007) que cita o letramento adere a uma concepção social da escrita, pois contribui para a formação do indivíduo crítico perante a sociedade. Já Soares (2017) discute as práticas sociais, tanto de leitura como escrita, que contribuem para aprendizagem do sistema de escrita. Colomer (2007) retrata a importância dos projetos de leitura, para as demais ocasiões do cotidiano aos estudantes e Abreu (2006) discorre sobre a relevância da Literatura na formação de leitores.

O presente artigo é composto por tópicos, são eles: "O valor significativo da leitura para a escrita", a qual lendo o leitor começa a se apropriar do sistema escrito, enriquecendo o vocabulário, pois adquire contato direto com as palavras. Texto e leitor compartilham da experiência de

que a escrita e leitura se completam para que ocorra o conhecimento das palavras e do sentido do que está escrito. Conseguinte, o tópico "Leitura" discutirá o fato de transmitir conhecimento ao leitor do texto lido e sua interação com ele, no processo ao ato de ler. Abordaremos o princípio para ler e como o contato com os livros é essencial. No tópico "Literatura", discutiremos a sua definição e como pode se tornar um meio de aprimoramento de indivíduos. Diretamente associada a uma crítica quanto à cultura de massa, que os indivíduos ao invés de pensar ou agir por si próprios fugiriam da realidade por meio das fantasias. No tópico "Letramento e a importância da leitura na turma do 6º ano", advém da importância durante as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, por meio de atividades diagnósticas nas aulas para conhecer o nível de escrita dos estudantes. Ressaltaremos o conceito de letramento e sua relevância para a sociedade, decorrente a necessidade das práticas sociais na área da leitura e escrita, ultrapassando o domínio do alfabeto.

2. O valor significativo da leitura para a escrita

Quando se trata da caligrafia, é certo que o processo de aquisição da leitura é de suma importância para o desenvolvimento da formação, pois tem o primórdio da propriedade do sistema escrito. Soares (2017, p. 47) afirma que "em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita". Quando muitos leitores ao ato de ler, se identificam com a leitura realizada.

No Ensino Fundamental II, ler é desfrutar das obras literárias. O processo de literário é realizado como forma de interação entre o leitor e o escritor do texto, levando em consideração o texto e o contexto no qual está inserido. Tornando-se uma conversa com as experiências dos outros, durante a leitura identifica-se o que está sendo lido.

Desse modo, sua importância também se dá de forma interdisciplinar, pois mesmo que o aluno saiba os cálculos matemáticos, será impossível resolver os problemas se ele não conseguir ler o enunciado da questão. O fato é que todo ensinamento da escola está sempre diretamente relacionado à leitura, e a aprendizagem dos alunos depende de uma boa relação entre ambas.

Soares (2017, p. 143) descreve "que a leitura de histórias é uma

atividade que enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos". Assim, proporcionando ao indivíduo o desenvolvimento da escrita, já que se trata do contato direto com as palavras. Tal atividade de assimilação contribui para adquirir conhecimento e reflexão. Ler um mesmo texto pode oferecer interpretações diferentes, visto que depende da visão de cada leitor. Pois cada indivíduo tem seu gosto literário, cabe a escola procurar respeitar a particularidade de cada um.

Perante a leitura visual, por exemplo, possibilita ao aluno que ele imagine e crie um mundo fantástico e próprio de si, dando nome aos seus personagens, decidindo o local que ocorre sua história. É por meio dela que se fornece o quê escrever e construindo o significado do leitor. Com base nisso, devemos ler para entender o mundo à nossa volta, já que se trata de uma prática social complexa, segundo Soares (2017).

Também, é essencial dar atenção a outros aspectos. Por exemplo, diante da necessidade de formar leitores, não basta que o professor use apenas leitura de livros didáticos, devendo incluir os paradidáticos nessa prática. Desse modo, a diversidade textual torna a prática leitora algo natural e prazeroso para os estudantes.

Outro fator relevante é a interação do professor com os alunos, visto que se trata de um ponto decisivo para a formação de novos leitores. Nesse aspecto, a prática de leitura do professor para a turma também promove a discussão sobre o texto lido, o que permite que o estudante possa determinar seu ponto de vista sobre o assunto abordado. Essa é a chamada leitura colaborativa, que contribui no processo de ler. Os projetos de literários também são essenciais nas escolas, pois contribuem para contextualizar a necessidade de ler e desenvolver o senso crítico dos alunos. Tal como o projeto desenvolvido na Escola Comunitária de Augustinópolis, em que semanalmente há escolha de um livro para ler pelo aluno e na semana seguinte a socialização da obra, procurando destacar possíveis aspectos que tenham haver com a realidade.

Assim, ocorre uma interação entre o leitor e o texto, consequentemente a produção escrita permite a quem está lendo o uso da imaginação e a criação de um mundo fantástico, em que os personagens tomam formas propiciadas pela imaginação. O mundo literário traz consigo a possibilidade de um vocabulário mais abrangente, contribuindo para a formação de um indivíduo com pensamentos críticos e possibilidades de novas ações em benefício próprio, buscando prosperidade e, consequen-

temente, contribuição para a sociedade. Segundo Koch (2002, p. 10), "a leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor". Desse modo, a cada texto lido, o indivíduo acrescenta novas ideias, conceitos e adquire significados do que antes era desconhecido.

Consequentemente ele realiza sem perceber, ou seja, inconscientemente, uma atividade de interpretação e compreensão, sendo que cada texto possui um sentido, dando ao leitor a permissão para que processe todas as informações captadas pela leitura, critique e dê sentido e significado ao que foi lido.

Em tal contexto, não se pode esquecer que o texto desperta no ser humano emoções e sentimentos. Esse processo pode iniciar com uma leitura breve de gibis e pode aumentar gradativamente a quantidade de leitura, chegando a ler grandes livros e produções, portanto, as crianças precisam ter acesso aos livros, obras e produções, e esse contato pode se dar em casa e na escola. Pais que têm consciência da importância de estudar, independente da classe social e financeira influenciam, estimulam seus filhos a lerem em casa e fazerem suas atividades extraclasses. Entretanto, sabe-se que há famílias que não demonstram essa preocupação.

Por esse motivo, são os docentes que acabam lidando com alunos desinteressados, que atrapalham e prejudicam os demais colegas em sala de aula. As chances de crianças de pais conscientes terem um bom desempenho escolar são muito grandes, acabam tendo maior contato com o meio literário. Já a escola e os professores podem criar situações e oportunidades que deem aos alunos o acesso a livros. Como cita Colomer (2007. p. 116), "projetos ou unidades prolongadas de trabalho, leitura em várias ocasiões a cada dia, releitura de obras, um tempo individual, um bom acervo de livros, intervenções do professor para apreciar as obras". No presente projeto desenvolvido na Escola Comunitária de Augustinópolis (ESCA), a leitura das obras literárias se inicia na sala de aula, com a escolha dos livros por cada aluno.

De acordo com o autor, esses são alguns exemplos de ações que podem ser feitas para que os alunos se interessem pela leitura. Por conseguinte, eles apresentarão desempenho melhor nas produções textuais. Assim, o desempenho dos alunos na escola está intimamente ligado ao ato de ler, uma vez que o mesmo se dá por meio de uma aprendizagem que oportunize às crianças o uso da imaginação para a criação e ampliação de novos horizontes. Desse modo, uma ação que poderia possibilitar

a concretização dessa ideia é a criação de um espaço de leitura também utilizado para a realização das lições/tarefas escolares.

Diante dessa perspectiva, dar à criança mais liberdade de escolha, tornando-a mais autônoma, bem como pode favorecer diretamente o desenvolvimento das competências leitoras que ela necessita adquirir durante sua vida estudantil. Sabe-se que é no campo literário que o indivíduo começa a absorver os valores sociais, tais como cooperação, humildade e ética.

Assim, tem início a socialização com o mundo exterior, incluindo a socialização cultural. Essa cultura induz ao surgimento do prazer literário. Nessa ação, o adulto adquire a função de distribuir livros, de ler em voz a alta, dando incentivo e motivação ao hábito leitor. Portanto, tais atividades alegra e induz o indivíduo a praticar atividades intelectuais. Logo, nesse contexto, considera-se a leitura um treino para as aptidões cognitivas, como pensamento, a fantasia, a vontade e a capacidade de identificação. Também, enriquece as ideias e proporciona a familiaridade com o mundo exterior, o que pode possibilitar a formação de opiniões.

2.1. A leitura

A leitura permite a interação do texto literário com o leitor, pois naquele instante é transmitida a ideia sobre o tema lido para o indivíduo, e cabe a ele ter uma visão crítica sobre o mundo, conseguindo associar o que foi lido à realidade. Observa-se, com essa experiência, a potencialidade para a formação integral do indivíduo através da leitura. Chartier (1998), em sua obra *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, vai retratar o uso da leitura em pergaminhos desde a época medieval, chegando à invenção de Gutemberg com a impressão tipográfica, a qual permitiu fazer várias cópias de um livro, que antes eram manuscritos. Progresso esse, que permite que os mais variados tipos de pessoas tenham acesso à leitura e contribui para a formação de cidadãos críticos.

O fato é que o desenvolvimento do ser humano ocorre durante a história também com a disponibilização de livros e acessos a eles, tornando- se um incentivo à literatura. Portanto à aquisição de livros, ao desenvolvimento da leitura e à organização de bibliotecas deve ser olhado compreendendo-se a necessidade de políticas públicas para contribuir positivamente. Um exemplo a ser seguido, nesse sentido, é a medida que a Secretária de Educação do Estado de São Paulo, professora Rose Neu-

bauer anunciou durante entrevista coletiva na X Bienal do Livro do Rio de Janeiro, ou seja, a criação de um programa para a aquisição de aproximadamente 4 milhões de livros para escolas da rede pública de ensino. Sobre esse programa, financiado pelo Governo Federal, Neubauer (2001) diz ao site oficial do estado do São Paulo que o objetivo é investir na formação integral do aluno, dando prioridade à leitura e capacidade de raciocinar.

Em virtude do que foi mencionado, espera-se que a população brasileira possa adquirir, cada vez mais, conhecimento e perspectiva sociocultural. Cosson (2006) afirma que a prática literária faz a incorporação de identidades de outros sem renunciar à própria. Além disso, o crescimento social de cada um possibilita o desenvolvimento cultural. Contribuindo positivamente ao crescimento cultural dos cidadãos, faz-se necessária a adesão aos programas nacionais, com o intuito de promover o acesso à cultura e o incentivo ao ato de ler dos alunos por meio da distribuição de acervos de obras de literatura

Assim, visamos com o desenvolvimento desse projeto de leitura em sala de aula, que os alunos participantes possam desenvolver seu senso crítico, assim quando lerem conseguirão compreender e, posteriormente, discutir sobre os textos lidos e avançando assim com suas posições críticas na sociedade em que estamos inseridos. De acordo com Smith (2003 *apud* QUERIDO, 2021, p. 47) a compreensão não pode ser medida, por isso, ela deve ser considerada mais um estado, em que se desenvolve no leitor a capacidade de relacionar a leitura aos conhecimentos prévios e aos acontecimentos que o cercam. Nesse sentido, haverá uma relação entre o saber do leitor previamente e o conhecimento que será adquirido diante da leitura, pretendemos torná-lo autônomo, que possa assumir uma posição de interação entre o texto e ele. O estudante poderá gostar do livro lido, se sentir parte de toda a história e relacionar com acontecimentos da realidade. Despertando um sentimento de prazer, gratuidade e fruição.

Assim sendo, a formação do leitor pode ser vista como intervenção para a mudança do cenário educacional e cultural brasileiro, com o acesso a livros literários desde a infância para atividades que envolvam experiências culturais. Percebe-se que uma das grandes dificuldades encontradas hoje na escola, é o fato de os pais ou responsáveis não estimularem as crianças a lerem. Como o próprio Azevedo (2004, p. 03) afirma que infelizmente são poucas crianças que têm contato com adultos – pais ou responsáveis – que recomendam a leitura, falam em livros e autores

"clássicos. Como o indivíduo pode ter um posicionamento na sociedade, se não souber ler?"

Torna-se fato que a relação entre o cenário socioeconômico, o nível de estudos dos pais, os hábitos culturais familiares com os quais a criança tem contato, influenciam diretamente no seu desenvolvimento escolar, e se ela gosta ou não de ler, por conseguinte, afetam o desenvolvimento da competência leitora do público infantil e jovem. Então,a fim de compreendermos a importância da leitura na vida de uma pessoa, portanto, podemos fazer os seguintes questionamentos e dialogar com a nossa questão principal do artigo: 1) na escola, como poderá responder a um simples problema de adição, se tampouco souber interpretar o enunciado? 2) Como poderá prestar um vestibular, para ter acesso a um curso de graduação? Ao pensar nas respostas para essas questões, podemos perceber que leitura não é somente decodificar as palavras, consiste em saber interpretar o que ler e fazer uso da leitura em práticas sociais.

3. A literatura

Quando pensamos em literatura, já refletimos qual é a sua definição. Citada com o L maiúsculo "Literatura" , afirma-se que ela é um meio de aprimoramento das pessoas (ABREU, 2006). Diante desse ponto de vista, a literatura nos transforma em pessoas melhores, pois as obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas de cada obra lida. Assim, ao final da leitura, esperasse que o leitor se torna uma pessoa mais experiente e sensata.

Os leitores são levados a se identificar com personagens fracos, sofredores ou perseguidos, ou seja, a experiência da leitura literária também nos tornaria mais humanos.Essa definição de Literatura como conjunto de textos capazes de tornar as pessoas melhores, está diretamente associada a uma crítica quanto à cultura de massa, que, em vez de humanizar, alienaria. Os indivíduos ao invés de pensar ou agir por si próprios fugiriam da realidade por meio das fantasias.

Tais textos teriam histórias que são uma válvula de escape para as frustrações do cotidiano. Segunda a autora:

> Para quem vê assim, a literatura de massa – romances policiais, de aventura, sentimentais, faroeste, histórias em quadrinho, fotonovelas etc. – é fruto de uma combinação incessante dos mesmos lugares-comuns: personagens sem nenhuma densidade psicológica, situações previsíveis ordenadas de maneira já conhecida, repetição constante das mesmas fórmulas

> de estruturação do enredo, linguagem simples e sem nenhuma dificuldade aparente. (ABREU, 2006, p. 82)

O fato da leitura dos textos de cultura em massa, terem uma linguagem bem simples é no intuito de evitar que o leitor se questione e questione o mundo em que vive, evitando que ela desenvolva seu senso crítico e sinta prazer em "re-encontrar" o que é confortavelmente bem conhecido. Segundo Abreu (2006) a melhor forma de escapar das armadilhas da alienação e à padronização do mundo contemporâneo e manter a consciência das injustiças e da necessidade de combatê-las, sendo importante a leitura constante de obras da Grande Literatura. Tais obras permitem que quem ler realize a reflexão sobre a realidade do seu convívio e enxergue melhor o mundo em que vive, incorporando a experiência vivida no contato com o texto às suas próprias experiências pessoais.

Em contrapartida, na presente obra citada há menção do assassinato de judeus, a quais pessoas tidas como cultas e leitoras supervisionavam toda a situação, assim de acordo com Abreu (2006) referenciando em Eagleton, questiona como a leitura de obras literárias que tornam homens melhores não impede a supervisão do assassinato de várias pessoas? Deixando a reflexão de quais transformações estamos tendo, perante as leituras realizadas.

No tocante aos escritores populares e a difusão da leitura, Abreu (p. 83) cita que o antropólogo Pablo Semán entrevistou inúmeros fãs do escritor Paulo Coelho em diversos países, demonstrando que o autor possui milhões de leitores de várias idades e nacionalidades distintas. Também, Abreu evidenciou acerca da produção de Jorge Amado, por exemplo, registrando que com a morte do autor, em 2001, alguns intelectuais e escritores foram chamados para comentar a produção do romancista. Com o objetivo de análise, o jornal Correio Popular de Campinas entrevistou vários professores da Unicamp para avaliar os romances de Jorge Amado. Abreu menciona, que entre eles, o professor Paulo Franchetti proferiu que "Jorge Amado era um escritor de recursos limitados, mas de grande apelo popular. Era um criador de cenários. Mas não vai além de um bom cronista" (FRACHETTI *apud* ABREU, 2006, p. 94).

Ainda, de acordo com Abreu (2006, p. 94), referenciando-se em Lajolo, enfatiza que tal crítica se daria em parte de forma equivocada, pois "os escritos populares sempre provocam desprezo da crítica". Mantendo o diálogo com Lajolo, cita que Jorge Amado é importante para a cultura nacional por ter sido corajoso para apresentá-la ao mundo, é um

mediador para que o povo brasileiro aprenda a ler literatura. Enquanto há discussões sobre as obras de Jorge Amado, seus livros eram lidos em 36 idiomas espalhados por 46 países e vendiam mais de 21 milhões de exemplares no Brasil e 80 milhões pelo mundo, diante do fato há tanta polêmica.

Por exemplo, seu livro "Gabriela Cravo e Canela" (AMADO, 1958) é um dos mais importantes de Jorge Amado, tece críticas à sociedade da época, juntando a isso o regionalismo e uma minuciosa caracterização dos personagens. É uma história de amor, contudo o romance critica o coronelismo do nordeste, o machismo, a hipocrisia da alta sociedade e a desigualdade social, além de retratar a vida dos bêbados, prostitutas e malandros do estado da Bahia, tudo isso no cenário do retorno do ciclo do cacau.

Ainda, tomando como referência a obra de Abreu,a autora enfatiza que Shakespeare foi bastante criticado pelo escritor inglês Samuel Pepys, tecendo comentários sobre as obras "Sonhos de uma noite de verão" e "Romeu e Julieta", encenadas em 1662. Sobre a primeira, ele disse: "é a peça mais insípida e ridícula que já vi em toda minha vida". A respeito da segunda, não foi mais complacente: "é um arremedo de si mesma, a pior que já ouvi na vida, e a pior encenação jamais vista" (PEPYS *apud* ABREU, 2006, p. 96).

Assim, a avaliação de uma obra deve ser feita de um conjunto de critérios e não unicamente da percepção da excelência do texto. A leitura de um livro não é apenas decifração das palavras.Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias e valores culturais (ABREU, 2006).Os critérios de julgamento sobre obras literárias mudam, um autor muito apreciado hoje pode ser esquecido amanhã, que um livro detestável no passado pode ser um clássico atualmente. O gosto literário varia de aluno para aluno.

A despeito da importância de leitura, também registramos alguns movimentos históricos contraditórios, por exemplo, que não incentivavam o hábito de ler. Conforme Abreu (2006, p. 100), referenciando em Tissot no ano de 1775 acontece algo horrível para alguns homens do século XVIII, o médico suíço Simon-Andre Tissot (1775) escreveu um livro intitulado, *A saúde dos homens de letras*, em que apresentava os perigos que a leitura oferecia para a saúde, descrevia que o contato com os livros prejudicava os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago. A leitura obrigava a mente a trabalhar com intensidade ao mesmo tempo que man-

tinha o corpo em repouso durante longos períodos. Citou que em sua prática clínica, encontrou distúrbios de saúde, originados pela prática constante do ato de ler e escrever.

Segundo Abreu (2006, p. 101), ressalta que Tissot afirmava que a "intemperança literária", causava perda de apetite, dificuldades digestivas, enfraquecimento em geral, convulsões, irritabilidade, taquicardia, que a solução para tantos problemas era ler pouco e fazer exercícios. Não era somente Tissot que estava com tais argumentos tinha outros, conforme enfatizado na seguinte citação: "como Johann Adam Bergk, concordava com o perigo, mas buscava encontrar soluções para permitir que se continuasse a ler: era preciso lavar frequentemente o rosto com água fria e fazer caminhadas ao ar livre; nunca se devia ler depois de comer" (DARTON, 1992 *apud* ABREU, 2006, p. 101).

Deixa subtendido que, possivelmente, tais afirmações surgiram para atingir diretamente o público feminino e diminuir seu hábito de ler. Em uma sociedade machista, os livros seriam tidos como mecanismos para a infidelidade das mulheres. A caricatura de Thomas Rowlandson, publicada em 1814, trazia embaixo a inscrição: "Quando o velho bobo tiver tomado seu vinho e ido descansar, eu serei sua" (ROWLANDSON, 1814 *apud* ABREU, 2006, p. 102). Pois, dizia-se que as narrativas ensinavam a fazer coisas reprováveis, mostravam cenas de adultério, sedução, crimes, possibilitando ao leitor aprender como fazer coisas semelhantes. Toda essa reclamação sobre romances chegou ao Brasil, e por esses motivos, alguns anúncios de escolas alardeavam o fato de que as meninas eram proibidas de ler romances, denominados de novelas.

Finalizando, Abreu (2006) em diálogos com outros autores enfatiza, ainda, que coleção como Sabrina, Julia e Bianca, por exemplo, eram considerados impróprios, vulgares, proibidos para jovens, pois eram histórias de amor proibido, que sempre começava com uma moça inocente, que se apaixona perdidamente por um homem, sempre mais velho, rico, experiente e que de início não se entrega totalmente ao amor. E a narrativa segue com muitos desencontros, até que ao final declaram um ao outro e se entregando a um amor do tipo "e foram felizes para sempre".

4. Letramento e a importância da leitura na turma do 6º ano

Em uma sociedade desenvolvida e globalizada como a atual, é imprescindível que o indivíduo não seja somente alfabetizado, ou seja,

saiba ler e escrever, mas tenha acesso ao letramento. Interpretado em decorrência da necessidade das práticas sociais na área da leitura e escrita, ultrapassando o domínio do alfabeto.

Em si a palavra "letramento" tem sua origem do latim *littera*, que significa "letra", no português foi utilizado o prefixo "letra" e acrescenta-se o sufixo "mento". Mais com as influencias sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas, fatores que comumente provocam o surgimento de novos conceitos e demandas que surgem na sociedade.

Segundo Soares (2017, p. 64) "letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais", pois, mesmo quando o indivíduo não sabe ler nem escrever, de alguma maneira, faz uso da escrita. Quando se relaciona com outros atores sociais, seja pedindo que outro leia para ele uma carta ou bula de remédio, seja tentando chegar a algum bairro da cidade, o qual ele ainda não conheça, ou mesmo relatando um fato ou acontecimento a alguém.

O processo de letramento ensina o indivíduo de forma mais profunda o domínio de habilidades sociais e de interpretação. Fazendo ser capaz de dominar a língua no cotidiano, característica essa de um sujeito letrado. Portanto, quando falamos sobre o que é letramento estamos falando de uma habilidade de domínio da língua, para ser utilizada socialmente.

Com isso as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, foram realizadas atividades diagnósticas nas aulas para conhecer o nível de leitura e escrita dos estudantes. A partir dessas atividades, foi observado que as produções textuais dos alunos necessitam de melhorias, conforme seu empenho no hábito de ler.

Para colaborar com o aperfeiçoamento com o ato de escrever, há algumas estratégias: a leitura contextualizada e coletiva de gêneros textuais. Desse modo a teoria e prática são indissociáveis, as teorias trabalhadas durante o percurso acadêmico, são consolidadas durante o curso de mestrado, contribuindo para os alunos tenham em mãos a oportunidade de ter contato direto com a sala de aula, e assim passar por um processo de amadurecimento e enriquecimento das práticas pedagógicas.

Ressalta-se que as aulas ministradas na unidade escolar permanecem sendo realizadas no período de 01 de agosto de 2021 até a presente data; que foram trabalhadas atividades com a participação direta dos alu-

nos havendo uma ficha literária que na primeira parte, conterá perguntas sobre o livro literário lido, informações essas que somará para a produção da resenha crítica com dados relevantes da obra. Inicialmente ocorre por parte da professora, a leitura coletiva do livro literário, para instigar os discentes em comentar sobre o tema que leu. Tal como o livro "Zumbi o pequeno guerreiro" (KAYODÊ, 2019), que retrata de forma adaptada para o público infantil a história de Zumbi dos Palmares, produzida em versos e com bastante ilustrações. Descreve o quilombo como o lar dele, suas atividades cotidianas "plantar bananeiras" típicas da cultura, até o dia da invasão onde o "homem" chega e tenta capturar todos do quilombo e levá-los escravos. O menino luta contra, utilizando sua lança até vencer.

Logo essa narrativa traz discussões entre a turma, com o fato da cor de pele do menino ser preta. Os alunos do 6º ano afirmam que "a cor de pele não nos faz nem superior e nem inferior, somos diferentes e ser diferente é bom", uma discussão muito importante para o desenvolvimento das crianças, apesar da colonização europeia trazer anos anteriores a ideia de superioridade, quanto a população indígena como a africana.

Portanto o encontro em sala de aula para a socialização da leitura da obra lida, é um momento de troca de experiências e de conhecimentos pela turma envolvida e o professor, trabalha-se com um pouco de História, mas em contexto literário, assim nesse momento cada aluno fará de forma sucinta sobre a história lida. Explicando como a narrativa começa, quais os personagens principais, onde ocorre toda a situação e por último qual seria a possível relação com a realidade, acrescenta ao discente o crescimento de senso crítico e o desenvolvimento do hábito leitor.

Por exemplo, nas aulas os demais estudantes interagem entre si, debatem oralmente sobre a história do colega e o que eles assimilam com a realidade. Tal como o aluno A relata em aula sobre a leitura de Ana Paula Maranhão na obra "O gosto de ler" (2008) em que Stella uma menina que amava leitura, um belo dia seus pais e amigos decidem ir à praia, e ela quer fazer seu próprio livro preferindo levar papeis, caneta, para produzi-lo. Toda a narrativa gira em torno da personagem principal Stella e seu jeito diferente das demais crianças, enquanto essas levaram para a praia várias brinquedos aquela decidiu ter em mãos uma pasta com folhas, lápis, enfim materiais escolares, a turma ouvindo a história do colega A dialogam entre si, um cita que Stella não deveria ter levado o material escolar no dia de lazer, tinha que aproveitar a praia.

Conseguinte a aluna S leu a obra "Oliver Twist", de Charles Dic-

kens (2008), a história relata sobre o nascimento do menino Oliver em uma tempestade forte de neve. Jovem camponês que não tinha dinheiro e pedia às pessoas que via pela rua e muitas nem se preocupavam com a necessidade dele. Assim, conforme o livro, um dia ele bateu em uma porta para pedir ajuda, queria comida já está exausto de andar, porém, tampouco teve coragem de falar. A senhora que abri a porta, com muita simpatia serve um copo de leite quente, por mais que estivesse tímido. Ainda o alertou, cuidado para não se queimar. Ao sair, o rapaz o agradeceu.

A discente S ao expor a narrativa lida, releva que pode assimilar com a realidade o fato que devemos ajudar as pessoas, independente de quem seja e o que é a ajuda. A turma dialoga entre si ao centro da palavra "solidariedade", a sua importância nos dias atuais e como está deixando de ser praticada pela população de maneira geral.

Enquanto o aluno R ao relatar sua leitura, apresenta seu livro "A princesa", que escolhia de Ana Maria Machado (2006). Conta sobre uma princesa que dizia sim pra tudo e um dia ela resolver dizer não, seu pai viu tal atitude como uma falta de educação e resolveu colocá-la numa torre até ela voltar a ser educada. Passou muito tempo e não houve mudança, o rei arrependido decidiu retirar ela da torre e deu-lhe a recompensa do poder de escolha.

Passados os anos, cresceu e chegou a hora de se casar. E quem disse que ela queria casar, escolheu estudar e formou-se em arquitetura. Também reencontrou um velho amigo e eles viravam namorados, nesse tempo seu pai morreu virando rainha e mudando o reino para parlamentarista, para que todos pudessem escolher assim como ela. Podemos relacionar com a realidade, é que atualmente ás mulheres estão tomando suas próprias decisões assim como a princesa.

A aluna G explana em aula sobre o livro "A rainha da bateria" (2009) de Martinho da Vila, a narrativa se passa em uma cidade tendo como personagem principal a menina Maria Luiza, gostava muito de samba e de música brasileira um costume herdado de seu pai. Como seu lar ficava perto de uma escola de samba, da janela ouvia o batuque e com o tempo seu pai envelheceu e morreu, morando agora somente com a mãe. Uma noite Maria Luiza pediu para ir ver o samba, não conseguindo a permissão decidiu sair fugida.

Nesta parte da história os alunos da turma comentam, sobre a importância da obediência dos pais e como é perigoso ao desobedecer a eles. Pois existe a possibilidade de acontecer algo de ruim com ela como

um acidente. A menina passava a fugir várias vezes a ir ao samba, mas foi na escola que ela conheceu Silas. Amigo da turma e compositor da escola de samba, a convidou para dançar. Se saiu bem em sua *performance*, ao nível de ser convidada para ser rainha da bateria, o sonho foi realizado com êxito.

Após a realização da leitura e socialização, segue-se para a etapa de produção textual em que cada aluno realiza uma resenha do livro lido. Na ficha literária disponibilizada acima do espaço de escrever estão as orientações a serem seguidos de forma enumerada, tal como: o título da resenha, o nome do autor nesse caso é o nome do próprio estudante, as referências da obra (autor, título, edição, ano de publicação, editora, local), o resumo da história, a relação que pode ser estabelecida da leitura com a realidade e a indicação para os possíveis leitores.

Vejamos a estudante X na produção da resenha, em suas primeiras produções das leituras anteriores tampouco colocava as referências da obra e o que poderia assimilar com a realidade. Decorrendo a realização dos textos, obtemos melhoras. Ao analisamos sua produção acerca da obra "Oliver Twist" (2008), percebemos que há as referências, contudo, o nome do autor, não segue o padrão do sobrenome primeiramente e posteriormente nome. Deveria ser "DICKENS, Charles" está "Charles Dickens", seu texto segue com a descrição do enredo da obra e a contextualização com a realidade, faltando o item de indicação aos leitores futuros. É feito observações na ficha literária e na sala de aula orientações para que venha ser evitado nas próximas.

Enquanto a aluna G tem seu desenvolvimento evidente, pois nos primeiros textos elaborava somente o resumo da narrativa, com a efetivação do projeto e explicações em sala de aula vai aperfeiçoando a produção. Na sua resenha "A rainha da bateria" seguiu todas as etapas corretamente, colocou o título, a autoria. As referências adequadas (VILA, Martinho da. A rainha da bateria. 1. ed. São Paulo, FNDE Ministério da Educação: 2009). Seguidamente relata um resumo breve que contém o início, meio e fim da narrativa. Ela demonstra sua opinião, tanto referente ao tema do livro como sua aprendizagem ao ler e por último finaliza mostrando o contexto com o real, "Muitas pessoas vivem triste..." de uma maneira que abrange ao todo.

O professor, em sala de aula, pode contribuir para minimizar essas dificuldades na escrita, realizando atividades de (re)textualização, que são alterações de um texto escrito ou oral, pode orientar os alunos para

realizar anotações no caderno durante a aula, bem como realizar análises de cartuns, para que possam reler e listar as características apresentadas no texto.

Permitindo ao estudante que desenvolva seu senso crítico e possa fazer suas próprias escolhas, bem como apresentar maior dedicação e interesse pelo aprendizado, já que compreendera importância daquilo que se aprende se intensifica quando se tem essa consciência.

Trabalhar com a turma do 6º ano visa contribuir no desenvolvimento dos alunos nos anos seguintes do Ensino Fundamental, pois é o momento de transição do Ensino Fundamental I (5º ano) para o II. Adaptação do que antes era somente um professor, para várias disciplinas e torna- se um professor a cada disciplina. Alguns chegam a não ser alfabetizados (não conseguem escrever, nem compreendem o que leem).

5. Considerações finais

Este estudo objetivou compreender as dificuldades de aprendizagem na escrita e leitura dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, com base em teóricos que tratam da leitura, ressaltando a relevância deste assunto para o desenvolvimento do indivíduo e contribuindo para sua aprendizagem.

Assim, os autores abordados figuram como um reforço para demonstrar a relevância do estudo, visto que, ao acrescentar outros conhecimentos à vivência do aluno, ele se tornará capaz de compreender sobre sua própria história, tornando-se, assim, um indivíduo crítico diante da sociedade.

No decorrer da pesquisa, discute-se como o ensino da Língua Portuguesa deve proporcionar ao aluno o interesse para ler, dissipando a imagem de obrigação e dando o direito de adquirir a concepção leitora. Neste aspecto, um dos pontos que merece destaque é a contribuição do letramento, a partir do momento em que o aluno adquire a capacidade de escrever e, posteriormente, ganha conhecimento social de todo o seu meio para produzir. Desse modo, o estudante pode refletir acerca de seu meio social e cultural. Nesse sentido, a leitura desenvolvida pelo indivíduo é o alicerce no processo de aquisição de escrita, ficando acessível conhecer as palavras para então reproduzi-las.

Por fim, o intuito deste trabalho é contribuir para que todos pos-

sam se interessar sobre o desenvolvimento e aprendizagem da escrita, ainda, despertar tal interesse nos estudantes. Com base nisso, compreende-se que todas as contribuições são positivas para o aperfeiçoamento da escrita no campo educacional. Também, no meio social, todo esse aporte é de extrema relevância para os estudantes, o que, certamente, atinge os objetivos apresentados, neste estudo, que abarcam a compreensão das dificuldades de aprendizagem na escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

AMADO, Jorge. *Gabriela Cravo e Canela*. 1. ed., 1. impr. São Paulo: Livraria Martins, 1958.

AZEVEDO, Ricardo. *Formação de leitores e razões para a Literatura1*. Disponível em: http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf. Acessado em: 25.11.2021.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador.São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: UNESP, 1998.

COLOMER, Teresa. *Andar entre os livros*: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. 2. ed. 6. Reimpr., São Paulo: Contexto, 2006.

DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. São Paulo: Nacional, 2008.

KAYODÊ, Edmilson Q. Reis. *Zumbi o pequeno guerreiro*. São Paulo: Imprensa oficial, 2019.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino delíngua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez, 2007. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196. Acesso em: 25/11/2021.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler ecompreender*: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *A princesa que escolhia*. 1. ed. 5. reimpr., Rio de Janeiro: Alfaguara, 2006.

MARANHÃO, Ana Paula. *O Gosto de Ler*. São Paulo: Prazer de Ler,

2008.

NEUBAUER, Rosa. Secretária da educação anuncia programa de aquisição de quatro milhões de livros para escolas do ens. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/secretaria-da-educa cao-anuncia-programa-de-aquisicao-de-quatro-milhoes-de-livros-para-escolas-do-ens/. Acesso em: 25/11/2021.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

QUERIDO, Adriana Nascimento; MARTINS, Aira Suzana Ribeiro. A sala de aula invertida como experiência (estratégia) para compreensão leitora nas aulas de Língua Portuguesa. *Revista Philologus*, Ano 27, n. 80. p. 41-56. Rio de Janeiro: CiFEFiL, mai./ago.2021. Disponível em: http://www.filologia.org.br/. Acesso em 25/11/2021.

VILA, Martinho da. *A rainha da bateria*. 1. ed. São Paulo: Ministério da Educação: 2009.

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Gomes de Souza Mata (UENF)
nana.mata@hotmail.com
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)
jolizdaiana@gmail.com
Joicy de Souza Ribeiro Quitete (UENF)
joicyquitete@yahoo.com.br
Sérgio Arruda de Moura (UENF)
arruda@uenf.br

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo apresentar a importância da contação de história no contexto da educação infantil, em especial na Creche. Assim, a pesquisa foi mediante a reflexão sobre a apropriação e adequação de diversos gêneros literários, com a finalidade de despertar o gosto e também contribuir na formação de sujeitos leitores. Para isso, fundamentação teórica foi ancorada em Angotti (2010), Zilberman (1985), Coelho (2000), dentre outros. Dessa forma, a Literatura Infantil deve ser percebida como abertura para o desenvolvimento pleno da criança, à iniciação lúdica do pré-leitor mesmo antes de começar o processo de sua alfabetização. É por meio da contação de história que a criança vai descobrir o prazer pela leitura, assim ela desenvolve a imaginação, a criatividade, a criticidade e vai modificando o seu cotidiano através das brincadeiras de faz de conta, entre outras.

Palavras-chave:
Creche. Literatura Infantil. Contação de história.

ABSTRACT

This work aimed to present the importance of story telling in the context of early childhood education, especially in daycare. Thus, the research was through the appropriation and adaptation of several literary genres, with the purpose of awakening the taste and also contributing to the formation of subject readers. For this, theoretical foundation was anchored in Angotti (2010), Zilberman (1985), Coelho (2000), among others. In this way, Children's Literature should be perceived as an opening for the child's full development, for the pre-reader's playful initiation even before starting the literacy process. It is through story telling that children will discover the pleasure of reading, so they develop imagination, creativity, criticality and change their daily lives through make-believe games, among others.

Keywords:
Nursery. Children's Literature. Story telling.

1. Considerações iniciais

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar a importância da contação de história no contexto da Educação Infantil, em especial na Creche. Um dos fatores de motivação foi devido à falta de uma de uma caracterização pedagógica de possibilizasse de fato o desenvolvimento das crianças, uma vez que, as atividades eram apenas no âmbito do "cuidar", sob uma perspectiva assistencialista, sendo assim a parte pedagógica ficava em segundo plano, ou quase inexistente. Na creche não havia livros de histórias, não tinha o cantinho da leitura, com isso, as crianças não tinham contato com livros e tão pouco podia manuseá-los.

Diante desse contexto, e com a noção dos benefícios do incentivo à Literatura Infantil a partir da contação de história na creche, que foi promovido um planejamento didático, que contemplasse a utilização de textos, adequação e elaboração do material, criação do cantinho da leitura, tudo baseado nas estratégias de aprendizagem e no papel do professor em prol do desenvolvimento infantil.

A metodologia adotada é de caráter qualitativa e descritiva, ancorados nos com relatos de práticas executadas no âmbito de educadora de creche, para isso, elegeu-se como objetivo descrever de que forma a contação de história se permeia no universo da Educação Infantil.

Dessa forma, o estudo foi norteado na seguinte problematização: De que forma o docente pode se apropriar da Literatura Infantil no contexto da creche?

A hipótese levantada neste estudo é de que quando se fala em creche, logo pensam que as crianças são muito pequenas e por isso, não podem manusear os livros porque podem rasgar. Sendo assim a criança fica privada de estar em contato com o livro. Dessa forma, cabe ao docente a adequação e elaboração de estratégias de contação de histórias, possibilitando a inserção de práticas interativas e lúdicas.

A fundamentação teórica foi ancorada em Angotti (2010), Zilberman (1985), Coelho (2000), dentre outros. Dessa forma, a estrutura de embasamentos teóricos, foi na tentativa de buscar um maior entendimento sobre a importância de estabelecer o contato da criança de creche com os livros de literatura infantil, além de evidenciar a valorização do papel do docente e seus desafios encarados no cotidiano profissional, apontados nas partes intituladas "O papel da creche no atendimento infantil" e "As dimensões do trabalho pedagógico no contexto da creche: a impor-

tância da contação de histórias".

Espera-se também que trabalho como este possa estimular a utilização e apropriação da Literatura Infantil em sala de aula, de forma lúdica e inovadora, mantendo sua essência literária e tornando o contato com os livros significativo, para que colabore com o aproveitamento da leitura e tornando fonte de oportunidades e de transformação social. Além disso, se faz necessário que os professores envolvidos neste processo, acreditem que este trabalho com a Literatura Infantil poderá proporcionar os alunos da creche o desejo e a curiosidade pelo livro de forma bem positiva.

2. O papel da creche no atendimento infantil

O papel da creche constituído em um ambiente escolar, onde a criança aprenderá a interagir com outras crianças, descobrindo e aprendendo coisas em uma rotina estruturada. Nesse sentido, de acordo com a LDB, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, objetiva o desenvolvimento integral das crianças, se organizando em creche e pré-escola.

A creche atende crianças de 0 a 3 anos e 11meses de idade e a pré-escola atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; nessa perspectiva, as creches e pré-escolas são estabelecimentos educacionais tanto público como privados que educam e cuidam das crianças de 0 a 5 anos de idade, por intermédio de profissionais com formação específica, conforme legislação educacional (Cf. BRASIL, 2009) este conceito contrapõem a ideia assistencialista.

De acordo com Angotti (2010), a luta pelo direito a infância foi sendo conquistado através de leis que garante a criança ser um ser social, a ser inserida na sociedade a qual pertence com direitos e com perspectivas sociopolítico, histórico e cultural que sustentam a base do sujeito. A criança vai ser construtora, protagonista e interlocutora do seu desenvolvimento, da sua história e da sua cultura.

> O Brasil das últimas décadas revelou em sua estrutura legal avanços no entendimento sobre o que seja a infância, em como entender a criança e oferecer-lhe garantias institucionais para que se assegure, na prática social, o direito da mesma a ter seu desenvolvimento integral garantido por meio de consequente atendimento educacional, pedagógico. (ANGOTTI, 2010, p. 17)

No Brasil, foi por meio da Constituição de 88, que a Educação In-

fantil começou adquirir direitos e garantias institucionais, para atender a criança como um ser social, histórico e cultural. Assim, por termos institucionais educacional e pedagógico a criança terá seu desenvolvimento integral garantido por lei.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil:

> Art.7° – São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade, em creches e pré-escolas;
> Art. 208 – O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

A LDB cita no artigo 29 a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, sendo assim, será norteada por caráter educacional, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

O período da infância deve ser pensado sim, com muito carinho e cuidado, pois a criança é um ser pensante, curioso, observador e construtor de sua história, por isso deve ser estimulado sempre, sendo assim, toda prática pedagógica de ser bem planejada e estrutura para que a criança desfrute de todo o seu desenvolvimento, diante disso, "deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil" (ANGOTTI, 2010 p. 19).

Para Angotti, o professor de Educação Infantil, nas suas práticas pedagógicas deve estimular as crianças nos momentos lúdicos, promovendo uma aprendizagem prazerosa por meio das brincadeiras, jogos, músicas e contação de histórias. Entre tanto, o educar e o cuidar na Educação Infantil vai muito além de uma educação formal, mas refletir sobre as práticas e analisar se estas estão contribuindo para todos os aspectos do desenvolvimento integral da criança.

> Crianças, seres íntegros em suas manifestações de singularidade, sociabilidade, historicidade e cultura, que, por meio das práticas de educação e cuidado, deverão ter a garantia de seu desenvolvimento pleno pelas vias da integração entre seus aspectos constitutivos, ou seja, o físico, emocional, afetivo, cognitivo/linguístico e social. (ANGOTTI, 2010 p. 20)

Criança ser puro, integro, produtor de sua história e de sua cultura, mais necessário a aprendizagem através das práticas pedagógicas estimuladas pelo educador que deverá propor atividades que irá contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Quando a criança é trabalhada no seu todo, seu corpo se torna um brinquedo o qual pode ser explorado nos diversos sentidos, através de uma brincadeira onde bate os pés e as mãos, que irá trabalhar movimentos e coordenação motora ampla, nas experiências em que promoverá novas descobertas, etc., assim, essa criança se torna mais autônoma, determinada em suas escolhas, o seu corpo será um instrumento importante, para que se permaneça inserida no mundo ao qual pertence.

Ainda nas concepções de Angotti, "o corpo humano deve ser entendido enquanto primeiro e principal brinquedo infantil, instrumento imprescindível a ser considerado no fazer educacional" (2010 p. 21)

Segundo Angotti, o conhecimento da criança não está relacionado somente a reprodução de letras, ou nas atividades que permite a leitura e escrita. A criança aprende ao observar, manusear, ao sentir, ao perceber, ao experimentar e isso só acontece quando lhe é proporcionado atividades que possa ser explorado todo o seu desenvolvimento em diferentes linguagens.

O professor deverá proporcionar as crianças atividades lúdicas mais com um propósito educacional, também pode propor atividades livres, onde a criança poderá usar a imaginação e brincar de faz de conta, são atividades pedagógicas que estimula a imaginação e a criatividade. Quando menciona cuidar e educar significa que pode cuidar da criança tanto na alimentação quanto na parte de higiene, sem deixar de educar, através de atividades que estimular a criança de maneira integral.

Quando se fala em creche, por ser crianças pequenas logo imagina que não é possível, proporcionar atividades que envolva experiências, por exemplo, com tintas, construir feirinhas, participar de teatrinhos explorando a histórias trabalhada, etc. É possível sim trabalhar tudo isso com as crianças da creche.

O papel da Educação Infantil é propor que a criança se desenvolva de maneira integral, respeitando toda bagagem que a criança tem, e proporcionar a mesma um conhecimento que pode ser construído em sala de aula, que ela possa observar tudo que está a seu redor, que ela não perca a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso de ser criança.

> [...] inserira criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada na leitura de mundo, na leitura interpretativa de tudo o que está ao seu redor sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo." (ANGOTTI, 2010 p.26)

Desta maneira, ao rejeitar uma política assistencial, o que passa a orientar o currículo da Educação Infantil como eixos norteadores são: as interações e as brincadeiras, concepção também destacada pela Base Nacional Comum Curricular, que define:

> [...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BNCC.2017, p. 33)

A interação faz parte da concepção epistemológica de como se aprende através da ludicidade na educação infantil, interagir e brincar devem ser aspectos prioritários na educação das crianças.

3. As dimensões do trabalho pedagógico no contexto da creche: a importância da contação de histórias

Na creche, com as crianças pequenas, é fundamental variar e enriquecer o ambiente linguístico, possível da contação de história, um repertorio diversificado de gêneros textuais, adequado a cada faixa etária, propicia o aprimoramento de seu conhecimento e uso da linguagem, como também desenvolvimento cognitivo. Assim também, como a inserção de jogos e brincadeiras que propiciam para o desenvolvimento da criança.

Depois de muitos anos, a criança adquiriu direitos por meio de sucessivas leis que garantem a ela, desfrutar de práticas educativas. Através da literatura infantil a criança vai sentir desejo pela leitura e explorar um mundo cheio de curiosidade, aventuras, fantasias, imaginação, ela também faz a criança aprende a observar, a experimentar novas situações e aprender a revolver sem que o outro ajude e pode criar cidadãos críticos e questionadores, construtores de sua própria história, e na condição de ser humano produtor de cultura.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Cf. BNCC, 2017).

A Literatura Infantil é vista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no campo de experiência escuta, fala, pensamento e linguagem. Se faz necessário iniciar na educação infantil a contação de história, explorando todos os recursos que ela comporta, linguagem, escuta atenciosa, fantasia, teatro, música e acesso a livros infantis de qualidade, despertando prazer ao ouvir e ao mesmo tempo preparar a criança para o universo literário.

O contato com livros na Educação Infantil exerce uma influência muito grande no desenvolvimento da criança, despertando o gosto pela literatura, ampliando os conhecimentos e estimulando habilidades ligadas à oralidade e a escrita.

> As experiências com a leitura infantil, proposta pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escritas, aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BNCC, 2017, p. 42)

O educador é o mediador entre a crianças e os textos, através do contato com os diversos livros de literatura infantil, a criança desperta o gosto pela leitura, estimulando a imaginação, ampliando o vocabulário, fazendo a leitura de imagem e ampliando o conhecimento de mundo. Por meio do contato com os diversos livros e diferentes gêneros literários, a criança ao explora e manusear os livros, consegue fazer a diferença entre escrita e imagem, tudo isso contribui para o desenvolvimento da criança.

Em consonância com a concepção de Coelho (2000), para a criança manifestar qualquer tipo de curiosidade pelo livro, é preciso uma adequação dos textos de acordo com sua faixa etária e desenvolvimento. Além disso, deve ter uma atenção para a adequação do leitor ao tipo de gênero literário, e seus recursos de atratividade, como por exemplo: livro de banho, fantoches, máscaras, caracterização dos personagens, etc.

Ainda em Coelho (2000), uma estratégia é a dramatização, como técnica que atrai a atenção de tão maneira, que a criança consegue se colocar dentro da história contada. Os textos devem provocar inquietação nos leitores, deve provocá-los, devem despertar neles curiosidades, devem fazê-los pensar sobre o que foi lido e o que acontece à sua volta.

O leitor inquieto será, mais rapidamente, conduzido para novos conhecimentos. Zilberman (1985) ressalta que se viu necessário livros

voltados para os pequenos leitores, mas sem uma obrigatoriedade de alfabetizar e sim com objetivo de levar a criança a querer ler. Livros que ajudam a criança a descobrir este "mundo novo".

> Outras são as particularidades de um segundo tipo de livro destinado às crianças em fase de alfabetização. Esse começou a aparecer mais recentemente, publicado pelas editoras que tem investido com maior assiduidade no setor na literatura infantil, inovando e multiplicando o número de séries orientadas para o pequeno leitor: Ática e Melhoramentos. (ZILBERMAN, 1985, p. 80)

Como menciona Zilberman (1985, p. 80), "a criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso". Diante dessa perspectiva teórica, percebemos que o trabalho com a literatura na creche é imprescindível para a formação do ser, pois a literatura propicia o desvendar de mundos, o contato com situações e experiências antes inexploráveis pelo leitor. Segundo Cecília Bajour, "a escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o como da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros. (Cf. BAJOUR, 2012).

Ao ouvir os alunos, os professores precisam se fortalecer de leituras e saberes para descobrir "como" a construção de mundo é vista pelos alunos, através das imagens e palavras contidas nos livros e estas vão se desenvolver no dia a dia dos alunos quando falar de livros.

Os livros de Literatura Infantil, passou a ser utilizado pelas escolas par ensinar as crianças a ler, e de certa forma, a Literatura Infantil perdeu a sua essência, uma vez que ao invés de despertar o encanto, a magia, o desejo, o prazer, a criança, acaba perdendo o interesse pela leitura por ser obrigada e imposta a ler.

A leitura para a criança deve ser prazerosa, agradável, para que ela possa viajar no mundo da imaginação. Sendo assim, a criança vai despertar o interesse pela leitura e se tornar um futuro leitor. "A criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso" (ZILBERMAN,1985. p. 80).

A criança tem acesso ao livro e a outros materiais portadores de texto, desde pequenas, antes de dominar o uso da leitura e escrita. Esses códigos são assimilados pela criança lentamente.

> [...] A alfabetização, como é concebida pela sociedade contemporânea, não pode dispensar a ação pedagógica, que se vale de um espaço característico, a sala de aula, e de um agente especialmente designado para esta

tarefa, o professor. (ZILBERMAN, 1985. p. 80)

Neste momento, é onde ocorre o ensino–aprendizagem, o professor é o mediador dessa aprendizagem, é na sala de aula que a criança aprende através dos métodos utilizados pelo professor, para que ela possa aprender a decodificar e compreender as palavras e assim começar a ler.

Por ela já está em contatos com livros e outros materiais portadores de texto que estimula a aprendizagem, e a criança é induzida para o conhecimento das letras e a aprendizagem da leitura. A creche é uma instituição educacional propicia para os primeiros estímulos do desenvolvimento e valores da leitura com livros adequados com a fase de cada criança, propor vivências baseadas no convívio familiar dela, dar prioridade a imagem sem texto escrito ou com textos curtos, livros com dobraduras simples, contar histórias com roupas máscaras e objetos caracterizados, as crianças acreditam realmente no contador das histórias.

Com essas atividades é possível construir-se uma sala de leitura fantástica, fazendo assim um desenvolvimento pleno das crianças dentro da leitura. Uma vivência como alunos, como professores, como comunidade, como instituição é uma das questões mais importantes. Com os desafios vividos na realidade à creche destaca-se como fator de desenvolvimento na educação infantil.

É no decorrer da prática pedagógica que somos impulsionados a refletir sobre a importância da Literatura Infantil e a ação pedagógica na creche. No cotidiano, nos deparamos com caminhos que nos levam à leitura motivada por diversas situações de prazer, necessidade, obrigação, brincadeira ou somente para passar o tempo.

Nesse contexto, podemos afirmar que a leitura infantil é importante para a construção de conhecimentos e possibilita o desenvolvimento intelectual, social, emocional, afetivo e cognitivo do ser humano. A Literatura Infantil aparece nesse contexto como uma ferramenta indispensável que pode ser utilizada pela creche de diversas formas na construção do desenvolvimento humano em todos os aspectos.

4. Considerações finais

No Brasil, a Educação Infantil passou a ser reconhecida, a partir da Constituição Federal de 1988. Como direito da criança. Dois anos depois foi criado o Estatuto da criança e do adolescente (8.069/90), a LDB

9394/96, dentre outros, que também asseguram o direito da Educação Básica, iniciada na Educação Infantil, passa a ser a primeira etapa da educação básica.

A vertente aqui levantada buscou evidenciar a Literatura Infantil e seu importante papel no desenvolvimento da leitura, a criança desde pequena deve estar em contato com os livros que a seduza, que a leve a fantasiar, que a leve a descobrir um mundo cheio de encanto e imaginação, proporcionando descobertas, diálogos, abertura de novos horizontes para que se desenvolva uma relação ativa entre falante e linguagem.

A Educação Infantil correspondida por creche e pré-escola não é mais vista como um lugar de "depósito" da criança porque a mãe precisa trabalhar e precisa que alguém cuide. Ela possui currículo adequado conforme as propostas pedagógicas dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As histórias devem colaborar com o entretenimento, contribuir com a formação da criticidade e do questionamento e também deve provocar na criança inquietação, curiosidade e imaginação, despertando na criança o desejo pela leitura. Desta maneira a contação de história auxiliar na construção de novos conhecimentos.

A Literatura Infantil, se bem utilizada, colabora com o entretenimento, mas também contribui com a formação da criticidade e do questionamento. Daí a importância que a Literatura Infantil possui, ou seja, ela é fundamental para a aquisição de conhecimentos, informação e interação necessária ao ato de ler. Percebemos a necessidade da aplicação coerente de atividades que despertem o prazer de ler e estas devem estar presentes diariamente na vida das crianças, desde bebês.

Dessa forma, o ato de contar histórias é extremamente importante e benéfico para o desenvolvimento da criança, podendo assim, ser utilizado como estratégia para formar leitores. O papel da escola é contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade. Isso porque se vive em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem rapidamente, seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual. Diante disso, a escola busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita e a literatura infantil pode influenciar de maneira positiva neste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação Infantil*: para que, para quem e porquê? Campinas-SP: Alínea, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens bncc-publicação.pdf. Acesso em: 03 outubro 2021.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas*: O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *A roupa infantil da literatura*. Dissertação (Mestrado) – F.C.L. da UNESP, Araraquara,1995.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

REFLEXÕES SOBRE EXCERTOS DA TRADUÇÃO ARGENTINA DE "MEU PÉ DE LARANJA LIMA"

Pedro Albeirice da Rocha (UFNT)
albeirice@uft.edu.br

RESUMEN

Como es usual que acontezca con la Estilística, la Traducción puede ser considerada una materia de frontera, especialmente la Traducción Literaria, que es el objeto de este trabajo, que no defiende que el tema "Traducción" sea exclusivo de la literatura comparada o perteneciente sólo al territorio de la linguística. Además, no se puede olvidar, que la linguística tiene una gran contribución ofrecida a lo largo de los años para las reflexiones sobre Traducción. El libro "O meu pé de laranja lima" fue editado por primera vez en Brasil en el año 1968, con gran éxito. Este artículo tiene por ende hacer un breve análisis de fragmentos de ese libro, teniendo en cuenta aspectos linguísticosen general. Presenta, también, una visión general de los estúdios descriptivos de la traducción.

Palabras clave:
Lingüística. Literatura. Traduccione.

ABSTRACT

As is usual with Stylistics, Translation can be considered a frontier subject, especially Literary Translation, which is the object of this work that does not defend that the topic "Translation" is exclusive to comparative literature or pertaining only to the territory of linguistics. In addition, it cannot be forgotten that linguistics has a great contribution of fered over the years for reflections on Translation. The book "O meu pé de laranja lima" was published for the first time in Brazil in 1968, with great success. This article's goal is to make a brief analysis of fragments of that book, taking into account linguistic aspects in general. It also presents a general view of Translation Descriptive Studies.

Keywords:
Linguistics. Literature. Translation.

1. Introducción

Mucho ha sido escrito tras los años sobre ese tema. La necesidad de comunicarse ha producido la correspondiente necesidad de traducir. Cuando se piensa acerca de eso, es inevitable acordarse del texto sagrado, que narra en Génesis la historia de la torre de Babel, según cuyo relato Dios castigó a los hombres por su orgullo, haciendo que los constructores de la torre hablasen idiomas diferentes, lo que imposibilitó la continuidad de los trabajos e inhabilitó el proyecto.

A partir de los años cincuenta, después de la Segunda Guerra Mundial, el mundo fue tomado por una gran consciencia de la necesidad de trabajar para lograr la concordia entre los pueblos. El sueño de la máquina de traducir estaba cada vez más presente en las mentes, porque las diferencias idiomáticas mostraron, mucho más que antes, una gran barrera**.** La necesidad de traductores e intérpretes dejó clara la importancia de ampliar los trabajos de investigación en los estudios multilingísticos.

2. La traducción literaria

Para el filósofo Walter Benjamin traducir es liberar el lenguaje puro que existe bajo la obra literaria. En su texto "The task of the translator", de 1955, él afirma que el trabajo del traductor es la de encontrar el efecto deseado (intención) en la lengua para la cual se traduce, que es a su vez, producido en el eco del original. Las ideas de Benjamin enfatizan la importancia del texto de partida:

> Nuestros traductores tienen mayor preferencia por el uso de su propio idioma que por el de palabras extranjeras... El error fundamental del traductor es el acto de preservar el estado en que su propia lengua se presenta en lugar de permitir que su idioma sea poderosamente influenciado por la lengua extranjera. (BENJAMIN, 1968, p. 80-1)

El acto de traducir es víctima de mucho prejuicio. La Traducción, desde hace mucho, es considerada actividad *menor*. Se sabe de la existencia de diversas metáforas que dan cuenta de esa condición. El trabajo del traductor es considerado por muchos como infinitamente inferior al original. En la Antiguedad se solía definir el trabajo de traducción como "la luz de una vela comparada a la luz del sol" o como "el reverso de una tapicería".

En los últimos siglos, el traductor ha sido visto tras imágenes también detractoras, como por ejemplo "alguien que impide la entrada de la luz". Heine decía que un reescritor intenta cubrir los rayos del sol, mientras Virginia Woolf, al leer libros suyos en traducción, pensaba estar usando gafas erradas**.** En otra ocasión la misma escritora dijo que se sentía, al leer grandes escritores en traducción, como si estuviera sin sus ropas, sus maneras, sus idiosincrasias y su carácter (*Apud* Milton, 1993, p. 10). El teórico registró, aún, en la misma página y la siguiente, otras metáforas detractoras. Así, leer en traducción es como besar una mujer tras un velo (Yehuda Amichai); el traductor es un músico que toca una

pieza escrita para otro instrumento (Mme. De Stael); un traductor es un fotógrafo que saca una foto de un cuadro en una galería de arte (Cecil Day Lewis); taxidermista que perderá la vitalidad del original (Robert Lowel); alguien que tiene el complejo de Judas Iscariotes (José Paulo Paes); contrabandista de caballos (Lope de Vega).

Quizás la imagen más fuerte sea la de Robert Frost que al definir poesía, dijo que ella es "todo aquello que se pierde en la traducción".

Es usual comprender la traducción como una reescritura de un texto en otra lengua, pero según Peirce, profundo investigador de la esencia de los signos, el significado de un signo no es más que su traducción por otro signo que lo sustituya, especialmente uno "en el cual se encuentra desarrollado de manera más completa" (*Apud* JAKOBSON, 1996, p. 64).

Roman Jakobson, en la misma página y en la siguiente, se presentan tres clasificaciones para la Traducción. Son ellas:

a) La ***intralengual*** o *reformulación*, que consiste en la interpretación de los signos verbales por medio de otros signos en la misma lengua.

b) Traducción ***interlengual*** o *ella misma*, que consiste en la interpretación de los signos verbales utilizando otro idioma.

c) Traducción ***intersemiótica*** o *transmutación*, que es la interpretación de signos verbales por medio de otros sistemas de signos no verbales.

La Traducción es un tema estudiado desde hace mucho, pero hasta hoy una duda se presenta. A qué área pertenecen los estudios relacionados con la traducción? El teórico José Lambert intenta responder a esta cuestión:

> Ora es el traductor que toma la palabra, ora el lingüista que sonda los límites de lo que es traducible, ora aún el profesor de Traducción o el docente de Literatura Comparada que se dedica al uso de las traducciones con fines pedagógicos. (LAMBERT, 1995, p. 189)

El teórico John Milton dice que la traducción de poesía amplía las fronteras de su propio idioma, pues "su importancia está más en la forma que en el contenido" (MILTON, 1993, p. 163). Ese es uno de los motivos por el cual las obras en verso tienden al polo origen de las traducciones (sistema fuente). Para el crítico Octavio Paz, en la prosa, la significación suele ser unívoca, mientras en la poesía, la reescritura transforma radi-

calmente el lenguaje. Así, el autor y el traductor tienen un trabajo idéntico, pues "traducción y creación son operaciones gemelas" (PAZ, 1990, p. 21-3).

El tema parece ser de interés para diversas áreas. Los estudios de Traducción se ubican en la frontera entre Lingüística y Literatura Comparada. Así, aún la traducción llamada "literaria" no puede desechar la importancia de los estudios lingüísticos para su debate. Según Lambert, la lingüística general tuvo el mérito de considerar la Traducción una ciencia, tras la aplicación de diversas teorías, superando la idea de que el acto de traducir es solamente un arte y no un oficio (Cf. LAMBERT, 1995).

El estudio de la Traducción, como arte y la técnica de traducir, trae consigo un cierto prejuicio, lo que se debe a una idea que poco a poco se desvanece: la de que el texto traducido tiene valor menor. Gracias a este pensamiento equivocado, muchas metáforas fueron creadas y divulgadas, como por ejemplo la idea de las *bélles infidelles*, según la cual una traducción sólo es bella si es infiel.

La idea de imperfección, cuando se trata de pensar en el oficio de traducir, hace que muchas personas concluyan que la traducción es una tarea imposible. Mounin entiende que la traducción sí es posible, pero sólo para los significados denotativos de un texto:

> [...] es casi unánime la opinión que juzga imposible la traducción de los significados connotativos. Hecha de ecos, reflejos y correspondencias entre el sonido y el sentido, la poesía es un tejido de connotaciones y, por lo tanto, es intraducible. (*Apud* PAZ, 1990, p. 14)

Para Jakobson, cuando las categorías gramaticales tienen un tenor semántico elevado, la cuestión de la traducción se complica y se presta mucho más a discusiones. Así, la poesía sería, por definición, intraducible, siendo posible solamente una transposición creativa:

> en poesía, las ecuaciones verbales son elevadas a la categoría de principio constructivo del texto. Las categorías sintácticas y morfológicas, los radicales, los afijos, los fonemas y sus componentes **(**trazos distinguidores**) –** en suma, todos los constituyentes del código verbal – son confrontados, yuxtapuestos, colocados em relación de contigüidad de acuerdo al principio de similitud y de contraste, transmitiendo, así, una significación propia (JAKOBSON, 1995, p. 72).

Las afirmaciones sobre la imposibilidad de traducción de textos más elaborados inquieta a Octavio Paz (1990), que firma su posición:

> Confieso que esa idea me repugna, no sólo porque se opone a la imagen

> que yo me he hecho de la universalidad de la poesía, sino porque se funda en una concepción errónea de lo que es la traducción. No todos comparten mis ideas y muchos poetas modernos afirman que la poesía es intraducible. Los mueve, tal vez, un amor inmoderado a la materia verbal o se han enredados en la trampa de la subjetividad. (PAZ, 1990, p. 14-15)

Por supuesto, los textos de ficción en prosa, en general, no tienen una carga semántica tan elevada, pero su reescritura exige también, un trabajo especial de re-elaboración.

3. Análisis de fragmentos

Los fragmentos siguientes presentan comentários sobre las decisiones de la traductora Haydée Maria Jofre Barroso.

3.1. La permanencia de nombres portugueses

Muchos creen que los nombres y topónimos deben ser traducidos. Otros defienden la permanencia de los nombres en su propia lengua. Así, Leuven (Louvain) en Bélgica es traducida por Lovaina. En Brasil se usa la palabra en holandés (flamengo) o en francês. En el mundo hispanófono se suele traducir (Lovaina). La traductora de "O meu pé de laranja lima" al castellano casi siempre mantiene los nombres en su forma lusobrasileña, quizás por influencia del idioma portugués en su vida y de las costumbres brasileñas presentes en su crianza.

Tinha um bem pretão que era o bonde do negro **Biriquinho**. (p. 24)	Había um botón negro que era el tranvía del moreno **Biriquinho**. (p. 16)

El sufijo *inho* (*ito* en español) es diminutivo. Muchas veces su uso es estrictamente cariñoso, como parece ser el caso arriba. No sería raro que fuese traducido por *Biriquito*, pero eso no pasó.

3.2. Cambio de sentido

En algunas situaciones, el sentido que una palabra tiene en portugués está cambiado en el texto meta. No se sabe si la traductora lo hizo por desconocer lo que su significado o por alguna decisión desconocida. Acá tenemos ejemplos:

Na bilheteira, empinei a barriga para a frente e **dei um pigarro** para ter importância.	En la taquilla, empiné hacia adelante la barriga y **escupí** para darme importancia.

La palabra *pigarrear* significa algo como *carraspear*, pero la traductora hace opción por el verbo *escupir* (cuspir en portugués).

Relanceei as vistas onde asa duas "símias" **chupavam** laranjas. (p. 27)	Mire de "reojo" hacia donde las dos "símias" **comían** naranjas. (p. 18)

Es cierto que *comer* y *chupar* no son la misma cosa. En portugués no es común utilizar el verbo *comer* para cítricos como el limón, la naranja etc. Parece que la traductora lo decidió para adaptar a la costumbre lingüística del polisistema meta.

O tal Barão devia ser muito amigo de Deus. **Porque foi ele que ajudou Deus** a criar o jogo do bicho. (p. 28)	**Porque fue a él a quien ayudó Dios** a crear el "jogo do bicho" (p. 20)

En el ejemplo arriba, el cambio de sentido es radical. El primer extracto presenta Dios como el creador del *jogo do bicho*, con la ayuda del Barón; en el segundo, Dios fue el que ayuda.

Entre as palmeiras **bizarras**... (p. 29)	Entre las palmeras **altas** (p. 21)

Se trata de otro cambio radical de sentido. La palabra portuguesa *bizarra* contiene el significado de *exótico*, pero la traductora eligió la solución *alta*.

3.3. Cambio más radical de sentido

Algunas veces el cambio de sentido es aún más radical.

A maioria das pessoas grandes me dizia com um **jeito** alegre. (p. 36)	La mayoría de las personas grandes me decían con **gesto** alegre. (p. 27)

Sería de imaginar que la reescritora utilizase algo como la palabra *manera* para sinónimo de jeito, pero elige un vocablo con significado distinto.

Botou a nossa **canequinha** de café e cortou o pão. (p. 40)	Puso nuestro **tazón** de café y cortó el pan. (p. 32)

En ese otro ejemplo, la decisión fue modificar sustancialmente el tamaño de un objeto. Un disminutivo se hizo aumentativo en la reescritura.

Ninguém precisava tomar conta dele, porque menininho mais lindo, **bonzinho** e quietinho não existia. (p. 24)	Nadie necesitaba preocupaqrse de El, porque no había niño más lindo, **bueno** y quietecito. (p. 16

El disminutivo *bonzinho* fue traducido por *bueno* (grado normal). La idea de ternura se perdió en cierto grado.

3.4. Pérdida y aumento de énfasis de la imagen

En muchas situaciones se añade o se saca énfasis al traducir el texto.

Procurei no valão um **caco** de vidro bem afiado... (p. 28)	Busqué un **pedazo** de vidrio bien afilado. (p. 20)

La palabra portuguesa *caco* posee una carga semántica más fuerte que *pedazo* o *trozo*. Hay pérdida de énfasis. Es claro que se trata de un pedazo no definido. Inclusive la expresión es utilizada en algunas regiones para adjetivar un ser humano despreciable.

Eu tinha uma esperança **lá longe** que dessa vez o Menino Deus fosse nascer (p. 31)	Yo tenía una **esperanza lejana** de que esta vez el Niño Dios nasciera" (p. 20)

La expresión *lá longe* en el coloquial brasileño es muy enfática de la idea de distancia. Es como si fuera "una distancia más distante". Ese recurso no fue utilizado en el texto meta.

– Você não gosta daquela? **Olhe** que é uma bela laranjeira. (p. 31)	¿ No te gusta aquél? Es un lindo naranjo. (p. 20)

En este último caso, la pérdida de énfasis y opción por un estilo más conciso es aún más clara, por la supresión del verbo enfatizador *olhe*.

- Ainda bem que é na outra rua. Fica **pertinho** da gente. (p. 36)	– Menos mal que es en la outra calle. Queda **cerca** de aqui. (p. 28)

Pertinho tiene mucho énfasis. Significa que el sitio comentado está más cerca. La traducción al español presenta la forma *cerca*, más formal.

Num **fede** nada (p. 39)	No tiene **olor** (p. 31)

Como es posible percibir, el énfasis queda reducido también cuando la decisión es utilizar un verbo más formal. *Feder* es un verbo muy coloquial y muchas veces considerado de mala elección (mal gusto). Aún se puede percibir que el énfasis fue reducido al no repetir una palabra negativa (*nada*).

Aposto como ele vai ganhar presente **pra burro**. (p. 39)	Apuesto a que va a ganar **montones** de regalos. (p. 31)

La expresión coloquial *pra*burro es muy enfática. La traductora elije la expresión *montones de regalos* para traducirla.

- Será que **a gente não vai ganhar** nada, nada de Papai Noel? (p. 45)	- ¿Y **no voy** a recibir nada, nada de Papá Noel? (p. 37)

La persona verbal es cambiada. La expresión *a gente* en portugués es usada, en muchas ocasiones, como sinónimo de *nosotros*. Abajo, la elección fue por la primera persona del singular, y no la del plural como sería en portugués.

Pero hay momentos en que el énfasis es añadido y no disminuído.

Já visitei muitos na vida. (p. 28)	**Uf,** ya visité muchos en mi vida. (p. 20)

En el caso arriba, la presencia de la interjección *uf* permite que el sentido se presente mucho más enfático.

- Bem, você às vezes **é... é...** meio pegador das minhas coisas, mas é muito bonzinho. (p. 45)	Bueno, a veces..., **tomas** mis cosas, pero eres muy bueno. (p. 38)

En la traducción, muchas veces la repetición enfática no es preservada. En el presente caso, el verbo, mas allá de ser modificado, no es

repetido en la reescritura.

4. Conclusión

Traducción Literaria es un tema que se sitúa en la frontera de los estudios de Lingüística, de Literatura Comparada, siendo también objeto de estudio por los adeptos a los Estudios Culturales. Aún existen, Universidades que trabajan la disciplina *Traducción* separadamente, incluso en los postgrados, como es el caso de la Universidad Federal de Santa Catarina-SC, Brasil.

En este artículo, fue posible tener una visión general sobre los Estudios de Traducción y también fueron presentados algunos comentários sobre fragmentos traducidos, de la obra "O meu pé de laranja lima", de José Mauro de Vasconcelos.

Se espera que esta investigación anime a otros estudiosos, pues no hay muchos estúdios analíticos sobre el tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIM, Walter. *The Task of the Translator*. In: HARENDT, H. (Ed.) *Illuminations*. Trad. de Harry Zohn. New York: Harcout, 1968.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1996.

LAMBERT, José. Lambert, J. A Tradução. In: ANGENOT, M. *Teoria Literária Problemas e perspectivas*. Trad. de A. L. Farid e M. S. Pereira. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MILTON, John. *O poder da tradução.* São Paulo: Ars Poetica, 1993.

PAZ, Octavio. *Traducción, Literatura y Literalidad*. Barcelona: Tusquets, 1990.

REFLEXÕES SOBRE O USO DAS MÚLTIPLAS FERRAMENTAS DIGITAIS DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) EM TEMPOS PANDÊMICOS

José Nogueira Antunes Neto (UENF)
josenogueira.neto@hotmail.com
Peterson Gonçalves Teixeira (UENF)
petersongoncalvesteixeira@gmail.com
Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)
amarotiao@yahoo.com.br
Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)
jack.barcelos1@hotmail.com

RESUMO

Diante do cenário pandêmico, ocorreu a necessidade de se aderir às novas formas de aprender e ensinar no século XXI, assim, por meio do uso de diferentes recursos tecnológicos, pode-se alcançar as aprendizagens em outros espaços não escolares, isto é, no âmbito familiar em momento de isolamento social. O presente artigo tem como objetivo de estudo uma reflexão acerca da importância das ferramentas digitais, demonstrando as perspectivas e os aspectos contribuintes educacionais quanto ao ensino durante a pandemia mundial, ao qual estão atreladas as tecnologias virtuais, ademais, propõe identificar as principais ferramentas virtuais utilizadas como auxílio para professores e alunos, com base em estudiosos, como: Bacich (2015), Canclini (2019), Santos (2020), entre outros. Como metodologia, o estudo proposto tem por base as teorias de Gil (2010), ao qual busca contemplar uma revisão bibliográfica do assunto em pauta. As ferramentas digitais têm relevância para o ensino, sendo evidente perceber que por meio destas a metodologia de ensino torna-se interativa. Nesse contexto educacional, os professores como mediadores da relação aluno/conhecimento precisam estar capacitados para os usos das ferramentas digitais, em prol de um aprendizado de qualidade e promoção do conhecimento frente aos novos recursos tecnológicos virtuais. Portanto, considera-se que diante deste quadro pandêmico o ensino remoto se tornou uma combustão digital e tecnológica múltipla, ampliando as potencialidades dos alunos, e sendo considerado como uma proposta para o processo de mudança de comportamentos nas aprendizagens no século XXI.

Palavras-chave:
Ensino Remoto. Ferramentas Tecnológicas. Múltiplas ferramentas.

ABSTRACT

Given the pandemic scenario, there was a need to adhere to new ways of learning and teaching in the 21st century, thus, through the use of different technological resources, learning can be achieved in other non-school spaces, that is, in the family environment. in a moment of social isolation. This article aims to study a reflection on the importance of digital tools, demonstrating the perspectives and educational contributing aspects of teaching during the world pandemic, to which virtual

technologies are linked, moreover, it proposes to identify the main virtual tools used as an aid to teachers and students. Scholars such as: Bacich (2015), Canclini (2019), Santos (2020), among others. As a methodology, the proposed study is based on the theories of Gil (2010), which seeks to include a literature review of the subject at hand. Digital tools are relevant for teaching, and it is evident to realize that through them the teaching methodology becomes interactive. In this educational context, teachers as mediators of the student/knowledge relationship need to be trained in the use of digital tools, in favor of quality learning and promotion of knowledge in the face of new virtual technological resources. Therefore, it is considered that, in view of this pandemic scenario, remote learning has become a multiple digital and technological combustion, expanding the potential of students, and being considered as a proposal for the process of changing learning behaviors in the 21st century.

Keywords:
Multiple tools. Remote Teaching. Technological Tools.

1. Introdução

Diante do cenário pandêmico, é evidente a necessidade de adesão aos novos métodos de aprender e ensinar no século XXI, de se fazer o uso de diferentes recursos tecnológicos para se alcançar as aprendizagens em outros espaços não escolares, isto é, no âmbito familiar em momento de isolamento social causado pela pandemia mundial.

É imperioso observar que a educação é um fator primordial na sociedade, e, assim com as tecnologias da informação, têm-se vivenciado momentos expansivos devido à evolução das novas ferramentas e dos métodos de ensino pedagógicos utilizados pelas escolas com o uso de atividades de forma virtual, na intencionalidade de buscar resultados positivos durante o isolamento social da pandemia da Covid-19.

Desta forma, o presente artigo propõe como objetivo de estudo uma reflexão acerca da importância das ferramentas digitais, demonstrando as perspectivas e os aspectos contribuintes educacionais quanto o ensino durante a pandemia, que estão atreladas às tecnologias virtuais.

Nesta perspectiva, o estudo propõe identificar as principais tecnologias de informação e comunicação utilizadas pelos alunos e professores no ambiente virtual e em outros espaços sociais, gerando informações úteis para tomada de decisões e para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Metodologicamente, o estudo proposto tem por base as teorias de Gil (2010), ao qual busca contemplar uma revisão bibliográfica, visando compreender a perspectiva do professor e do aluno, bem como a respeito

das múltiplas ferramentas digitais no contexto da pandemia da Covid-19.

Sendo assim, entende-se que os alunos estão imersos nas múltiplas linguagens virtuais, entre elas, as mídias, as redes sociais e os aplicativos, etc. Por fim, nota-se que devido os usos das ferramentas tecnológicas como práticas interativas têm contribuído para o desenvolvimento do ensinopropagação de novos saberes no contexto da pandemia do coronavírus.

2. *As ferramentas tecnológicas, ressignificação do Ensino Remoto Emergencial e o distanciamento social*

É notória a importância dos usos das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem do aluno e professor. Desta maneira, diferentes possibilidades promovem o engajamento de todos, facilitando, e ampliando as habilidades ao planejarem as aulas, além de ter que rever os objetivos a serem atingidos, pois como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza "selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender" (BRASIL, 2018, p. 17).

Kenski (2003) compreende a tecnologia como uma forma de transformar o ambiente tradicional da sala de aula, em prol da criação de um espaço de aprendizagem criativo e participativo, mediante as diferentes mídias disponíveis. Portanto, cabe à escola, ao professor e aos alunos superarem a passividade em que se encontram, buscando um espaço dialógico na construção do conhecimento.

Diversas possibilidades já existem para que isso se concretize, agora, compete à sociedade buscar uma educação transformadora, e o ensino remoto está à disposição de todos para colaborar nesse momento de distanciamento social. Santos *et al*. (2020) elucidam que

> Uma vez que, no cenário de pandemia, devido ao distanciamento social recomendado, as aulas tiveram de adotar outros suportes para a realização de suas interações, isto é, as chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Para tanto, plataformas como: Google Meet, Google Classroom, Zoom, entre tantas outras foram escolhidas (e readaptadas) para que a interação com os estudantes não fosse interrompida totalmente. (SANTOS *et al*., 2020, p. 6)

O uso dos recursos tecnológicos na educação contribui para que diversas pessoas, em diferentes lugares, consigam realizar determinadas tarefas escolares sem estarem juntas no mesmo espaço. A educação está

sofrendo transformações devido ao período pandêmico. Observa-se que o ensino remoto neste momento de isolamento social, contribuindo para que o aluno possa obter mediações nas aprendizagens adaptadas às ferramentas tecnológicas, por meio das aulas *on-line*, sejam estas síncronas ou assíncronas.

O ensino remoto emergencial tem como premissa inovar o método de ensino tradicional e de ressignificar os encontros presenciais desencadeando adaptações aos docentes e discentes, acerca de diversos programas, aplicativos, ferramentas que passaram a ser utilizadas na educação para mediar as aulas síncronas e assíncronas.

Sendo assim, as aulas síncronas ocorrem de forma interativa com a mediação do professor, enquanto as aulas assíncronas são propostas feitas por meio de conteúdos disponibilizados nas mídias virtuais e das plataformas, para correção, avaliação e *feedback* por meio de *Quiz*, mapas conceituais, seminários e avaliações em EaD.

A seguir, no Quadro 1 elaborado por (Cf. PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020), apresentam diferentes recursos didáticos, para a utilização nas aulas remotas em tempo de pandemia.

Quadro 1: Relação de programas e aplicativos utilizados nas aulas em tempo de pandemia.

Nome	Principal utilização	Algumas funcionalidades
Sistema Moodle	Organização da disciplina e de Cursos e aulas *On-Line*	O programa permite a criação de cursos *on-line*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível em 75 línguas diferentes. A plataforma é gratuita e riquíssima, aceitando vídeos, arquivos diversos. Já está sendo amplamente utilizada na UFSM.
Google Classroom	Organização da disciplina e de Cursos e aulas *On-Line*	O Google Sala de aula (*Google* Classroom) é um serviço grátis para professores e alunos. A turma, depois de conectada, passa a organizar as tarefas online. O programa permite a criação de cursos "*online*", páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.
YouTube	Transmissão de aulas e repositório de vídeos	Plataforma de compartilhamento de vídeos e de transmissão de conteúdo (ao vivo – "*Lives*" ou gravados). O docente pode criar o "seu canal" e ser acompanhado pelos discentes, já acostumados com a plataforma.

Facebook	Transmissão de aulas e informações em grupos fechados	Mais destinado ao Ensino Médio e à Educação Superior, o docente pode criar um "Grupo Fechado", onde ele realiza perguntas iniciais de identificação dos usuários. Nessa plataforma, o docente pode incluir conteúdos e realizar *lives* (aulas *on-line*), que já ficam automaticamente gravadas.
Stream Yard	Transmissão on-line e videoconferência	Estúdio *on-line* gratuito para *lives* com um ou mais profissionais. Ele pode ser relacionado ao *YouTube* ou ao *Facebook*. Possui uma versão paga, com maiores aplicações, mas a gratuita auxilia nas atividades docentes.
OBS Estúdio	Transmissão on-line e videoconferência	O Open Broadcaster Software, que pode ser traduzido como Software de Transmissão Aberta, realiza a mesma atividade que o *Stream Yard*, mas pode realizar gravação ou transmissão online. Ou seja, diferentemente do *Stream Yard*, o docente baixará um aplicativo no seu computador, onde poderá realizar as atividades de transmissão ou gravação.
Google Drive	Armazenamento de arquivos nas nuvens	Além de economizar o espaço do equipamento tecnológico, o *Google Drive* permite o compartilhamento de arquivos pela internet para os alunos. Por exemplo, após carregar o arquivo para a "nuvem" da internet, o docente pode criar um *link* compartilhável. Até 15 Gb de memória o Google Drive é gratuito. Excelente ferramenta de criação de arquivos de recuperação.
Google Meet	Videoconferências	Aplicativo para fazer videoconferências online, com diversos participantes, até 100 na versão gratuita, tendo o tempo máximo de 60 minutos por reunião, nesta versão. Existe uma versão paga, quando o tempo é livre e a quantidade de participantes aumenta para 250.
JitsiMeet	Videoconferências	Aplicativo para fazer videoconferências online, gratuito, que funciona dentro do Moodle. Possui as mesmas funcionalidades do *Google Meet.*

Fonte: Pasini, Carvalho e Almeida (2020).

Os métodos de ensino, dentre outros, cada vez mais têm proporcionado autonomia e participação dos estudantes, dando a oportunidade do aluno tomar suas decisões sobre os componentes do estudo e, assim, atribuindo vantagens ao ensino e aprendizagem (Cf. FURQUIM, 2019).

Observa-se que o ERE está atrelado à concepção de aprendizagem, na qual os estudantes se comunicam de forma diferente dos meios tradicionais, ocorrendo a personalização do ensino, contribuindo para a sua compreensão, visto que, o estudante é o centro da aprendizagem, sendo o protagonista e sujeito ativo. No que tange ao professor como mediador do ensino, ele deve proporcionar caminhos, meios e intervenções para que o aluno possa alcançar a aprendizagem e o conhecimento de determinado assunto (Cf. CANCLINI, 2003).

O foco da aprendizagem em tempos de pandemia demanda utilização de métodos avaliativos que considerem as dimensões quantitativas e qualitativas do processo ensino–aprendizagem, incluindo a diversidade dos alunos, que é algo intrínseco dos estudantes. Souza e Bezerra (2020) entendem que com a pandemia e o isolamento social diversos setores como o da educação foram obrigados a se reinventarem, e se adequarem ao contexto social exigido pelos protocolos de segurança para minimizar o contágio da Covid-19, marcado pelo distanciamento social e a necessidade de se ressignificar novos ambientes de aprendizagens, inclusive o ambiente familiar.

Com o tempo os programas e aplicativos do *Google Meet* e o *Zoom* se tornaram as principais ferramentas de aproximação entre professores e alunos, e em seguida foram aparecendo o *Telegram*, *Podcast*, *Quiz e Google Forms* para a aplicação de questionários, contribuindo com as devolutivas e *feedback* das atividades propostas pelos professores. O *Google Classroom*, também, se tornou um aliado de confiança institucional entre professores e alunos, oportunizando os docentes e discentes a terem uma sala de aula virtual (Cf. MACHADO, 2015).

Neste seguimento, outra plataforma digital que tem sido um forte aliado no ensino e na comunicação entre alunos e professores é o *WhatsApp*. Desta forma, as salas de aulas viraram grupos no aplicativo, e como a maioria deles possuem celulares a comunicação se tornou mais fluida, ressignificando assim o distanciamento. Por meio desta ferramenta, os professores enviam mensagens, *links* e endereços para os alunos, lembrando-lhes das atividades a serem feitas em casa tal como o acesso em outras plataformas, o que torna essa ferramenta uma grande aliada da metodologia remota.

Nota-se a importância do professor no Ensino Remoto Emergencial, o qual tem o papel de tutor/mediador que tem o objetivo de incentivar os alunos resultando em impactos positivos e satisfatórios nas apren-

dizagens, avaliando constantemente as necessidades peculiares de cada um, ajustando-as para que os alunos possam compreender de forma mais fácil e dinâmica o material selecionado, contribuindo significativamente para a aquisição dos conhecimentos.

Santiago e Santos (2014) afirmam que professores utilizam as ferramentas digitais, já que as mesmas contribuem para o trabalho docente em prol do entendimento e compreensão dos conteúdos selecionados para atender a demanda dos planejamentos. As ferramentas supracitadas obtêm diversas informações e possibilidades necessárias, para a ampliação de novas práticas de leitura, escrita, e análise crítica a partir de uma imersão tecnológica ofertada para os alunos.

Analisando o contexto, observa-se que as mídias digitais disponíveis se destacam devido à aproximação dos alunos com o mundo digital, de forma que a tecnologia da informação permite aprimorar os conhecimentos de maneira imediata.

O ensino remoto emergencial tem contribuído essencialmente para o ensino e aprendizagem dos alunos, se destacando como uma proposta para o processo de aprendizagem no século XXI, unindo as práticas das modalidades presencial e Educação a Distância (EaD), de acordo com os pilares estruturantes e as práticas pedagógicas na contemporaneidade.

Por fim, evidencia-se que os recursos didáticos tecnológicos são ferramentas norteadoras, que possibilitam interações entre professores e alunos, havendo assim uma minimização dos impactos gerados nas aprendizagens, devido a pandemia da Covid-19.

3. O ensino remoto emergencial e o papel do professor mediador durante e a pandemia

É imperioso observar que o ensino remoto emergencial tem contribuído para o ensino e aprendizagem, como uma proposta em meio aos desafios enfrentados pelos indivíduos em tempos de pandemia e isolamento social. Entende-se que as ferramentas tecnológicas contribuem para a democratização do ensino, de maneira a proporcionar uma ampliação das diferentes possibilidades de aprendizagens.

Para Horn e Staker (2015), o ERE dispõe de uma proposta de integração das tecnologias digitais ao ensino educacional, no qual o estu-

dante recorre aos meios tecnológicos para a realização das tarefas escolares.

Salienta destacar que o Ensino Remoto Emergencial rompe barreiras educacionais e sociais, minimiza paradigmas e percepções estigmatizadas dos professores em busca de fortalecer as práticas de ensino. Ramal (2000) já acreditava, há duas décadas, no seguinte:

> Creio que o computador vai substituir o professor. Estou falando, é claro do professor transmissor de conteúdo, parado no tempo, aquele das conhecidas fichas que serviam para todas as turmas, ano após ano, aquele que pensava que, mesmo apresentando as coisas de maneira maçante e tradicional, trazia novidades para as pessoas que não sabiam quase nada. Essa transmissão de dados passará a ser feita pelo computador de um modo muito mais interessante: com recursos de animação, cores e sons; o aluno terá papel ativo, buscando os temas em que deseja se aprofundar. Algo excluído há muito tempo do currículo entrará na escola: a própria vida do estudante. Então caberá a nós reinventar a nossa profissão. (RAMAL, 2000, p. 01)

Contata-se que o autor estava certo de suas convicções, pois o ERE vem ganhando destaque devido seu alcance, e as ferramentas tecnológicas utilizadas em suas práticas educativas entre professores e alunos ativos, ambos estão se tornado essenciais e se reinventando no seu cotidiano.

A busca pela efetivação da aprendizagem está atrelada às questões tecnológicas, que tem como finalidade a transformação das práticas pedagógicas dos professores. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora (Cf. BACICH *et al*., 2015).

Nesse mesmo entendimento, cabe ao professor à organização do ensino e um canal de aprendizagem, promovendo intervenções por meio de atividades assíncronas ou pesquisas para serem feita pelos estudantes, sendo visto como fatores que estimulam a capacidade autônoma de buscar conhecimento pelos estudantes. A autora Yaegashi (2018) afirma que

> O papel do professor nos projetos inovadores é muito mais amplo e avançado: É o de desenhador de roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, de mediador avançado que não está centrado só em transmitir informações de uma área específica. (YAEGASHI, 2018, p. 4)

Há que destacar que o professor que se encontra atrelado a um maior avanço tecnológico, utiliza as adaptações com métodos de ensino e aprendizagem. Já os estudantes que apresentam maior dificuldade com o

ensino remoto necessitarão de uma maior ênfase, em busca da mediação individualizada e orientação para o uso das ferramentas. E, o estudante intermediário vai evoluir dentro da sua zona real de estudo, naquilo que tem como aprendizagem dos seus conhecimentos prévios nos seus limites individuais.

Evidenciou-se que o Ensino Remoto Emergencial tem proporcionado para a comunidade escolar diversas vantagens, visto que, promove uma rotina de estudo e eficiência motivacional, dependendo da sua área de interesse. Enfim, oferecida de maneira personalizada, individualizada e flexível, em prol da autonomia dos alunos, interatividade os tornando protagonistas de suas próprias aprendizagens.

4. Considerações finais

Considera-se que as reflexões estabelecidas nesse momento pandêmico proporcionaram uma visão acerca das diferentes formas metodológicas do processo de ensino e aprendizagem no ambiente a distância, adotando assim, o Ensino Remoto Emergencial.

Há uma tendência que os encontros síncronos se perpetuarão nas reuniões pedagógicas e práticas docentes, não necessitando de deslocamentos, otimizando recursos, trazendo a flexibilização dos horários, dentre outros benefícios. As atividades assíncronas continuarão potencializando a leitura, a escrita e a atenção, ampliando as aprendizagens por meio de diversas ferramentas tecnológicas virtuais.

Destacam-se nas literaturas consultadas diversas afirmações que as ferramentas tecnológicas como práticas interativas têm proporcionado o desenvolvimento do ensino e a propagação da educação no contexto da pandemia da Covid-19.

Compreendeu-se que esse cenário proporcionou o aumento de produtividade do Ensino Remoto Emergencial com o uso de múltiplas ferramentas antes não experienciadas pelos alunos e professores, sendo possível observar que a interatividade antes era vista como uma possibilidade no ambiente de trocas sociais, que promovem um maior envolvimento das pessoas.

E hoje constatou-se que os alunos as utilizam como múltiplas ferramentas pedagógicas por meio de atividades que exigem a colaboração, cooperação e desenvolvimento do trabalho em equipe.

O senso crítico, a argumentação, a criatividade foram destacadas dentre diversas habilidades potencializadas, as quais têm como foco a melhor forma de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante na educação ou na participação da vida social.

O objetivo do estudo foi atingido, pois proporcionou uma reflexão acerca da importância das ferramentas digitais por diversos teóricos, demonstrando as perspectivas e os aspectos educacionais em voga.

Por fim, compreende-se que as ferramentas digitais abarcam uma gama de probabilidades relevantes para a aquisição de novos saberes, ampliando as capacidades cognitivas, afetivas e sociais dos alunos e professores.

Sendo assim, é notório e evidente que os usos das múltiplas ferramentas digitais pelos professores e alunos, os tornam protagonistas dos seus próprios processos de aprendizagens em busca de superar seus próprios desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, L. *et al*. *Ensino Híbrido*: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, 2015.

BRASIL, Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. *Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)*, como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5564029. Acesso em: 15 set. 2021.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2003.

FURQUIM, D. *Ensino híbrido*: o que é e como pode ser usado na escola. 2019. Disponível em: https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/ensino-hibrido-o-que-e-e-como-pode-ser-usado-na-escola. Acesso em: 10 set. 2021.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended*: usando a inovação disruptiva para

aprimorar a educação. Trad. de Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, V. M. Tecnologias e as alterações no espaço e tempos de ensinar e aprender. In: ____. *Tecnologias e ensino Presencial e a Distância.* Campinas-SP: Papirus; 2003.

MACHADO, D. P. *Educação à distância*: fundamentos, tecnologias, estrutura e processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Érica, 2015.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; L. H. C. ALMEIDA. *Educação híbrida em tempos de pandemia:* algumas considerações. Universidade Federal de Santa Maria. Observatório Socioeconômico da Covid-19. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Tex tospara-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

RAMAL, A. C. O Professor do Próximo Milênio. *Revistas Aulas e Cursos*. 2000. Disponível em: http://www.saladeaulainterativa.pro.br/ texto_0018.htm. Acesso em: 18 set. 2021.

SANTIAGO, M. E. V; SANTOS, R. Google Drive como ferramenta de produção de textos em aulas de inglês instrumental. *Revista Intercâmbio*, v. 34, p. 83-107, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/20961/1543. Acesso em: 18 set. 2021.

SANTOS, M. A. S. S. *et al*. Práticas de multiletramento na pandemia: reflexões de um professor sobre o contexto de ensino remoto. *Educte, Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas*, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/1627. Acesso em: 20 set. 2021.

YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais*: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

REFLEXÕES SOBRE TRADUÇÃO LITERÁRIA

Pedro Albeirice da Rocha (UFNT)
albeirice@uft.edu.br

RESUMO

A tradução literária é um tema que sempre chamou a atenção de cientistas e, também, do público em geral. O assunto é objeto do preconceito de muitas pessoas, sendo a tradução vista por uma infinidade de metáforas. São clichês as alusões ao trocadilho italiano *traduttore*-tradittore, assim como todos conhecem a menção francesa às *belles in fidèles*. A tradução já foi objeto de disputa entre a linguística e a literatura comparada, sendo que hoje tem uma área já definida com o seu próprio nome. Este breve artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões a respeito desse tema, que é tão instigante quanto difícil de se abordar.

Palavras-chave:
Estudos. Reflexões. Tradução.

ABSTRACT

Literary translationis a topicthat has always caught the attention of scientists and the general publicalike. The subject is an object of prejudice by many people, and the translation is seen through a multitude of metaphors. The allusions to the Italian pun *traduttore-tradittore* are *clichés*, just as everyone knows the French mention of the *belles in fidèles*. Translation was already the object of dispute between linguistics and comparative literature, and today it has an area already defined with its own name. This brief article aims to present some reflections on this topic, which is as instigating as it is difficult to approach.

Keywords:
Studies. Reflections. Translation.

1. Introdução

As contribuições dos teóricos de tendência linguístico-estruturalista, especialmente dos anos sessenta, não devem ser de todo desconsideradas. As pesquisas então levadas a efeito foram fundamentais para o desenvolvimento dos estudos a respeito do fenômeno tradutório. Entretanto, a prioridade muitas vezes conferida a enfoques puramente lingüísticos prejudica um maior aprofundamento nas questões atinentes ao problema da tradução.

É imprescindível, para iniciar qualquer análise, a escolha de um marco teórico que corresponda às expectativas do pesquisador. No campo especifico da tradução, as discussões do século 20 foram interessan-

tes, com o surgimento de algumas linhas e teorias, especialmente na segunda metade do século. No caso da presente tese, optou-se pelas ideias difundidas a partir da divulgação dos trabalhos referentes à corrente conhecida pelo nome genérico *Translation Studies*, que analisa, em princípio, reescrituras de textos essencialmente literários, apesar de recentes aplicações a áreas como a tradução de legendas de filmes e letras de música, por exemplo.

Os *Estudos de Tradução*, assim conhecidos em nosso idioma, permitem analisar o *corpus* escolhido sob uma perspectiva interdisciplinar. A tradução é encarada através de um enfoque não apenas linguístico, mas intercultural. Ou, indo mais além, é possível dizer que o *corpus* pode ser analisado sob um enfoque sócio-cultural.

Apesar do indiscutível valor dos trabalhos realizados por Mounin, Nida e Catford, sobretudo na década de sessenta, pouca era a atenção dispensada à questão semântica relacionada aos problemas de tradução. Outro grande entrave para o estudo das traduções foi, durante muito tempo, o caráter menor com que era estigmatizada. Isso ainda pode ser sentido e diversas são as possíveis causas para esse estigma. Uma delas é a ideia cristalizada a partir da visão romântica de que a obra literária é um produto único, impossível de ser reproduzido.

Essa sensação de que a tradução está ligada inexoravelmente ao fracasso (e de que qualquer tentativa de realizar a tarefa tradutória desembocará em *infidelidade*), permeou durante muito tempo o pensamento a respeito do tema. A tendência geral vinha sendo comparar o original (sempre intocável) com sua tradução, está sempre recebendo o estatuto de "imperfeita" (por maiores que fossem os esforços do tradutor). Por isso, além de "menor", a tradução era considerada artigo de segunda mão, de qualidade inferior.

Devido a esses aspectos, os estudos, em geral, tendiam a propagar a excelência do original e a sublinhar as deficiências da tradução, com vistas a apontar critérios que comprovassem a infidelidade do tradutor. Além disso, tais estudos ofereciam alternativas que teoricamente seriam mais apropriadas para o sucesso da empreitada. Essas alternativas eram centradas sempre no pólo de origem, e apresentavam caráter prescritivo e inteiramente subjetivo.

A divulgação de teorias centradas somente no texto original acabou por cristalizar a ideia de que toda análise de um produto traduzido deveria ser feita à luz de aspectos normatizantes. Tais teorias não leva-

vam em conta as traduções enquanto produções textuais e linguísticas com autonomia própria.

No entanto, o surgimento de um grupo de pesquisadores, conhecidos por divulgar uma linha de pensamento denominada justamente *Estudos de Tradução,* deu um novo alento às pesquisas sobre o tema.

2. Origem dos estudos de tradução

A partir dos anos setenta, começou a surgir um movimento teórico cuja intenção vinha sendo estudar a tradução enquanto fenômeno cultural a inserir-se em outras sociedades e polissistemas. Foi em 1972 que Holmes (professor da Universidade de Amsterdam) cunhou o termo "Translation Studies", que iria cristalizar-se após ser referendado por Lefevere, da Universidade de Antuérpia, em 1978.

Alguns idealizadores desse movimento partiram do conceito de "polissistema", elaborado por Itamar Even-Zoar em 1971 (um conjunto de sistemas semióticos relacionados entre si em constante oposição, regidos por uma série de normas), com a finalidade de tentar discutir a questão dos Estudos de Tradução. Dentre eles estava Lefevere (1985), que vê a literatura como um sistema imerso num sistema maior, este identificado com o conjunto da sociedade.

O enfoque polissistêmico aplicado ao estudo das traduções vai muito além do binômio "texto origem/texto meta", transcrevendo os fenômenos meramente linguísticos, levando assim em conta a interação dos textos meta com outros produtos da cultura de chegada.

O grupo de estudiosos vinculado aos Estudos de Tradução, centralizado principalmente em Israel, Bélgica e Holanda, teve como objetivo tentar estabelecer novos parâmetros para os estudos a respeito da tradução. Seu objeto de estudo é o próprio texto traduzido e não sua pretensa fidelidade ao texto original. Esse grupo é assim definido por Theo Hermans (1985):

> O que eles têm em comum é (...) um enfoque para a tradução literária que é *descritivo, orientado ao texto de chegada,* funcional e sistêmico; e um interesse nas normas e coerções que governam a produção, e recepção da tradução, na relação entre traduzir e outros tipos de processamento de textos, e no lugar e papel das traduções tanto numa dada literatura quanto na interação entre literaturas. (HERMANS, 1985, p. 10-11) (grifos acrescentados)

Esses estudiosos participaram, ainda nos anos setenta, de uma série de encontros que acabaram por fixar as bases teóricas dos Estudos de Tradução. O primeiro deles teve lugar em Leuven (Bélgica), em 1976, cujo anais se publicaram sob o título *Literature and Translation: New Perspective in Literary Studies*, tendo por editores J.S. Holmes, Jose Lambert e R. Van den Broeck. O segundo congresso aconteceu na Universidade de TelAviv (Israel), em 1978, tendo os anais sido publicados em um número especial da revista *Poetics Today*, vol. 2, e seus editores foram Itamar Even-Zohar e GideonToury. O terceiro encontro, por sua vez, foi realizado novamente na Bélgica (cidade de Antuérpia) em 1980, ocasião em que André Lefevere e Kenneth David Jackson dirigiram o congresso, cujos anais foram publicados em 1982 em um número especial da revista *Dispositio*, sob o título *The Artand Science of Translation.* Foi também nos anos setenta e no início da década seguinte que surgiram obras importantes para os Estudos da Tradução, como *Papers in Historical Poetics* (Even-Zohar, 1979) e *In Searchof a Theroy of Translation* (Toury, 1980).

2.1. Estudos descritivos de tradução

Para os adeptos dos Estudos da Tradução a literatura precisa ser analisada em uma acepção mais ampla, devendo-se levar em conta, além das obras produzidas numa língua autóctone, também o conjunto das obras traduzidas para essa língua. Com atenção a esse aspecto, o estudo dessas obras em conjunto pode contribuir na busca da superação de dicotomias velhas e gastas como "possibilidade e impossibilidade de tradução", "maior e menor grau de equivalência", "tradução livre e tradução literal" e assim por diante. Isso porque os olhos estarão voltados para a cultura receptora e a influência exercida pelas traduções, sem que haja preocupação em julgar trabalhos tradutórios e/ou buscar regras prescritivas. Daí se depreende que os Estudos de Tradução manifestam a preocupação do pesquisador quanto à análise descritiva, a fim de chegar a uma visão das limitações ideológicas e poéticas que determinaram as estratégias aplicadas por tradutores de uma mesma época. Do trabalho realizado resulta a descoberta das normas que regularam as traduções num determinado período histórico.

Os intelectuais vinculados a esse grupo, como se vê, opõem-se veementemente à ideia de que a pesquisa em tradução deve voltar-se à formulação de regras ou manuais práticos. O objetivo é tão somente o de

promover a descrição das traduções tal e qual se desenvolvem, sob os pontos de vista sincrônico e diacrônico.

É interessante observar que o Grupo divulgador dessas ideias tem sido classificado de diversas maneiras, dentre as quais destacam-se as seguintes:

a) Empírico, pelo fato de as análises serem realizadas com base na observação direta da tradução;

b) *Target-oriented* (orientado ao polo-meta), pois o Grupo advoga o estudo das traduções a partir desse polo, em oposição aos enfoques que orientam os estudos a partir do polo-origem. A tendência dos estudos dirigidos à origem é considerar as traduções como produtos mal-acabados e totalmente dependentes do original.

c) Grupo Israel-Países Baixos, em alusão respectivamente às escolas de: Tel-Aviv, onde surgiram os trabalhos de Itamar Even-Zohar e GideonToury; Holanda e região belga de Flandres, onde surgiram nomes como Holmes, Lefevere, Lieven d'Hulst e Jose Lambert.

d) Grupo Manipulação ou "Manipulation", sendo que esta denominação se deve ao livro *The Manipulation of Literature*, de Theo Hermans, onde se lê: "toda tradução implica um grau de *manipulação* do texto-fonte para determinado propósito" (1985, p. 11).

e) Estudos Descritivos de Tradução, pelo enfoque descritivo escolhido pelo Grupo para realizar seu trabalho. É essa a denominação que escolhi, por julgá-la mais coerente. Passo, portanto, a utilizá-la em sua forma abreviada (EDT) sempre que quiser me referir ao grupo ou à teoria que ela divulga.

Em seu recente livro, que retoma a importante obra de 1985, Theo Hermans indica uma série de fases pelas quais têm passado os EDT:

A perspectiva descritiva e sistêmica sobre tradução e sobre o estudo da tradução foi preparada nos anos sessenta, desenvolvida nos anos setenta, divulgada nos anos oitenta e consolidada, expandida e revista nos anos noventa. (HERMANS, 1999, p. 9)

2.2. A consolidação dos edt

Foi nos anos setenta que os EDT começaram a tomar corpo, a partir de Holmes, que publicou em 1977 o artigo *The Name and Nature of*

Transaliton Studies. Ele já havia mantido contato com Even-Zohar e Toury (de Tel-Avivi), José Lambert (Leuven), Raymond Van denBroek e André Lefevere (Antuérpia).

Foi ainda na mesma década que surgiram estudiosos mais jovens, que visavam a firmar-se no meio intelectual vinculado aos Estudos de Tradução: Susan Bassnett (Universidade de Warwick), Lieven D'Hulst (Universidade de Leuven e Antuérpia), Zohar-Shavit (Tel-Aviv), Dirk Delabastita (Leuven e Namur) e Theo Hermans (Warwick e Londres). Tais nomes viriam a ser preponderantes para a consolidação do grupo. É de 1980, por exemplo, o livro de Susan Bassnett, *Translation Studies.*

Em 1989, Lambert e Toury criaram a revista *Target – International Journal of Translation Studies.* Os Estudos de Tradução começaram, então, a marcar presença de modo mais incisivo nas discussões sobre literatura comparada na Europa e em outras regiões, através de seminários e oficinas nos congressos da ICLA (*International Comparative Literature Association),* eventos em que participam estudiosos como Hermans e Lambert.

Nos anos noventa, década da consolidação dos EDT, José Lambert liderou a criação da CERA, atualmente CETRA, que realiza cursos de verão objetivando a formação de pesquisadores. Esses cursos, mesmo com a presença de professores convidados e não necessariamente afinados com as propostas dos EDT, têm servido para divulgar sobremaneira as ideias do Grupo.

Nos anos de 1990 e 1995, respectivamente, surgiram duas obras de destaque, que não incluem, porém, consideráveis inovações: *Polisystem Studies* (número especial de *Poetics Today* preparado por Even-Zohar) e *Descriptive Translation Studies and Beyond* (revisão feita por Toury de seu livro, já citado, *In Searchof a Theory of Translation*). Neste breve recorte, pode-se incluir ainda a já citada obra de Hermans, *Translation in Systems: Descriptiveand System-Orinted Approach Explained,* que retoma o livro *The Manipulation of Literature:* Studies in Literary-Translation, de 1985.

De lá para cá, os textos teóricos a respeito dos Estudos Descritivos de Tradução se multiplicaram. Em Universidades de diversas partes do mundo, é possível encontrar uma multiplicidade de pesquisas expressas em artigos científicos, que apresentam a análise desta ou daquela obra sob o enfoque em questão.

Isto equivale a dizer que cada vez mais se encontra ultrapassada a ideia de que uma tradução deve ser analisada de maneira prescritiva, que esteve vigente por muito tempo.

3. Considerações finais

Novos momentos passaram a ser vividos quando o assunto é Tradução, especialmente a literária. Durante muito tempo, a tradução foi relegada à ideia cristalizada de um estudo levando-se em conta a infidelidade ao original.

Para os novos estudiosos, há um foco especial no texto de chegada, tendo a prescrição pura e simples sido substituída pelo enfoque descritivo de análise das reescrituras.

Ou seja, com a chegada dos Estudos Descritivos da Tradução, a partir de estudos levados a efeito, principalmente, em Israel, Países Baixos e Inglaterra, novos momentos passaram a ser vividos, sendo que a Tradução ganhou um respaldo maior na Academia.

Fica, aqui, a sugestão e o incentivo para que, cada vez, mais pesquisadores se dediquem a estudos de traduções feitos a partir do novo enfoque aqui mencionado. Esta nova maneira de encarar a atividade, que é tão antiga, deve viabilizar, cada vez mais, a consolidação dos Estudos *target-oriented.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem Theory. *Poetics Today*, v. 11, n. 1, p. 7-94, 1990.

LEFEVERE, André. Introduction: Comparative Literature and Translation. *Comparative Literature*, v. 47, n. 1, p. 1-10, 1995.

HERMANS, Theo. *The Manipulation of Literature*: studies in Literary Translation. London: Croom Helm, 1985.

HERMANS, Theo. *Translationin Systems*: Descriptive and System-Oriented Approches Explained. Manchester: St. Jerome Publishing, 1999.

REFLEXOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PRÁTICA DO ENSINO DE LITERATURA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Acsa Folly de Lima (UNIFSJ)
acsafolly@gmail.com
Ludimila de Oliveira Moreira (UNIFSJ)
ludimiladeoliveiramoreira@hotmail.com
Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)
clodoaldosanches@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo tem por objetivo discutir reflexos do Ensino Remoto Emergencial na prática do ensino de literatura no Ensino Fundamental II durante a pandemia da Covid-19. Neste período, as escolas permaneceram abertas ministrando suas aulas por meio do Ensino Remoto Emergencial. Devido à pandemia, as escolas brasileiras ficaram com atividades presencialmente suspensas por tempo indeterminado. Sendo assim, as aulas *on-line* foram recorridas e com isto veio à necessidade de utilizar o Ensino Remoto Emergencial. Portanto, a realidade dos alunos e professores foi transformada quando tiveram que se adaptar a um novo modelo de ensino–aprendizagem. Metodologicamente, esta pesquisa constitui quanto à abordagem do problema como qualitativa; quanto ao ponto de vista dos objetivos bibliográfica e documental. Sabe-se que não foi fácil enfrentar as dificuldades neste período pandêmico, que por certo, será relembrado no futuro diante do impacto provocado na educação. Sendo assim, infere-se que o Ensino Remoto Emergencial como atividade possibilitou continuidade nos estudos escolares dos alunos, exigindo dos professores adaptações didáticas por meio de novas estratégias, baseadas na construção de uma prática de ensino de literatura que permanecesse trabalhando para o desenvolvimento de leitores proficientes para formação integral de sujeitos histórico-sociais, ao possibilitar aos estudantes novas experiências como atividades socializantes e democráticas.

Palavras-chave:
Literatura. Ensino Remoto Emergencial. Prática de ensino.

ABSTRACT

This study aims to discuss the effects of Remote Emergency Education on the practice of teaching literature in Elementary School II during the Covid-19 pandemic. During this period, the schools remained open, teaching their classes through Emergency Remote Teaching. Due to the pandemic, Brazilian schools had in-person activities suspended indefinitely. Therefore, online classes were used and with this came the need to use Emergency Remote Teaching. Therefore, the reality of students and teachers was transformed when they had to adapt to a new teaching-learning model. Methodologically, this research is about approaching the problem as qualitative; as to the point of view of bibliographical and documental objectives. It is known that it was not easy to face the difficulties in this pandemic period, which, of course, will be

remembered in the future due to the impact on education. Thus, it is inferred that Emergency Remote Teaching as an activity allowed continuity in students' school studies, requiring didactic adaptations from teachers through new strategies, based on the construction of a literature teaching practice that continued to work for the development of readers. proficient for the integral formation of social-historical subjects, by enabling students to new experiences such as socializing and democratic activities.

Keywords:
Literature. Teaching practice. Emergency Remote Learning.

1. Introdução

O ensino de literatura é de grande relevância na vida das pessoas, razão pela qual deveria ser mais valorizada nas escolas brasileiras, porque, afinal, ele é capaz de contribuir para formação de sujeitos histórico-sociais, acrescentando valores, desenvolvendo um olhar mais sensível às ações do outro, ao modo de ver o mundo e até mesmo à análise de fatos da vida cotidiana. Entretanto, percebe-se que no sistema de ensino brasileiro a literatura[200] é vista como apêndice da Língua Portuguesa (LD), deixando de desfrutar do seu devido lugar, no caso deste estudo, no Ensino Fundamental II (EF2).

O ensino remoto emergencial (ERE) só foi recorrido pelas instituições escolares por causa da forte pandemia causada por uma doença que surgiu na China no ano de 2019. Como as pessoas precisam evitar contatos próximos, foi necessário "fechar" as escolas forçadamente, alunos e professores utilizarem o ERE inesperadamente, pois poucas pessoas estavam acostumadas com plataformas digitais tais como: *Google meet*, *Microsoft teams*, etc., ou seja, os recursos digitais eram muito usados por professores e alunos quase que para uso pessoal, sem levar, de certa forma, em consideração o desenvolvimento educacional por meio de tais recursos.

Então, estudantes e educadores tiveram que se adaptar as aulas no formato do ERE, já que era um modelo alternativo que foi encontrado para que as aulas fossem efetuadas e o trabalho do professor permanecesse. No entanto, como a prática escolar presa pela aprendizagem, foi necessário buscar alternativas a fim de que professores juntamente com as escolas lutassem para que os alunos não perdessem o ano letivo em fun-

[200] Vale destacar que na organização curricular do Estado do Rio de Janeiro, o aluno geralmente nesta fase escolar tem 2 aulas destinadas ao ensino de literatura e produção textual. Dessa forma, no EF2 não existe uma disciplina específica de literatura. Tal fato é recorrente tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas.

ção da pandemia que mudou o comportamento da humanidade.

Neste sentido, este trabalho objetiva discutir reflexos do Ensino Remoto Emergencial na prática do ensino de literatura no Ensino Fundamental II durante a pandemia da Covid-19. Como objetivos específicos, pretende-se: 1) Apontar a importância do ensino de literatura para a formação histórica social do sujeito. 2) Definir Ensino Remoto Emergencial como solução implantada durante a pandemia da Covid-19 e seus impactos no processo de ensino–aprendizagem de literatura. 3) Apresentar contribuições metodológicas no ensino de literatura utilizadas durante a pandemia no Ensino Fundamental II. Para alcançar tais objetivos, levantou-se a seguinte questão-problema: Quais são os reflexos do Ensino Remoto Emergencial na prática do ensino de literatura no Ensino Fundamental II durante a pandemia da Covid-19?

Neste momento pandêmico em que um vírus afeta o planeta em todos os domínios das atividades humanas, justifica-se esta pesquisa por trazer à tona discussões que envolvem o ERE e os desafios que os professores estão enfrentando ao se depararem com o imperativo de reconfigurar em novas formas de ensino–aprendizagem. Em relação ao ensino de literatura, muitas vezes já vem sendo excluída do foco das disciplinas "importantes" no EF2 apesar de sua relevância na formação do homem; portanto, é justo colocá-la nas pautas das discussões acadêmicas na área da educação.

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se quando a abordagem do problema como pesquisa qualitativa. E quanto ao ponto de vista dos objetivos bibliográfica e documental (LAKATOS; MARCONI, 2001). Como pesquisa bibliográfica, utilizou-se a revisão bibliográfica tendo como principais autores Camacho (2020); Cruz; Gomes; Filho (2021); Dias (2020); Pontes-Ribeiro (2016); Souza (2020).Perante a seleção deste referencial teórico, foram desenvolvidas considerações pertinentes ao estudo realizado.

A partir do exposto, foi possível desenvolver o artigo em três seções, de modo que se discorre, na primeira, sobre apontamentos da importância do ensino de literatura para a formação de sujeitos histórico-sociais. A segunda seção atende ao segundo objetivo específico porque define o Ensino Remoto Emergencial como estratégia implantada durante a pandemia da Covid-19 e seus impactos no processo de ensino–aprendizagem de literatura. Por fim, a terceira seção apresenta contribuições metodológicas no ensino de Literatura utilizadas durante a pande-

mia no Ensino Fundamental II, contemplando-se, assim, o último objetivo específico ao mesmo tempo em que responde a questão-problema.

2. Importância do ensino de Literatura

O trabalho com a literatura – desde que não fique preso à abordagem apenas estruturalista da obra, datas, nomes de obras, biografia de autores, preenchimento de fichas de resumo e outros dados menos significativos que o estudo dos textos literários – norteia o estudante a reflexões que geralmente lhe incorporam novas experiências. Ainda que sejam estas no âmbito da leitura, induzem o leitor a práticas socializantes e democráticas, essenciais à sua formação intelectual e ética além de lhe facultar "a produção de uma nova síntese de entendimento do mundo e da realidade". Nesse sentido, "É preciso que a escola exerça seu papel de mediadora do conhecimento elaborado, propiciando condições para que sua apropriação aconteça, por representar uma forma fundamental de elevação cultural para quem dele se apodera" (SANT'ANA, 2008, p. 1).

Sabe-se que a literatura é algo essencial para a vida cotidiana do aluno, porém, a maioria dos professores brasileiros vive nos dias atuais novos desafios da prática de leitura, porque grande parte dos alunos não gosta de ler e assim fica carente de muitos conhecimentos socioculturais, não elabora comparações históricas, que lhe possibilitam fazer analogias reflexivas tais como, estabelecer relações intertextuais, que trata do uso de textos que já existem e são inseridas no texto literário. Quem não tem habilidades de leituras variadas não consegue perceber esse diálogo entre textos.

No EF2, o ensino da literatura tem-se voltado quase que exclusivamente para análises estruturalistas por meio de leituras fragmentadas, cria-se, assim, um conceito distorcido de literatura. Com isso, institui-se nos estudantes uma concepção de que a literatura é algo apenas a ser estudado em vez de ser, muito mais que isso, algo a ser usufruído, vivenciado, experimentado. Nesse sentido, textos não são escritos com as mãos, e sim com a alma, como, por exemplo, muitos poemas; trata-se de um fenômeno artístico e cultural. Há nele dinamismo e complexidade completamente isento de linearidade, que precisam ser trabalhados pelo professor.Para Antunes, deve-se trabalhar a própria arte do texto, despertando, assim, o senso estético do aluno diante da obra literária que por sua vez possibilitará acesso ao conhecimento cultural, mas também desenvolvimento de peculiaridades da escrita (Cf. ANTUNES, 2009).

A literatura, quando trabalhada nestes moldes, faz com que o aluno se envolva e perceba os sentidos nas entrelinhas dos textos, buscando a promoção de uma leitura dialógica, o que pode desenvolver no aluno a compreensão crítica de textos, o olhar mais investigador do universo ficcional. Sendo assim, o leitor se torna uma pessoa ativa no ato de ler, o que lhe possibilita a apreensão de inumeráveis saberes quanto mais prática a leitura. Daí se poder afirmar o quão é importante o ensino de literatura na vida do estudante. Além disso, a prática da leitura literatura conduz o leitor a viver teoricamente certas experiências de vida e,

> Pela virtualidade da leitura literária, o leitor cresce, pois aprende a solucionar problemas, ajustando seu conhecimento prévio à questão instaurada na urdidura do texto. Nessa circunstância, seu pensamento é ativado, sua tensão é alternada a momentos de fruição e relaxamento. E o leitor se arremessa como sujeito que melhor entende a si próprio, ao outro, ao mundo, porque a leitura é também compreensão. (PONTES-RIBEIRO, 2016, p. 69)

Sendo assim, o modo de pensar do leitor amadurece e seu intelecto se aprimora, possibilitando-lhe a compreender e até mesmo solucionar problemas reais, abrindo-lhe um enorme panorama para interpretar e desfrutar da vida cotidiana. Na verdade, a literatura abre um leque gigantesco de conexões com outros saberes, com outras culturas e outras artes como "cinema, música, pintura, esporte, dança, moda, tevê, jornais, teatro, falas... múltiplas e mescladas vozes. Como o tempo não corrói a tessitura artística, a leitura literária à medida que atravessa gerações opera o fenômeno sagaz da comunicação" (PONTES-RIBEIRO, 2016, p. 70).

Literatura é arte e, como tal, "é uma necessidade humana, pois perpetua uma sociedade e atende às suas visões de mundo, relacionando-se com o meio exterior" (BENDER, 2007, p. 13); "está a serviço da fruição, do prazer, da descoberta" (SANT'ANA, 2008, p. 6); "é a criação verbal capaz de exprimir o processo do ato criador" (DIAS *et al*., 2020, p. 96). Além disso, cria um mundo imaginário a partir da realidade, de modo gratuito e desinteressado, que satisfaz a necessidade de ficção e forma a personalidade do leitor (Cf. DIAS *et al*., 2020).

Para Aristóteles, a literatura promove a purificação das emoções (catarse), enquanto instrui agradando e promovendo o deleite. Compreende-se a literatura como a experiência de se pensar, de se autoconhecer, pois a leitura literária promove a configuração do leitor enquanto ser humano em um determinado contexto. É comum a prática da leitura estimular no estudante a capacidade de decisões, e assim ele se torna mais propenso a evoluir no campo social, econômico, político e trabalhista.

Afinal, quem lê tem grandes possibilidades de enxergar, ouvir e falar melhor do que quem não lê, e, mais ainda, sentir-se melhor após uma leitura literária. Isso porque a leitura literária proporciona nos leitores sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (Cf. TODOROV, 2009). Pela literatura, o estudante reflete "sobre a complexidade do ser humano e sobre a quantidade incrível de seus sonhos" (MORIN, 2000, p. 69).

Apesar de toda a importância do ensino de literatura na vida do aluno, nas instituições de ensino brasileiro, de certo modo, o estudo dela, além de ser restrito ao Ensino Médio como disciplina específica, tem quase ou nenhuma visibilidade.

2.1. Ensino Remoto Emergencial: impactos no processo de ensino–aprendizagem de Literatura

Nesta situação de pandemia da Covid-19, provocada pelo agente etiológico denominado SARS-CoV-2, primeiramente surgiu na China em novembro de 2019, em seguida se alastrou por todo mundo. Tal situação acarretou diversos desafios para a humanidade que por certo não serão esquecidos com facilidade (Cf. CAMACHO *et al.*, 2020).

Assim, a pandemia transfigurou a vida da sociedade em nível planetário, principalmente no início de 2020. No Brasil, como em outros países, por orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) foi recomendado o distanciamento social, a quarentena como afastamento, o isolamento como plano de intervenção social com separação física dos infectados e o confinamento comunitário com horário restrito de circulação em algumas cidades. Além disso, desenvolveu novos hábitos de higiene, como por exemplo, uso obrigatório de álcool em gel.

Vale destacar ainda medidas radicais como *lockdowns*, uso constante de máscaras em lugares abertos e fechados, etc. Tudo isto para impedir a proliferação do vírus e o aumento de contágios. Nessa perspectiva, as ações que foram adotadas acabaram modificando drasticamente o cotidiano da população nas cidades, já que diversos espaços de grande circulação de pessoas tiveram que ficar vazios, tendo acesso limitado (Cf. OLIVEIRA, 2020).

No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) autorizou

em caráter emergencial, por intermédio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que as instituições de ensino escolhessem a "substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação" (art. 1º, *caput*). Em seguida, possibilitou a medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 que suspendeu a obrigatoriedade de cumprimento dos 200 dias letivos, de maneira que as instituições de ensino pudessem manter uma carga horária menor nos variados níveis (Cf. BRASIL, 2020).

Diante disso, viu-se na iminência de implantar o ERE por causa do distanciamento social entre as pessoas. Sendo assim, foi recorrida a estratégia remota no ensino institucional. O conceito de ERE sugere produção de vídeo aulas por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como didática temporária, com intuito de promover a educação aos alunos das instituições públicas e privadas (Cf. CASSANDRA; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Como as aulas presenciais suspensas por tempo indeterminados o ERE até o momento tem sido essencial para que a vida cotidiana do aluno não fosse paralisada nas escolas. Sendo assim, o ERE é oferecido aos alunos de forma virtual, contudo, trata-se de uma estratégia direta entre os professores e os alunos, pois as aulas são transmitidas por uma videoconferência exigindo a presença dos estudantes de forma afetiva de acordo com a realidade domiciliar de cada aluno (Cf. CRUZ; GOMES; FILHO, 2021).

A necessidade da transição do ambiente presencial para o virtual tem sido algo interessante, mas os professores ainda sentem dificuldades em trabalhar a prática do ensino de literatura com os alunos do EF2. Anos atrás, não se falava tanto em aula remota quanto hoje, e naqueles tempos as universidades não preparavam os professores para esse tipo de ensino. Hoje, vive-se um novo período na história, de fato algo inesperado para todos.

Nesse sentido, mesmo diante de tantos desafios, professores trabalham intensamente para proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem que favoreça: aulas expositivas e interativas, apresentação de trabalho, aplicação de exercícios e correção, avaliações disciplinares, conversas com autores de livros voltados para a literatura, etc. Tudo isto por intermédio de metodologias diversificadas, com novas ferramentais digitais para possibilitar o processo de ensino–aprendizagem no ambiente remoto. Logo, o professor, durante a pandemia, precisou se remodelar

para desenvolver tais práticas, declara Antunes:

> [...] a imagem do professor já não carrega aquela aura misteriosa de quem está 'pronto' para "ensinar", de quem estocou os saberes necessários para a transmissão pedagógica em sala de aula. Felizmente, a consciência de outra imagem de professor e cada vez mais clara: o professor que se refaz, que redescobre, quere inventa, que revê suas ou concepções e atitudes, que não está "formado" e,portanto, redimensiona seus saberes (ANTUNES, 2009, p. 174)

O tempo que o estudante permanece na sala de aula remota costuma ser menor que do aquele ofertado no ambiente presencial nas próprias escolas. Contudo, trata-se de um tempo aceitável pelos professores porque a realidade atual impossibilita a facilidade de encontrar tempo para se dedicar da mesma forma como antes, pois o aluno se encontra dentro de sua própria casa.

O ERE também causou alguns impactos negativos no ensino de literatura no EF2, sendo agravados pela a falta de hábito de estudo, inteiração entre alunos e professores, a dificuldade de aprendizagem, casos que envolvem falta de recursos tecnológicos – como a situação de alguns que moram em zona rural, ou até mesmo não tem instalação de rede de internet na própria residência. A fim de ratificar tal fato, Souza em pesquisa realizada com professores que desenvolveram projetos de literatura durante a pandemia em escolas, ressalta a experiência de Kátia Bispo Brandão Santos que afirma:

> Os alunos da escola pública, e no meu caso os alunos do subúrbio, da periferia, eles precisam ter acesso, eles já foram expropriados de tantas coisas, de tantos bens culturais [...] eles precisam ter acesso a esse novo mundo, podem mergulhar e conhecer novas realidades. A literatura tem poder de transformar, trazer novas perspectivas para o sujeito. (SANTOS *apud* SOUZA, 2020, p. 6)

Sendo assim, a falta de acesso à internet trouxe aos alunos da escola pública a desmotivação, pois a dificuldade de uso das TDICs reforçou a problemática, acarretando desconfortos psicoemocionais tais como: mal-estar dos alunos por não estarem no ambiente presencial para aprender o conteúdo oferecido pela instituição. Ainda Souza apoiando-se em Petit destaca:

> [...] Junte-se a isso as dificuldades econômicas e a distância dos locais onde se podem encontrar suportes escritos. Nessas famílias, se as crianças ou adultos acabam lendo, e até vivendo a leitura com alegria, é graças a um encontro, ao acompanhamento caloroso de um mediador (professor, bibliotecário, amigo, assistente social...) que tem gosto por livros e sabe tornar esses objetos desejáveis, o que é uma arte (PETIT *apud* SOUZA,

2020, p. 2)

Para aqueles que tiveram acesso digital, soma-se a isso o cansado físico e mental que tem afetado boa parte destes alunos e professores por muito tempo diante das telas dos dispositivos eletrônico. Diante deste novo cenário apontado pela antropóloga, a literatura na escola resiste às mudanças e se encontra relegada a lugar secundário, sem grandes contribuições na formação dos adolescentes. Por estes motivos a figura de um mediador se tornou distante da realidade vivenciada pelos alunos do EF2. Nesta fase escolar, alguns ainda não têm a leitura como hábito, assim, dificilmente sozinhos buscariam um livro para ler. No entendimento de Cosson, o letramento literário necessita da escola para se efetivar (Cf. COSSON, 2014). Isto porque a escola é a principal agencia de letramento (Cf. KLEIMAN, 1995).

Além dos problemas já apresentados, ainda somam-se a isso a perda de atenção devido às inúmeras notificações recebidas no *smartphone*, ligações recebidas, diversas abas abertas em um *browser*, baixa interação com os outros colegas de sala, entre outros, que fazem com que o aluno durante seu momento de concentração, dispersa-se, dificultando o processo de aprendizagem dele (Cf. CRUZ; GOMES; FILHO, 2021).

Consequentemente a eficácia do ERE na instituição pública não ocorreu como realmente deveria, mas em alguns lugares, fora do Brasil, teve resultados diferentes. Professores e alunos da educação básica estão esperançosos para que tudo isso passe, e volte a rotina de antes. Portanto, entende-se que esta solução temporária de ensino ainda é muito complexa, porém, necessária na educação pública enquanto durar a pandemia da Covid-19.

2.2. Contribuições metodológicas no ensino de Literatura utilizadas durante a pandemia no Ensino Fundamental II

As vantagens dos alunos em estudar pelo ERE são de certa forma de comodidade, uma vez que não precisam sair de casa, na maioria das vezes têm acesso as aulas gravadas na plataforma por meio de *smartphones*, *tablets*, computadores e *notebooks*, trocas de conhecimento com a utilização de novas ferramentas de aprendizagem (Cf. DE PABLOS, 1998).

Além disso, a facilidade que a videoaula tem de poder assisti-la a hora que quiser/puder, e a liberdade do aluno conseguir traçar seu próprio

planejamento estudantil. Sendo assim, o desempenho das experiências desenvolvidas nesta nova atividade pedagógica de ensino depende também da atuado dos professores para a formação do sujeito literário.

Destarte, percebe-se que o ERE favoreceu a utilização de metodologias para que estudantes desta geração conseguissem se adaptar a um novo formato de ensino um pouco diferente dos existentes, em especial, na educação básica. Estas aulas aqui no Brasil são ministradas por meio de plataformas digitais variadas: *Microsoft Teams*, Zoom, *Google Meet*, dentre outras (Cf. CRUZ; GOMES; FILHO, 2021).

Na verdade, o ERE foi inserido nas escolas públicas e privadas como uma solução imediata e temporária, parecida ao modelo presencial, até que a pandemia acabe e volte ao novo normal. Desse modo, a tecnologia a serviço da pedagogia contribuiu na prática e o desenvolvimento do professor que também buscou se reinventar com o ERE. Assim, as atividades passaram a ser multimodais, bem como para a contribuição e formação de um leitor crítico-reflexivo a fim de promover uma relação entre o estudante e a leitura por intermédio da proatividade dos instrumentos tecnológicos (Cf. SOUZA, 2020). Para corroborar com este entendimento, Dalvi, Resende e Faleiros ressaltam:

> A proposta é trabalhar sempre de modo integrativo, entendendo e pensando a leitura e a escrita literárias, o ensino de literatura, o sujeito leitor de literatura, a formação de professores, os materiais didáticos, os currículos e métodos de ensino de leitura e literatura como faces de um mesmo desejo: contribuir para a apropriação da leitura e da escrita (e, em particular, das leituras e escritas literárias) por sujeitos inseridos em espaços e tempos de educação formal e não formal. (DALVI; REZENDE; FALEIROS; 2013, p. 10)

Para tanto, Souza ao citar Cosson destaca quatro características básicas para que exista excelente desenvolvimento do letramento literário:

> 1º é preciso contato direto do leitor com a obra, é preciso aluno interagir; 2º espaço compartilhado de leituras e respeito pelo interesse e grau de dificuldade; 3º ampliar o repertório, reconhecer além de textos escritos, outros tantos suportes e meios e 4º atividades sistematizadas e contínuas. (COSSON *apud* Souza, 2020, p. 10)

Dalvi, Resende e Faleiros ao citarem Rouxel sugerem aspectos metodológicos relacionados ao ensino de literatura. Então, a autora cita três abordagens de como o professor deve agir na educação básica. Uma das abordagens é sobre como o professor deve instruir o aluno a ser um sujeito leitor no decorrer da sua formação. Em seguida, o educador tem

como propósito, de maneira didática, saber atuar em uma sala de aula, assumindo posição de um sujeito leitor, porque de fato quando ele se encontra diante de uma turma do EF2, necessita auxiliar os alunos a serem pensantes e letrados. O maior objetivo é fazer com que o aluno tenha onde se espelhar, em questões de atitudes analíticas até que ele se torne um sujeito leitor atuante (Cf. ROUXEL *apud* DALVI; REZENDE; FALEIROS, 2013).

Para o desenvolvimento de tais habilidades de leitura que compõem a prática do letramento literário, seja na escola ou fora da escola, busca-se novas contribuições metodológicas a fim de minimizar a defasagem na aprendizagem e a permanência na formação de leitores proficientes. Para tanto, a atuação dos professores mediada pelas plataformas digitais e pela utilização dos diversos materiais de apoio, traz possibilidades de novas construções pedagógicas, em detrimento das tradicionalmente existentes no sistema educacional.

Portanto, sabe-se que a utilização da tecnologia já fazia parte da rotina pedagógica de alguns professores como meio para promover conhecimentos, mas hoje se tornou ferramenta indispensável para o processo de ensino–aprendizagem de literatura (Cf. LEITE *et al*., 2020). Sendo assim, o professor que se nega a compreender e se apropriar de novas metodologias, perde a chance de aprimorar suas práticas pedagógicas, de forma que alcance as necessidades dos alunos, na formação do indivíduo leitor, que se encontra em um ambiente totalmente virtual.

3. Considerações finais

O ERE nas escolas públicas e privadas contribuiu para dar continuidade aos estudos por meio de adaptações didática para o ensino de literatura no EF2, trazendo consigo a importância da leitura no período pandêmico. Dentro desse cenário, a realidade se tornou outra, mais desafiadora, contendo a mesma variedade de conteúdos, tais como: leituras, compreensão e interpretação de textos, produção textuais de gêneros diversos, trabalhos intertextuais, etc.

Sendo assim, o ERE exigiu reinvenções dos professores e dos alunos, que mesmo sofrendo impactos, não permitiram que o processo de ensino–aprendizagem no âmbito escolar deixasse de acontecer. Portanto, o professor precisou ser estratégico ao ponto de ensinar todo o conteúdo usando como ferramenta materiais multimodais por meio da tecnologia,

trabalhando sempre para integração de um sujeito leitor nas aulas virtuais. Para tanto, os professores do EF2 precisaram se adaptar há curto espaço de tempo.

Por fim, entende-se que a adaptação didática é algo complexo, pois as atividades de leitura nas aulas *on-line* tornaram-se uma tarefa bem difícil, porém, o objetivo de desenvolver tal habilidade vinculada aos saberes literários não deixou de ser efetivado, em função das contribuições metodológicas variadas no ensino de literatura, a fim de possibilitar atividades socializantes e democráticas na formação de leitores críticos e reflexivos, sujeitos históricos atuantes em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*: encontro e interação. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BENDER, Eliane Andrea. *O livro didático de literatura para o ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre-RS, 2007. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2234. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. *Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020*. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medi daprovisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: 1 set. 2021.

CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal *et al*. A tutoria na educação a distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. Research, Society and Development, v. 9, n. 5, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá-MG, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340239802_A_tutoria_na_educacao_a_distancia_em_tempos_de_COVID-19_orientacoes_relevantes/link/5e7ea3f8458515efa0b100e6/download. Acesso em: 1 set. 2021.

CASSANDRA, Joyce; MOREIRA, Marília Rodrigues; ROCHA, Sinara Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de

COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá-MG, 2020. Disponível em: https://www. researchgate.net/publication/341828716_Educacao_a_Distancia_ou_ Atividade_Educacional_Remota_Emergencial_em_busca_do_elo_ perdido_da_educacao_escolar_em_tempos_de_COVID-19. Acesso em: 10 set. 2021.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto,2014.

CRUZ, Ederval Pablo Ferreira da; GOMES, Geórgia Regina Rodrigues; FILHO, Edson Terra Azevedo. Discentes nas aulas online e videoaulas durante a pandemia da Covid-19: um estudo de caso na relação tempo x dispositivo eletrônicos. Research, Society and Development, v. 10, n. 12, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá-MG, 2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3388513-discentes-nas-aulas-online-e-videoaulas-durante-a-pandemia-da-covid-19-um-estudo-de-caso-na-rela%C3%A7%C3%A3o-tempo-x-dispositivos-eletr%C3%B4nicos. Acesso em: 10 set. 2021.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover (Orgs.). ____. Apresentação. In: ____. *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo-SP: Parábola, 2013. p. 9-16

DE PABLOS, Juan Pons. *Tecnología y Educación*. Barcelona: Cedecs. 1996.

DIAS, Alexandre Martins et al. O ensino de literatura: instrução ou fruição? Trivium. *Revista Eletrônica Multidisciplinar da Faculdade do Centro do Paraná*, ed. Esp., v. 7, n. 4, p. 91-124, Pitanga: UCP, dez. 2020. Disponível em: https://ucpparana.edu.br/content/uploads/2021/09/ TRIVIUM-Volume-7-Numero-4-2020-Edicao-Especial.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

KLEIMAN, Angela Bustos. *Os significados do letramento.* Campinas, Mercado das Letras: 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos demetodologia cientifica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEITE, Kadygyda Lamara De França *et al*. O ensino remoto e a disciplina de língua portuguesa: como dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. *Anais VII CONEDU – Edição Online*... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: http://www.editorarealize.com.

br/artigo/visualizar/69014. Acesso em: 10 set. 2021.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro.* Trad. de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Victor HugoNedel. *Jovens olhares sobre a cidade*: lugares e territórios urbanos de estudantes porto-alegrenses. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC-RS, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/16611/1/000498041-Texto%2bcompleto-0.pdf. Acesso: 1 set. 2021.

PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena. Leitura literária: a magia de saber com sabor. *Revista Transformar*, p. 67-77, Itaperuna-RJ, 2016. Disponível em: http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/75/71. Acesso em: 10 maio 2021.

SANT'ANA, Joana Amélia. *A importância da literatura na formação dohomem.* Paraná: Seed, 2008.

SOUZA, Cynthia Almeida de. Letramento literário na Pandemia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 05, ed. 12, v. 03, p. 26-37. Dezembro de 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/sem-categoria/literario-na-pandemia. Acesso em: 8 out. 2021.

TODOROV, *Tzvetan*. *A literatura em perigo.* 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

RELAÇÕES DE PRAZER: UMA ANÁLISE DO DISCURSO PORNOGRÁFICO NA *INTERNET*

Luciano Dias de Sousa (UENF)
poesiaeci@gmail.com

RESUMO

O estudo analisa narrativas de cunho pornográfico em *sites* disponíveis na *internet,* o objetivo é perceber a relação de poder manifestado através do discurso. O *corpus* do trabalho constitui-se de trechos recortados de contos que serviu de disparador da discussão proposta em base de uma pesquisa exploratória bibliográfica com o aporte teórico e metodológico da Análise do Discurso de linha francesa. A transformação da intimidade nas sociedades pós-moderna e o avanço das tecnologias trouxeram um novo comportamento social; uma sociedade de indivíduos individualistas que buscam o prazer cada vez mais em relações instantâneas e fantasiosas, sendo a *internet* capaz de contribuir para alterar o comportamento, hábito e até a relação que temos com os nossos desejos sexuais.

Palavras-chave:
Erotismo. Pornografia. Análise do discurso.

ABSTRACT

The study analyzes pornographic narratives on websites available on the internet. The aim is to understand the power relationship manifested through discourse. The corpus of the work consists of excerpts of short stories that served as a trigger for the proposed discussion on the basis of an exploratory bibliographical research as theoretical and methodological contributions to the French Discourse Analysis. The transformation of intimacy in postmodern societies and the advance of technologies have brought about a new social behavior; a society of individualistic individuals who increasingly seek pleasure in instantaneous and fanciful relationships, with the internet being able to contribute to changing behavior, habits and even the relationship we have with our sexual desires.

Keywords:
Eroticism. Pornography. Discourse analysis.

1. Introdução

O erótico e o pornográfico, duas instâncias de representações culturais do prazer, estão presentes em espaços diferentes de nossa cultura. Os corpos nus têm sido representados nas pinturas e esculturas em vários momentos da história da arte ou das cenas famosas de filmes ou narrados pela Literatura, desde a Ilíada, e suas representações nas artes visuais.

Podemos dizer que toda nossa cultura é fartamente marcada pelo erotismo.

De acordo com Bataille (2014), o erotismo se articula em torno de dois movimentos opostos: a busca de continuidade dos seres humanos, a tentativa de permanência além de um momento fugaz, em oposição ao caráter mortal dos indivíduos, a impossibilidade de superar a morte.

Assim, em seu conceito, o erotismo pode ser adequado para figurar nas páginas dos livros, nas pedras esculpidas e expostas em casas ou museus, nas telas da pintura, na fotografia e no cinema. Já o pornográfico é relegado ao privado e ao proibido, a prostitutas e à prostituição; como se as prostitutas não tivessem seu valor social, afetivo e econômico nas culturas.

Para Maingueneau (2010), *pornê*, em grego antigo, designa a prostituta. O derivado de "pornografia" foi construído no início do século XIX. Progressivamente, a referência à prostituição desapareceu, e "pornografia" passou a designar qualquer representação de "coisas obscenas".

O sexo sempre foi motivo de enclausuramentos e reprovações, ainda hoje é tabu e relaciona-se com o sujo, o proibido, o imoral; que deve permanecer escondido e confinado à intimidade, ao imaginário, aos pensamentos impuros e confidenciais. Entretanto, compreender o sexo ou a pornografia como linguagem significa falar do corpo, do prazer; significa tornar o sexo, natural e intrínseco aos seres, lugar de discurso, de interação por meio da língua, dos sentidos e das sensações.

O estudo analisa narrativas de cunho pornográficos em *sites* disponíveis na *internet*, com o objetivo de perceber a relação de poder manifestado através do discurso. Conceber o discurso como a língua em movimento e como lugar de interação significa extrapolar seus limites internos e passar a considerar elementos externos, presentes nos entornos, os quais influenciam diretamente os significados e conduzem a determinadas construções de sentidos.

2. discurso pornográfico e o comportamento sexual

A análise do discurso é uma área do conhecimento que trata das palavras em movimento e percorre alguns caminhos para compreender de que modo elas significam, uma vez que os sentidos não estão soltos e as palavras são múltiplas; elas não significam o tempo todo da mesma maneira, mas são carregadas de sentidos. A reflexão promovida pela análise do discurso, de origem francesa, surge na década de 1960 com Michel Pêcheux e resulta da relação entre as seguintes áreas do conhecimento: Materialismo Histórico, Linguística e Psicanálise, tendo cada uma delas a sua especificidade. À luz desses campos de conhecimento, essa constitui o discurso como objeto de estudo de práticas de leitura. Para uma melhor compreensão, abaixo está um conceito acerca dessa.

> A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de movimento, prática de linguagem; com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido; enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. (ORLANDI, 2008, p. 15)

O discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso. Dessa forma, essa não trata da língua, mas do discurso, ou seja, o percurso da fala.

Levando em conta o homem e sua história, como também considerando os processos e as condições sociais de produção do discurso, a análise da relação estabelecida pela língua, com os sujeitos que a falam e as situações que se produzem são instrumentos para determinar as posições ideológicas do jogo discursivo, e não o sentindo em si.

No jogo das formações imaginárias que presidem todo o discurso, observam-se as diferentes posições do sujeito: enunciador e destinatário, ademais, os pontos da relação de interlocução: a imagem que o sujeito faz dele mesmo; a que ele faz de seu interlocutor; e, por fim, a que ele faz do objeto do discurso.

O discurso é a explicitação do mundo, a verbalização de uma realidade, na qual estamos inseridos, através do discurso o material pode ser compreendido, interpretado, reorganizado, dessacralizado. Assim como tudo se reorganiza e se renova, o discurso também é refeito cada vez que é anunciado, produzido.

> Uma cumplicidade primeira com o mundo fundaria para nós a possibilidade de falar deles, nele; de designá-lo e nomeá-lo, de julgá-lo e de conhecê-lo, finalmente, sob a forma da verdade, é o discurso ele próprio que se situa no centro da especulação, mas este logo na verdade, não é se não um discurso já pronunciado, ou antes, são as coisas mesmas ou os acontecimentos que se tornam insensivelmente discurso, manifestando o segredo de sua própria essência. O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si. (FOUCAULT, 2008, p. 48-9)

O discurso tem força criadora, produtiva. Ele possibilita que as ideologias se materializem, e torna-se perigoso na medida em que serve a interesses, consolida estratificações sociais, pode ser usado para marginalizar, discriminar. Discurso, nessa perspectiva, significa poder. Ao conjugar o dispositivo teórico da Análise do Discurso com a noção de matriz metodológica, pretende-se aqui averiguar as possíveis posições-sujeito nas quais o sujeito do discurso da sexualidade se insere numa narrativa erótica e pornográfica ligada ao comportamento sexual numa dada época e cultura.

Como afirma Giddens (1993), o comportamento sexual humano é cheio de significado, pois os seres humanos usam e expressam sua sexualidade em diversas formas. Além disto, as atividades sexuais dos homens e mulheres são muito mais que biológicas; são também simbólicas, refletindo quem somos e as emoções que estamos experimentando. A complexidade que envolve a sexualidade não cabe unicamente a traços biológicos.

Para Bauman (2008), as relações humanas ficaram extremamente abaladas com o surgimento da modernidade líquida. Segundo o sociólogo, nas "relações puras" os parceiros são tratados como objetos de consumo, da mesma forma que os mercados de bens, na medida em que se permite e se estimula a substituição ou rejeição daquele que não satisfaz de forma plena os anseios da outra parte.

> Uma 'relação pura' centralizada na utilidade e na satisfação é, evidentemente, o exato oposto de amizade, devoção, solidariedade e amor – todas aquelas relações 'eu-você' destinadas a desempenhar o papel de cimento no edifício do convívio humano. Sua 'pureza' é avaliada, em última instância, pela ausência de ingredientes eticamente carregados. (BAUMAN, 2008, p. 32)

A amizade e os relacionamentos amorosos são substituídos por conexões, que, a qualquer momento, podem ser desfeitas. A internet serviu de instrumento para a intensificação da liquidez das relações amorosas que são baseadas na busca por prazer a qualquer custo e em quantidade de relacionamentos, geralmente rápidos, mesmo que utilizando pessoas como objetos. As conexões estabelecidas entre pessoas são laços banais e eventuais. O sexo também se reduziu a mero objeto de prazer. Assim, quanto mais frequente e com o maior número de pessoas possível, melhor. Quanto menor o vínculo entre parceiros sexuais, melhor. O sexo compartilhado nas telas de computador reflete uma fantasia amorosa descartável de nosso comportamento social e cultural expressa na linguagem discursiva.

Antes de se tornar um dado cultural, antes de fazer parte de nossos mitos, crenças e valores, morte e sexo são dados naturais que, em sua base, parecem mesmo manter uma conexão. Nascemos, fazemos sexo e morremos antes que pudéssemos inventar explicações para esses fatos, e muito antes que pudéssemos ter uma ideia de como eles ocorrem.

O sexo, escondido, confidencial, comumente praticado entre duas pessoas, ao se tornar linguagem, torna-se obsceno e imoral, justamente por incluir no ato a terceira pessoa: o receptor e interlocutor do discurso. Ao descortinar as práticas sexuais e tornar o sexo público, exposto, como linguagem, como manifestação do corpo, da mente e dos genitais, o discurso pornográfico se torna indecente, pois traz à tona as maiores sujeiras e imoralidades: aquelas sociais, culturais e políticas, manifestadas pela repressão, pela censura aos direitos básicos, pela violência, pelo silenciamento.

Para Maingueneau (2010), a literatura pornográfica deve ser considerada mais como um tipo de discurso, que recebe, em determinada época e para dada sociedade, diversos gêneros e significados; da mesma forma, a atribuição do rótulo pornográfico depende da época e do lugar em que o discurso é produzido, bem como dos interlocutores do discurso: o que foi pornográfico ontem pode não ser pornográfico hoje; o que é pornográfico para mim pode não ser para o outro.

Por essa razão, a produção da literatura ou do discurso pornográfico se vale, essencialmente, das palavras, do vocabulário próprio, tomando como normal aquilo que é proibido ou atenuado, evitado na vida cotidiana. Porém, cabe ressaltar que o discurso não está apenas nas palavras, enquanto signo linguístico, mas sim em todos os elementos que

compõem o discurso, como as imagens, as cores, as texturas, as formas, os sons, os corpos, os espaços e, principalmente, aquilo que não é dito, que fica implícito para estimular possibilidades, sentidos e reflexões no interlocutor.

A pornografia, enquanto lugar de exposição do sexo e excitação dos que a consomem, configurou-se desde sempre como campo masculino: em sua esmagadora maioria é produzida por homens e para homens. O resultado disso é uma série de produções pornô contendo cenas dos mais variados tipos de subjugação feminina e, vale ressaltar, que depois do advento do cinema, do VHS e, mais atualmente, da internet, os vídeos passaram a ocupar o lugar de excelência da pornografia em termos de circulação.

De acordo com Maingueneau (2010), sobre o fenômeno das novas tecnologias da comunicação na relação da multiplicação dos relatos pornográficos:

> No lugar dos romances nas bancas de jornal, atualmente encontramos revistas que trazem relatos breves de atividades sexuais. Eles podem ser publicados em revistas prioritariamente fotográficas ou em revistas mais baratas e em formatos mais reduzidos, que privilegiam os textos. Observamos nessas revistas a mesma tendência observada na internet, a saber, o enfraquecimento da fronteira entre o produtor e consumidor: a maior parte dos textos são considerados como sendo testemunhos de experiências vividas ou de fantasias dos leitores. Pouco importa que esses "testemunhos" sejam ou não autênticos, o essencial é que o relato mostre estar muito perto do universo cotidiano. (MAINGUENEAU, 2010, p. 103)

A *internet* se configura como um importante espaço de construção de representações de sujeitos, corpos e sexualidade e compreende a importância e o impacto que a pornografia tem nos dias atuais na vida dos indivíduos.

O relato pornográfico recria o mundo cotidiano dos leitores, aquele mundo que os frustra, colocando o que é preliminar ao sexo como secundário, pois o que se espera não é a sedução ou qualquer outra construção romântica, e sim a finalização e busca rápida pelo prazer num mundo que tem pressa em seu cotidiano.

3. O discurso pornográfico na internet: narrativas pornográficas

A sexualidade tem se construído de diferentes maneiras em cada momento histórico, e também a expressão e o comportamento vão ga-

nhando particularidades em cada cultura. As características da sexualidade dependem de questões constitutivas ou pulsionais, mas também de questões ligadas a costumes de cada época (social, política, histórica). Atualmente, os jovens parecem estar buscando o prazer através do sexo ocasional e do gozo objetivista, além da espetacularização da sexualidade nos novos meios de comunicação de massa, principalmente a internet. A pornografia é praticamente de livre acesso na internet e amplamente consumida em todas as partes do mundo, propagando uma infinidade de distorções do que é o sexo na vida real.

Segundo Ribeiro (2005), o século XIX tornou-se o palco ideal para a repressão sexual, baseada em padrões e normas negativistas controle sexual pregado pela moral que ainda gera tabu e restrições. Assim, o autor afirma:

> No final do século XX e início do século XXI, a herança médico-cultural do vitorianismo, aliada a um modo de vida consumista e individualista de uma sociedade capitalista e globalizada, nos lega uma concepção de sexualidade ainda limitada, normatizada e geradora de culpa, angústia e ansiedade. Nós, indivíduos do século XXI, ainda sofremos as consequências desta moral anti-sexual rígida, austera, contida que influenciou profundamente as atitudes em relação à sexualidade. (RIBEIRO, 2005, p. 8)

Apesar das diversas mudanças ocorridas no desenvolvimento da sexualidade, no caso principalmente, para as mulheres, percebe-se que o que ainda prevalece são formas veladas de independência, e a busca pelo seu pleno desempenho e prazer sexual ainda parece estar muito longe de se concretizar.

Del Priore (2014) afirma que a televisão construiu um novo modelo de mulher: independente, livre, trabalhadora; as revistas femininas podiam falar sobre sexo, fetiche e orgasmo abertamente, aumentando ainda mais sua liberdade, inclusive sobre o próprio corpo, sem penalizações. O nu feminino invadiu as telas do cinema brasileiro por meio das pornochanchadas, caracterizadas por cenas de nudez e diálogos mesclando sexo e humor escatológico.

Segundo Vieira *et al*. (2016), a partir da revolução sexual da década de 1960, com o surgimento da pílula anticoncepcional, ocorreu uma mudança da vida sexual das pessoas, tendo em vista que passaram a praticar o sexo pelo prazer e não apenas pela reprodução. Devido à realização da prática sexual de forma mais livre, algumas consequências negativas foram desencadeadas, a exemplo de uma maior transmissão da

AIDS. A partir daí, surge o paradoxo da convivência entre comportamentos sexuais mais livres e um moralismo social arraigado.

Nesse contexto, a prática sexual convive com padrões rígidos de uma cultura, a erotização e padrões de corpo, comportamento e *performance* que são oriundos da pornografia, muitas vezes dentro de um cenário e jogo de encenação que ainda apresenta conceitos distorcidos sobre o prazer e o sexo.

Para Maingueneau (2010), os personagens das histórias pornográficas são cada vez mais próximos do que são as mulheres e homens comuns. As cenas nas quais os corpos exercem seus prazeres e trocam espontaneidades incluem agora espaços com os banheiros, carros, espaços públicos e assim por diante, rompendo com as origens dessa classe de discurso, em que o exótico e o fantasioso ocupavam um espaço privilegiado, ao mesmo tempo aproximando as pessoas de outras possibilidades de vivência do desejo sexual e as mantendo "afastadas" ao retratarem práticas e situações mais distantes da maioria das pessoas.

Os personagens dos relatos pornográficos podem representar uma classe social, um dos aspectos extradiscursivos presentes na escrita pornográfica. Mas a apresentação desses atores também respeita outras regras que são da organização intradiscursiva dos relatos: eles são seres desejantes, focados na excitação sexual e não utilizam sobrenomes, o que os caracteriza como seres genéricos.

O relato pornográfico organizado pelos homens frequentemente coloca o prazer feminino e a sexualidade da mulher calcada em princípios de expressão masculina e fálica da iniciativa e do controle sobre o outro. Observe o trecho extraído de uma narrativa de cunho pornográfico da internet:

> O dia em que transei com a mulher do meu amigo
>
> Ela me informou que estava com uma dor nas costas e me perguntou se eu poderia fazê-la uma massagem, pois esqueci de mencionar, mas sou massoterapeuta. Eu rir e disse que tudo bem por mim, mas só faria se o marido deixasse. Ele deu risada e concordou, ainda brincou vê se não passa a mão aonde não deve, eu apenas ri e ela também. [...] Quando eu estava fazendo massagem nas suas pernas ela as abriu pra minha mão escorregar entre as suas coxas, cara que loucura, [...] Ela chegou no meu ouvido e falou me come, não contei duas vezes me levantei, coloquei ela de quatro e comecei [...]. (CONTOS ERÓTICOS BR)

Nas cenas relatadas, as mulheres cedem à sedução masculina ou seduzem o homem, mas a partir do momento em que acontece a sedução e iniciativa feminina a mulher passa para a condição de submissão. Embora o relato seja na perspectiva do homem, a mulher se entrega. Geralmente, nas narrativas, a entrega da mulher à sedução masculina ou da própria iniciativa feminina faz com a mulher seja categorizada como i-moral, pervertida e infiel. Além de algumas cenas mostrarem mulheres bêbadas, carentes ou com baixa autoestima. Infelizmente, nota-se a objetificação da mulher e o aspecto de servidão masculina, que consideram a mulher como alguém que tem uma única função: a de satisfazer o prazer masculino.

> A indústria pornográfica transforma a excitação sexual em seu fator de renda, buscando obter lucro através do sexo explícito e sem tabus. Esta, por sua vez, produz conteúdos sexuais que disseminam estereótipos, nos quais o papel de sujeito está direcionado ao homem, enquanto a mulher é vista e apresentada como objeto sexual. Sendo assim, é comum que nos vídeos pornográficos a submissão feminina seja fetichizada, e a mulher seja vendida como produto usado apenas para a satisfação dos desejos masculinos. (BARROS *et al*. 2020, p. 2)

Figura 1: Submissão.

Fonte: Irresistível. Estudo revela qual é a maior fantasia feminina. Disponível em: https://irresistivel.com.br/estudo-revela-qual-e-a-maior-fantasia-feminina/

O conto narrado sob a ótica da experiência sexual masculina além de colocar a mulher numa condição de submissão, faz do ato de possuir o corpo feminino como um reforço de dominação e de obediência, a mulher comprometida a entrega aos desejos masculinos. A mulher sedutora é sempre vista pelo viés de uma atitude passiva, no sentido de “ser desejada”.

> Cobri a cabeça dela com um lençol e pedi que ela se posicionasse de quatro com a bunda arrebitada, sem dizer uma única palavra ela se posicio-

> nou atendendo a minha ordem e empinou a sua bunda deixando exposto e à minha disposição [...]. (CONTOS ERÓTICOS BR)

Mesmo quando a narrativa é a perspectiva da mulher, também o homem é o dominador e a mulher passiva na relação, de posição de entrega e constante submissão aos contornos e satisfação masculina. A ousadia na relação é um ato de entrega aos desejos do homem. O sexo entre homens e mulheres reproduz uma relação de poder antiga existente em nossa sociedade que ensinaram para mulheres atitudes comportamentais de passividade e de dominância para os homens.

Para Fernandes (2009), no espaço público, toda mulher deve ocultar ao máximo suas partes íntimas. A conveniência ordena às mulheres da boa sociedade que sejam discretas, que dissimulem suas formas com códigos (variáveis, segundo o lugar e o tempo). O peito, as pernas, os tornozelos, a cintura constituem objeto de censuras que traduzem as obsessões eróticas de uma época e se inscrevem nas imposições da moda. Os cabelos, signo supremo da feminilidade, devem ser disciplinados, cobertos, por vezes, com véu. A mulher decente não deve erguer a voz. O sorriso é limitado. Tipo de comportamento cultivado nas famílias por muito tempo em nossa sociedade.

> Liberei a buceta para o meu patrão
>
> Eu tava completamente envolvida por ele mas eu não queria perder meu emprego. Com o tempo ele ia ficando mais ousado, me pegava pela cintura, beijava minhas costas, meu pescoço e eu me saia sempre, mas confesso que era bem difícil não ceder, ele parecia ter uma pegada maravilhosa. [...] Ele enfiava a boca mesmo, deixava marcas e não parava de sugar os biquinhos. Eu a essa altura gemia toda safada cheia de tesão e fiquei bem afim de dar logo para esse macho gostoso e maduro [...]. (CONTOS ERÓTICOS BR)

A figura feminina idealizada na pornografia é principalmente jovem, voltada a uma vida doméstica e erótica, ambas determinadas por homens que delimitam como essas mulheres devem ser, se comportar, agir, falar, entre outros. Estes personificam cada detalhe e também criam preferências categorizando os corpos e relações. A mulher se transformou no paradigma das diversas partes eróticas do seu corpo, ou seja, ela é sexo, seios, ventre, coxas ou rosto. Então, fragmentada em diversas zonas erógenas, possui a única função de dar prazer.

Figura 2: Menu do *site* adulto Só Caseiras.

Disponível em: https://www.socaseiras.com.br/

Já o vocabulário tem um papel importante na construção das emoções e imagens nos textos, circunscreve determinada área do léxico, aquela que serve para designar as partes do corpo e as operações diretamente ligadas às atividades sexuais. Os "palavrões" são usados para intensificar o relato dos atos sexuais e mais comuns no gênero pornográfico para elucidar as sequências sexuais e conseguir descrever o sexo de maneira explícita. Observe:

> Ele começou a forçar seu mastro em direção à minha gruta, até que senti que havia sido invadida. Estava com tanto tesão que não senti dor. Aquela sensação de estar sendo preenchida pela primeira vez era maravilhosa. (CONTOS ERÓTICOS BR)

O trecho exemplifica o vocabulário usado pela autora para se valer dos órgãos sexuais e das reações do corpo. No contexto sexual, é um vocabulário mais grosseiro e, portanto, mais pornográfico, e suscita emoções a partir do momento em que intensifica o ato de penetração em uma relação sexual.

Conforme aponta Charaudeau (2014), uma das funções, talvez a principal, do conto erótico/pornográfico seja, então, a de relatar para se obter o gozo, o que resulta em um processo narrativo carregado de estratégias que incluem as emoções, uma relação de atuação, personagens que vivem somente para obter prazer, bem como o encadeamento de cenas que explicitam o sexo para seu leitor.

O eixo que organiza todo discurso pornográfico é o desejo, e o objetivo que estrutura os fatos é sua satisfação, o gozo. Esses seres que participam das atividades sexuais buscam conjuntamente atingir o prazer, e o que deve movimentar os leitores é a excitação causada pelos relatos

capazes de conectar diretamente com a natureza humana e que transporta o leitor a um mundo paralelo, aquele marginalizado.

Nesse sentido, é importante destacar que, a pornografia se popularizou entre os famosos sites de pornô, sendo esta produzida por homens e direcionada para homens, contemplando os fetiches masculinos e desconsiderando os prazeres femininos. Embora já exista a pornografia produzida por mulheres e voltada para o público feminino, produzir um conteúdo pornográfico feminino representa promover a emancipação feminina e desmitificação de tabus relacionado ao prazer e sexo nas relações, mesmo que ainda boa parte da pornografia consumida rejeita o prazer sexual feminino e transforma o sexo em uma *performance* para a mulher.

4. Considerações finais

O erótico é idealizado como misterioso, sedutor e implícito, enquanto que a pornografia seria o explícito, o vulgar e o proibido. O que constrói o gênero pornográfico não está centrado apenas em um elemento específico, mas sim em um conjunto complexo de fatores de variada ordem cultural, intelectual, política, ideológica e de crença.

Há uma grande influência do meio pornográfico sobre o indivíduo, podendo-se observar os vários tipos de autoritarismo presentes nesse conteúdo, a qual acaba determinando como devem ser as relações sexuais e qual o padrão de feminilidade considerado ideal.

O universo da pornografia acompanhou o crescimento do ciberespaço e, em sites pornográficos, muitos usuários usam a imagem feminina de maneira estereotipada como fonte de prazer para seus parceiros.

O discurso pornográfico continua sendo visto como uma literatura de segundo plano, de pouca qualidade, proibida, renegada e escondida; voltada ao consumo e prazer masculino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Eloísa Amorim, *et al*. A mulher como produto de satisfação masculina na pornografia: Uma análise histórico-social. *REVES – Revista Relações Sociais*, v. 03, n. 04 (2020). Disponível em: https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10380/6215. Acesso em: 28 de maio de 2021.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo*: a transformação das pessoas

em mercadoria. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e Discurso*: Modos de organização. São Paulo: Contexto, 2014.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias íntimas*. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2014.

FERNANDES, Maria das Graças Melo. O corpo e a construção das desigualdades de gênero pela ciência. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19 (4), 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/XWVyvMwKjphVxxh3HT9crmf/?lang=pt. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso.* Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. *O discurso pornográfico.* São Paulo: Parábola, 2010.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *A sexualidade também tem história*: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. Disponível em: http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/50/Texto%20sexualidade1.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2021.

VIEIRA, Kay Francis Leal *et al*. Representação Social das Relações Sexuais: um Estudo Transgeracional entre Mulheres. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 36, n. 02, Brasília, Abr./Jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000200329. Acesso em: 20 de junho de 2021.

Outras fontes:

CONTOS ERÓTICOS BR. Disponível em: https://www.contoseroticos.br.com/)

IRRESISTÍVEL. *Estudo Revela Qual é a Maior Fantasia Feminina*. Disponível em: https://irresistivel.com.br/estudo-revela-qual-e-a-maior-fantasia-feminina/. Acesso em: 28 de maio de 2021

SÓ CASEIRAS. Disponível em: https://www.socaseiras.com.br/. Acesso em: 28 de maio de 2021.

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS ATUAIS: EXPRESSÕES DO EU NAS REDES SOCIAIS

Dayane Graciele de Jesus Miranda Contarato (UENF)
daygmiranda@gmail.com
Odacyr Roberth Moura da Silva (UENF)
odacyrroberth@gmail.com

RESUMO

Este ensaio objetiva discutir como a sociedade informatizada influencia o surgimento de formas diferenciadas de narrar a si, tomando como ênfase as narrativas ou relatos autobiográficos publicados pelas redes sociais digitais. A problemática se atém ao questionamento de como o "eu" se narra nesta era contemporânea digital. Traça-se uma relação entre as narrativas tradicionais e a maneira como se apresentam nos dias atuais no meio digital, ressaltando como estão entrelaçadas às questões da intimidade revelada e à transformação da vida privada em conhecimento público. Tenta-se demonstrar essas questões a partir da análise de um perfil público da rede social *Instagram*. Apesar de buscarmos tecer algumas possibilidades de análise inspirando-se principalmente na teoria da história de Walter Benjamin (1994), empenha-se, com mais ênfase, em suscitar questionamentos sobre as adaptações de expressão "eu" atual na era digital.

Palavras-chave:
***Instagram*. Narrativas. Redes sociais.**

ABSTRACT

This essay aims to discuss how computerized society influences the emergence of differentiated ways of narrating oneself, emphasizing the narratives or autobiographical reports published in digital social networks. The problem is to even the questioning of how the "self" is narrated in this contemporary digital age. We traced a relationship between traditional narratives and the way they present themselves today in the digital environment, emphasizing how intertwined they are with issues of revealed intimacy and the transformation of private life in public knowledge. We try to demonstrate these issues with the analysis of a public profile on the social network Instagram. Although we seek to weave some possibilities of analysis inspired mainly by the theory of Walter Benjamin (1994), we strive, with more emphasis, to raise questions about the adaptations of the expression of the "self" present in the digital age.

Keywords:
Instagram. Narratives. Social networks.

1. Introdução

Este ensaio se propõe a discutir e a problematizar o surgimento de novas formas de se autonarrar que ocorrem por influência das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), em especial os rela-

tos ou narrativas autobiográficas, que se tornam públicos por meio da sua divulgação nas redes sociais. Parte-se do pressuposto de que o contexto sócio-histórico influencia e, por isso, caracteriza formas específicas de autonarração, o que se torna uma condição para que as narrativas da atualidade operem de modo diferenciado ao que ocorria outrora.

São perceptíveis as mudanças ocorridas tanto nas formas como o "eu" é constituído quanto nos modos como a intimidade é apresentada. Se houve um tempo onde o cotidiano das pessoas era registrado em diários intimistas e secretos, atualmente impera a máxima da exposição da privacidade. Essa máxima pôde ser observada, por exemplo, nos recentes questionamentos levantados nas redes sociais em relação à vacina da Covid-19, como "se não postar, não faz efeito?". Assim, o "eu" da contemporaneidade é uma construção social desta sociedade da informação, e as formas que os sujeitos encontram para expressá-lo são um reflexo do momento histórico tecnológico em que se encontram.

Vivemos, neste século XXI, na sociedade do conhecimento, imersa no ciberespaço, que Lévy (1999) explica ser o espaço de comunicação entre indivíduos que ocorre pela conexão entre redes e computadores. Segundo o autor, é um espaço aberto, fluido e navegável, que ainda não conhecemos em sua totalidade, mas que está cada vez mais presente e acessível à humanidade, permitindo infinitas possibilidades de interação social.

Constituindo o ciberespaço como uma possibilidade comunicacional, as redes sociais, na concepção de Teixeira e Azevedo (2011, p. 54), são "um conjunto de relações e intercâmbios entre entidades (indivíduos, grupos ou organizações) que partilham interesses, geralmente através de plataformas disponíveis na Internet". Por meio dessas plataformas digitais, os sujeitos se conectam uns aos outros, e compartilham uma infinidade de informações, pessoais e/ou profissionais, que ficam disponíveis aos usuários deste serviço. A acessibilidade das TICs e a interação social são, portanto, relevantes marcas da sociedade informacional contemporânea. Isso permite que um alto número de indivíduos tenha facilidade em usar e consumir as redes sociais, e realizar suas interações diariamente.

2. *A ressignificação da narrativa tradicional*

Walter Benjamin, em seu clássico texto "O Narrador" (1994), discorre sobre a arte de narrar e a relação narrador-ouvinte, e sobre a valorização da narrativa como uma forte possibilidade de transmissão do conhecimento, de pessoa a pessoa. Segundo este autor, o nascimento da narrativa oral ocorre a partir das trocas de experiências, e ele usa esta demarcação para caracterizar dois tipos de narradores: o comerciante marinheiro, viajante de terras longínquas, e o camponês sedentário, que vive localmente e conhece muito bem o seu meio. Ambos passam por vivências das quais podem ser retiradas experiências valiosas que merecem ou precisam ser repassadas adiante – eles têm histórias a contar! Para Benjamin, há um propósito na reconstrução dos caminhos trilhados nas histórias de vida a partir das narrativas, pois

> [...] a narrativa tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (BENJAMIN, 1994, p. 200)

Conforme Miranda (2012), entender o narrador como um conselheiro significa considerar a existência de uma relação formativa entre ele e seu ouvinte, pois, ao relatar as suas histórias, o narrador permite que as experiências narradas se transformem nas experiências daquele que as ouve. Isso porque "a relação ingênua entre ouvinte e narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado" (BENJAMIN, 1994, p. 210), que se constitui no acervo de uma vida, materializado pelas experiências próprias ou alheias.

Por outro lado, Benjamin se preocupa com dois fatores que podem levar à extinção da narrativa: o romance (porque o romance prescinde da necessidade da tradição oral, e o leitor de romance é um leitor isolado, independente da relação com o narrador), e a informação, bem como a sua difusão, que são os pontos de interesse para esse ensaio. Diferenciando as duas, o autor diz que a informação é uma nova forma de comunicação que tem contribuído para o declínio ou raridade da narrativa, pois

> [...] a informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIM, 1994, p. 204)

Benjamin diz que a informação faz o caminho contrário da tradi-

ção oral e, portanto, tem maior responsabilidade no "apagamento" da narrativa, porque o comerciante que viajava ou o camponês local tinha um saber verdadeiro acumulado, construído a partir das interações e vivências de uma vida, que era repassado com a finalidade de ensinar algo, em um momento que demandava atenção e tempo. E a informação se consolida na linha oposta da narrativa, pois se caracteriza pelo imediatismo, pelo fato de já chegar pronta ao ouvinte, e por ser valorizada no momento mesmo em que é produzida, para também ser consumida de forma imediata. Além disso, as grandes histórias, que outrora valiam à pena serem narradas, dão lugar a acontecimentos comuns ou mesmo banais do cotidiano, que passam a ser o *corpus* central dos relatos autobiográficos atuais. Esses relatos diários possuem, ainda, o diferencial de serem impulsionados pela web e pelas redes sociais, e por isso, alcançam um grande número de pessoas, em um curto espaço de tempo.

Algumas considerações podem ser tecidas se pensarmos sobre o formato narrativo tradicional, a partir da concepção benjaminiana, e as narrativas atuais, decorrentes da nossa sociedade informatizada. Se nos apegarmos nas previsões de Benjamin para a narrativa, e problematizá-las a partir do contexto atual, talvez não a tomaremos a partir de um possível "falecimento" ou declínio, mas sim de uma modificação substancial na estrutura dessa narrativa benjaminiana, que nos permite falar que estamos mesmo diante do surgimento de novas formas de narrar – peculiares, e literalmente conectadas à atualidade.

Ainda segundo o ensaísta alemão, o ato de narrar é marcado por uma relação de empatia entre narrador e ouvinte, pois a história narrada se incorpora às experiências de quem a ouve, e com isso, quem escuta a experiência daquele que conta pode se imaginar em seu lugar e extrair elementos importantes para sua vida particular. Para Souza (2008), a posição de ouvinte ou leitor pode implicar um trabalho interior de comparação da sua história com a narração ouvida ou lida, momento em que há o confronto da sua subjetividade com a subjetividade do narrador. Como percebemos a manifestação desta característica na contemporaneidade? A era da informação traz em seu bojo uma mudança radical de perspectiva, em que o que se vê materializado pelas lentes das redes sociais é a constante exibição da vida privada – a intimidade é revelada, detalhada publicamente e intencionalmente pelo próprio autor da história. Essa vida exposta em suas particularidades assume muito mais que um exemplo a ser seguido: passa a ser uma vida desejada. Deseja-se viver o que o outro vive, ter aquilo que o outro tem, ser tão admirável quanto o outro, e al-

cançar tantas "curtidas" quanto possível. Não se trata mais de ser empático à experiência alheia, mas de ser instigado a cobiçar esta experiência perfeita transmitida pelas telas virtuais.

Souza ainda elucida que as situações, experiências e acontecimentos que compõem as histórias de vida adquirem relevância quando são reunidas em narrativas orais ou escritas que partilham modos de dizer de si. Por possibilitarem um movimento de reflexão sobre si e sobre os seus percursos, as narrativas autobiográficas também se configuram como um instrumento de investigação e de formação, que permite alcançar o conhecimento de si (SOUZA, 2006). Ou seja, pela narrativa, o sujeito tem a capacidade de manifestar a sua singularidade, os seus saberes e experiências, e produzir, por meio deste exercício reflexivo, um conhecimento sobre si próprio, sobre o seu cotidiano e sobre os outros. Para o autor:

> A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao enfocar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras. (SOUZA, 2006, p. 14) (grifo do autor)

Mas em tempos digitais, o narrador também se modificou: não é mais aquele reflexivo que contava suas íntimas experiências somente após examinar e pensar sobre o que se passou. Quem narra, hoje, o faz obedecendo às características da sociedade informacional, que valoriza o que é instantâneo e ocorre em tempo real. Isso exige dos narradores da atualidade que publiquem fatos novos constantemente, e que contem sobre todo e qualquer instante da sua vida privada, pois o imediatismo, hoje, está imbricado no ato de contar sobre si nas redes sociais. Disso, decorre o esgotamento da experiência, o qual Sibilia (2008) relaciona com a perda das possibilidades reflexivas sobre o mundo, e consequentemente, à menor capacidade de transformar uma vivência em experiência.

Bauman (2001) evidencia a valorização na sociedade atual daquilo que é breve, novo e momentâneo ao analisar a passagem de uma modernidade sólida – onde os papéis sociais eram mais estáveis, onde os projetos a longo prazo apresentavam consistência, onde o contexto permitia e valorizava identidades fixas – para uma modernidade líquida – onde impera a fluidez, onde os pilares sociais são frágeis, e onde não há

garantias de estabilidade ou enraizamento.

O autor usa o termo *conexão* para se referir à fragilidade das relações pessoais na sociedade líquida: as pessoas se conectam e se desconectam umas às outras com a mesma facilidade que compram ou devolvem um produto que não gostaram. Tornou-se possível desconectar-se sem maiores prejuízos, posto que sempre haverá outras possibilidades de conexões igualmente ou mais desconectáveis.

Desta forma, porque fortalecer vínculos que irão nos demandar energia, investimento e, nalgum grau, renúncia? Se por um lado relações frágeis e momentâneas produzem o esgotamento da experiência, por outro instigam um número de conexões cada vez maiores, o que, por sua vez, fragiliza ainda mais as relações, demandando cada vez mais conexões.

Com isso, a própria narrativa, outrora intimista e rica em experiências, agora, atualizada nesta era digital, além de curta, é superficial, efêmera, e promove a espetacularização da vida privada (SIBILIA, 2008). Valoriza-se nas redes sociais aquilo que é breve, novo e momentâneo, e as narrativas provenientes destas redes assumem muito bem esta função: a de narrar tudo, inclusive o irrelevante, materializado pelas cenas costumeiras do cotidiano.

Nesse sentido, as redes não se configuram como um espaço descolado da sociedade, um ambiente à parte onde os indivíduos atuam sob um *modus operandi* diverso daquele atuado na chamada "vida real". A rede é a própria sociedade. Dialogicamente, reflete-a ao mesmo tempo em que a molda.

As redes sociais desta era digital evidenciam, ainda, um formato narrativo autobiográfico que implica uma mudança no trato com a subjetividade, pois destacam um "eu" que parece carecer de uma aprovação externa para, de fato, existir. É um "eu" que, por estar em constante exibição pública, se narra e se manifesta em função do olhar do outro. Pode-se mesmo dizer de uma relação narcisística – o sujeito valida o seu "eu" quando se lança ao olhar alheio, para que seja admirado e aprovado. Tem-se, portanto, não mais um puro olhar para si, mas um olhar para si que passa, primeiramente, pelo filtro do outro, que tem a autoridade para dizer a esse sujeito o quão importante e admirável ele é. É a validação externa do "eu".

Assim, há um movimento de mudança no processo de interioriza-

ção da subjetividade, pois o "eu" que se expressava em outras épocas por uma escrita intimista, preservada, em contato com a sua singularidade, e que poderia, por isso, alcançar o conhecimento de si, agora adquire outras formas de manifestação, em uma narrativa que é, sobretudo, visual e pública. O objetivo é de alcançar admiração, por um "eu" que fala pelo e para o outro, e que existe somente pela constante interação social e transformação da sua intimidade em algo público.

Portanto, estas mudanças, facilmente observáveis por meio das contas virtuais, não parecem indicar a extinção da narrativa, conforme preocupou-se Walter Benjamin, mas antes, novas formas do "eu" se expressar e contar suas histórias. Os tempos são outros, a era é digital, e o ato de narrar parece se ajustar facilmente a esse novo formato.

3. Ser artista da própria vida: a exposição do "eu" no mundo virtual

É fato que as redes sociais imprimiram uma mudança radical nas narrativas. A vida íntima, pequena e privada, que se torna alvo de grande interesse dos usuários das redes sociais, precisa de um novo formato narrativo que consiga atender à necessidade (ou seria desejo?) da exposição pública. Mas o que se observa é que essa mudança estrutural não somente vai atingir os narradores atuais, autores das histórias virtuais, mas despertará, também, os ouvintes, para assumirem uma posição diferenciada na sua relação com o material audiovisual. O sujeito que antes estava em uma perspectiva de ouvinte ou leitor, somente presenciando a exibição da vida alheia, passa a ter a possibilidade de também produzir e divulgar seus conteúdos, e com isso, revelar a sua intimidade. As redes sociais digitais, e nelas os novos relatos autobiográficos, possibilitam que todos saiam do anonimato e deixem de ser espectadores invisíveis, para serem autores ou coautores dos conteúdos digitais, assumindo uma posição de artista virtual.

A revelação desses novos artistas da própria vida também desvela uma segunda possibilidade: a de que esses sujeitos, ao protagonizarem publicamente suas histórias, transformem o seu cotidiano real em uma representação ideal de vida e de momentos vividos. Ou seja, transpareçam como legítimo o que na verdade é inventado. Sibilia fala sobre isso quando afirma:

> Uma consideração habitual, quando se examinam esses estranhos costumes novos, é que os sujeitos envolvidos "mentem" ao narrar suas vidas na web. Aproveitando vantagens como a possibilidade do anonimato e a fa-

> cilidade de recursos que oferecem as novas modalidades de mídia interativas, os habitantes desses espaços montariam espetáculos de si mesmos para exibir uma intimidade inventada. Seus testemunhos seriam, a rigor, falsos ou hipócritas: não autênticos. (SIBILIA, 2008, p. 30)

A exposição de uma vida perfeita pode, na realidade, traduzir-se na ficcionalização do real, quando os fatos expostos são (...) enganosas autoficções, meras mentiras que se fazem passar por pretensas realidades (...)". A autora acrescenta que cabe realizar o questionamento sobre se os relatos exibidos são documentos verídicos que representam vidas reais, ou se são a expressão de uma figura e de um contexto fictícios.

Este sujeito que se torna o protagonista público de sua história nas redes sociais tem a consciência de que sua vida e intimidade poderão ser conhecidas por milhares de pessoas, a partir da livre exposição das suas fotografias e das suas próprias narrativas. Se pensarmos no interesse ou na necessidade que ele tem de afetar outros sujeitos a partir dos seus relatos autobiográficos, ficcionar a sua própria história parece ser mais uma estratégia para obter dos seus ouvintes/leitores a fidelidade e aprovação social.

Importa destacar que a narrativa das redes sociais, ficcionada ou não, é, muitas vezes, uma produção colaborativa – ela é o resultado da sua interação com o leitor que a acompanha em um diário pessoal, em tempo real, e com a influência que o olhar deste leitor exerce sobre o sujeito que narra. Esses internautas podem ser considerados, ao mesmo tempo, como autores e leitores dos relatos autobiográficos, pois transitam de espectador a protagonista nas redes sociais, conforme julgarem conveniente.

Ainda que sejam ficcionalizadas, encontramos, em uma mesma pessoa desses relatos, a figura do autor, narrador e personagem da história, e essas considerações sugerem a ocorrência, nas narrativas atuais, do pacto autobiográfico conforme posto por Phillippe Lejeune (*Apud* SIBILIA, 2008, p. 50), pois "os sujeitos desses novos relatos publicados na internet se definem como alguém que é; alguém que vive (e alguém que narra) a própria vida, como um verdadeiro personagem".

Nos perfis públicos das redes sociais, são inúmeros os exemplos de pessoas comuns, desconhecidas, que adquirem uma posição de prestígio em função da sua constante exposição virtual. Na rede social *Instagram*, por exemplo, o anônimo consegue narrar seu cotidiano por meio de fotos ou vídeos de curta duração e, à medida que interage com seu público de "seguidores", consegue ditar regras de vida, influenciar compor-

tamentos, e deixar claro qual o ideal de vida que vale a pena ser vivida.

A partir do perfil público de uma blogueira capixaba no *Instagram*, escolhido aleatoriamente, é possível perceber como os relatos autobiográficos atuam nas novas formas do "eu" se manifestar nas redes sociais. A influencer Aline Passamani (@allinepassamani), ex-dentista e atualmente empresária e modelo, publica diariamente suas íntimas experiências de vida em uma sequência de narrativas virtuais, acompanhadas de fotos e vídeos, que de forma geral expõem três categorias principais de assuntos: família, momentos de hobby ou lazer, e projetos pessoais.

As narrativas que envolvem a família compõem a maior parte das postagens, estando diariamente presentes no perfil, e por vezes também aparecem de forma indireta nas narrativas das outras categorias. De imagens que tratam da rotina com os filhos e marido, a vídeos de culinária e cuidados com o lar, o perfil conta as cenas do cotidiano que são comuns a muitas outras famílias, mas se encontram ressignificadas por uma função utilitária – os relatos tendem a se instituir como promoção de conhecimento, para ensinar algo que possa ser útil à vida de quem ouve as histórias. É comum encontrar relatos que ensinem sobre receitas variadas, especialmente em datas comemorativas; organização do lar, como mesa posta, dicas de utensílios de cozinha e peças de decoração para casa; e sobre a rotina de momentos felizes vividos com os filhos e o marido.

Em uma de suas postagens, um vídeo exibe a mesa preparada para o jantar, e são detalhadas as peças escolhidas, a combinação de cores e a decoração. Na legenda, a inscrição "Love Fridays" dá o indicativo ao ouvinte/leitor de qual é um momento propício em que se deve parar obrigações para relaxar e apreciar a vida em família. Em outra postagem, uma fotografia da blogueira e seu marido apresenta a seguinte legenda: "(...) Namore com alguém que lute por você todos os dias e literalmente faz a sua vida acontecer em todos os sentidos!" (PASSAMANI, 2021). Esses dois exemplos parecem evidenciar situações das quais o ouvinte pode retirar ensinamentos práticos a serem utilizados em sua vida, e indicam a dimensão da utilidade da narrativa, conforme anunciado por Walter Benjamin, ainda que ocorram estruturalmente de forma diversa da narrativa tradicional benjaminiana.

Sobre os relatos autobiográficos que tratam dos momentos de hobby ou lazer, uma postagem da blogueira realizando exercícios físicos diz:

> Sabe qual é o melhor conselho que eu posso te dar? Seja tão focado em

> regar sua própria grama, que você não vai ter tempo para conferir se a grama do vizinho está mais verde. Porque a partir do momento que você começa a comparar seu processo com outras pessoas, isso poderá te desmotivar. Cada pessoa é única, e todos temos nosso tempo. Se apaixone pelo seu processo. (PASSAMANI, 2021).

Aqui parece ser a materialização daquilo que Benjamin traz quanto ao narrador ser "um homem que sabe dar conselhos" (BENJAMIN, 1994, p. 200), pois a publicação parece ter o objetivo de orientação de vida. A blogueira, que adquiriu experiências em seus percursos pessoais, agora, enquanto autora e narradora da sua história, tem a possibilidade não só de compartilhá-las, mas também de fazer com que sirvam de aconselhamento ao ouvinte. Pode-se supor, também, que se trata de uma narrativa que está imbricada em uma reflexão interior e em um trabalho com a sua subjetividade, pois o conselho que é narrado parece ser resultado de um processo de conhecimento interno.

Na categoria dos projetos pessoais, o perfil comumente realiza publicações sobre empreendimentos e investimentos, como o cotidiano da reforma de um apartamento e o lançamento de uma marca do ramo de vestuário. Além disso, há questões corriqueiras do dia a dia, como por exemplo, as peças de roupas ou joias escolhidas para uso diário. Uma determinada narrativa, relacionada à divulgação da sua loja, diz: "(...) Modelo, assistente de produção, diretora, estilista e produtora! Nas minhas várias versões, do jeito que eu gosto!!" (PASSAMANI, 2021). Aqui, a narrativa publicamente traz um "eu" que se expressa, se define e se afirma em diferentes e importantes facetas.

Em outro *post*, a escolha das peças de roupa são o destaque: "Sabe aquele *look* básico, porém mega estiloso?? Hoje eu saí me sentindo assim!! Com a minha camisa @allma.brand toda em Cambraia de Linho" (PASSAMANI, 2021). Essas narrativas pessoais transparecem a forte influência que se exerce no público atingido por essa rede social, como se pode ver em um comentário deixado por uma seguidora, nesta postagem: "Comprei minha camisa de cambraia de linho (...), estou super ansiosa para ver a peça pessoalmente... Com certeza irei amar por que você tem muito bom gosto". Novamente, vê-se na troca de experiência e nos ensinamentos de vida as possibilidades que podem ser extraídas desses relatos autobiográficos, e desta rede de relacionamentos que se estabelecem entre narrador e ouvinte.

A análise do perfil em questão permitiu verificar o já explicitado por Sibilia: o advento da rede social possibilita tirar o sujeito do anoni-

mato e elevá-lo a um patamar de influenciador social, que é conhecido, querido e desejado em suas formas de ser, e pelas práticas de vida que dissemina, ainda que muitas dessas práticas sejam corriqueiras e comuns a muitas outras pessoas. Os relatos revelam a figura do autor, narrador e personagem na mesma pessoa, e indicam que são autobiográficos, modificados pela perspectiva de serem oriundos da era informatizada.

Os relatos analisados também exibem a intimidade de forma intencional, e com tamanha intensidade, que sugerem, a partir de Sibilia, a espetacularização da vida privada. Frequentemente, os influenciadores digitais justificam essa abertura da privacidade para o coletivo pelo argumento da fidelidade ao seu público, no sentido de transparecer o seu "eu" tal qual ele realmente é, sem esconder das lentes das câmeras tudo o que se passa no seu íntimo. No entanto, a ausência de relatos narrativos relacionados a momentos de frustração ou tristeza, comuns à toda vida humana em algum momento, leva a questionar se não se trata de uma ficcionalização da realidade, ou uma intimidade nem tão transparente assim, dada a possibilidade de se selecionar o que contar, e o que preservar.

E mesmo quando estão presentes relatos narrativos relacionados a momentos de frustração e tristeza, estes também devem ser criticamente analisados, tendo em vista que, tal qual os relatos de plenitude, passam pelo processo de seleção, edição e exacerbação. Esse comportamento é especialmente observável em postagens de perfis de comédia (IF obscuro, Irmã Zuleide, Ajudar o povo de humanas a fazer miçanga, Doutorado da Depressão, etc.) onde, nos comentários, parece haver uma competição de quem já sofreu mais por amor, quem já foi mais enganado, quem mais foi reprovado no ENEM, quem mais toma medicamento para ansiedade causada pelos estudos, quem tem o pior signo, etc.

Cabe ao usuário das redes sociais, ouvinte/leitor, e também colaborador dos relatos autobiográficos atuais, enxergar por detrás do que se apresenta de forma imediata, para retirar deles o que realmente pode ser útil à sua história.

4. Para concluir

Os tempos contemporâneos impõem adaptações nas mais diversas faces da vida, e não seria diferente na esfera da comunicação. O "eu" atual, para se expressar adequadamente na era digital, precisou se modificar: encontrou caminhos que o conduziram a adaptações tão intensas que

hoje não tratamos somente do "eu" privado, íntimo e solitário, mas também daquele que é público, que se expõe e se ressignifica nas narrativas colaborativas presentes nas redes sociais. Diante de tantas questões, talvez a principal implicação decorra da seguinte problemática: como o "eu" se manifesta nos relatos autobiográficos atuais, e diante de tantos olhares de aprovação (ou desaprovação)?

Com apoio em Sibilia temos que, hoje em dia, o indivíduo parece demonstrar que só é possível gozar com plenitude de uma boa experiência, de uma felicidade, se ela puder ser conhecida e admirada pelos outros. Novamente, aparece o movimento de mudança: do olhar de dentro, para o olhar a partir do outro. A consequência disso é a diminuição da espontaneidade – as ações e publicações do indivíduo passam a ser planejadas, e ter um objetivo: serem validadas pelo outro.

Resta ainda refletir: são os novos narradores, novos criadores de personagens? Onde está o limite entre o que é real e o que é ficção? A possibilidade de transparecer uma vida sempre plena, por meio da exposição de uma intimidade que é fictícia, inventada e selecionada intencionalmente, parece ser uma constante cada vez mais forte nos relatos narrativos atuais das redes sociais, o que exige do ouvinte a destreza e a astúcia de questionar o que se vê e se ouve, para extrair as experiências que de fato, possam ser úteis à sua existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 255p.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política*: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MIRANDA, D. G. J. *Experiências da formação inicial em Educação Física:* narrativas de imagens. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

PASSAMANI, A. *Instagram*. Disponível em https://instagram.com/allinepassamani?utm_medium=copy_link. Acesso em: 19 de junho de 2021.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador-BA: UNEB, 2006.

_____. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul-dez, 2008.

SIBILIA, P. *O show do eu* – a intimidade como espetáculo. Rio De Janeiro: Nova Fronteira. 2008.

_____. *O homem pós-orgânico*: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Contraponto. 2015.

TEIXEIRA, A. D.; AZEVEDO, I. Análise de opiniões expressas nas redes sociais. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*. 2011.

RESGATE DA IDENTIDADE CULTURAL DO PANTANEIRO PELA ÓTICA DE AUGUSTO CÉSAR PROENÇA

Kelly Caroline Alvares (UEMS)
kellyalvaresuems@gmail.com
Daniel Abrão (UEMS)
danielabrao7@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta considerações sobre a importância de se conhecer a formação identitária de um determinado grupo, através de uma literatura regional direcionada a este fim. O objetivo deste estudo é tratar sobre como as tradições, costumes, vivências e características da população pantaneira e região do Pantanal influenciam na construção de nossa sociedade. A escolha do tema se justifica pelo fato de ser fundamental conhecer a constituição da cultura e formação de determinado lugar, pois favorecem o desenvolvimento do sujeito enquanto indivíduo, além de fortalecer ao sentimento de pertencimento na construção da história de seu povo. Assim, para a elaboração deste trabalho, de cunho bibliográfico, realizou-se pesquisa e estudo de variadas obras sobre o tema pressuposto, com enfoque nas obras Raízes do Pantanal e Pantanal, gente, tradição e história de Augusto César Proença. Ao analisar os dados foi possível observar que o estudo de literatura direcionada ao regionalismo é essencial para que haja consciência do valor que as interações sociais que os indivíduos desenvolvem durante a vida influenciam na formação da identidade cultural de um povo, o que torna primordial conhecer os povos que fazem parte da formação de uma sociedade tão multicultural quanto é o Brasil.

Palavras-chave:
Literatura. Pantanal. Identidade cultural.

ABSTRACT

The present article presents considerations about the importance of knowing the identity formation of a determined group, through a regional literature towards this final. The objective of this study is to treat about the traditions, habits, livingness and the Pantanal population's characteristics and Pantanal's region influence into the construction of our society. The choice of the theme justifies itself by the fact of being fundamental to know the cultural constitution and the formations of a determined place, since promoting the individual's development while person, besides fortifying the feeling of belonging into the construction of the history of his people. Thus, to thee laboration of this work, bibliographic nature, it was made researches and studies about many constructions works about the assumption theme, with the emphasis on the Pantanal roots, Pantanal, people, tradition and Augusto César Proença's history. Analyzing the data it was possible to observe that the literature study directed to the regionalism is essential to exist conscience of the value which the social interactions that the individual develop during the life influence in the people's identity cultural formation, which turns it primordial to know the people who make part of the formation of the society as much multicultural as Brazil.

Keywords:
Literature. Pantanal. Cultural identity.

1. Introdução

O objetivo deste estudo é tratar sobre o valor literário de histórias acerca do povo pantaneiro e como seus costumes, crenças e vivências influenciam na formação de uma identidade cultural. O foco é analisar as obras de Augusto César Proença, com ênfase na importância da literatura sobre as vivências dessa população.

Tais informações fazem parte da pesquisa das obras - Raízes do Pantanal e Pantanal, gente, tradição e história - que versam sobre um recorte histórico e conceitual do cotidiano de habitantes da região Pantaneira, no que diz respeito à valorização das memórias e lutas para sua preservação. Também da sobrevivência e a constituição de um sujeito formado por experiências enraizadas de seus descendentes.

Para a constituição deste artigo, definiu-se análise dessas obras, pois tratam sobre como a região do Pantanal, a formação de um sujeito e como suas memórias influenciam na formação da identidade de um povo enquanto ser social. Da importância dos contos presentes nas obras de Augusto César Proença ao mostrar que o estudo literário regionalista, se faz necessário para reconhecer as individualidades das pessoas para a formação de uma nação.

Acredita-se ser importante entender e destacar a participação da sociedade geral na configuração para fomentação do reconhecimento e valorização das pessoas de qualquer região, representados como parte cultural, social e política de uma sociedade, especificamente neste artigo, no que se refere aos pantaneiros.

2. O povo pantaneiro: um recorte histórico e conceitual sob a ótica de Augusto César Proença

O Brasil é um país plural em sua concepção histórica, cultural e social, sendo imprescindível entender a individualidade de cada um, através do acesso ao conhecimento de suas peculiaridades. Portanto, é primordial que haja discussões acerca da construção da memória de um povo e de sua identidade, pois ela propaga aquilo que somos.

> Nossa identidade não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é es-

> tável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo." (SILVA, 2000 *apud* MOREIRA; CÂMARA, 2011, p. 42)

A identidade cultural de um povo é constituída através das práticas sociais vivenciadas ao longo de sua vida, pelo contato com determinada cultura, tradição ou costumes que o cerca. É diante das relações estabelecidas, seja através de interações com o meio ou com diferentes indivíduos que se assemelham ou se diferenciam, nos modos de vivências que é tecida a individualidade do sujeito, o que torna admissível o estudo das diversas culturas, visando aprender o que e quem somos. De acordo com Stoer & Magalhães "A identidade é, portanto, um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos" (STOER; MAGALHÃES, 1999 *apud* MOREIRA; CÂMARA, 2011, p. 41).

O escritor e memorialista, Augusto César Proença, nascido na cidade de Corumbá em Mato Grosso do Sul, aos 15 dias do mês de agosto do ano de 1937, é oriundo de família de escritores, já que sua mãe tinha muito apreço pela literatura. Desde jovem desenvolveu o interesse por contos e causos daquela região e seu povo. Nos relata Proença:

> Minha mãe, Creuza Proença Gomes da Silva, morreu cedo, deixou-me quando eu estava com 17 anos". Penso que, se estivesse viva até hoje, com certeza teria se transformado em escritora. Quando faleceu, aos 33 anos, deixou muita matéria escrita, muitos contos, principalmente na área infanto-juvenil. Herdei da família da minha mãe o interesse pela Literatura, esse sangue ou essa veia, sei lá, que pulsa sobre mim latejantemente e que me faz cada vez mais entusiasmado em produzir Literatura [...] (PROENÇA, 2011, p. 67)

Buscando resgatar as memórias de seu povo, que através da constante relação com sua cultura pelas histórias contadas por seus ancestrais e contato com diversas fontes históricas, desenvolveu a necessidade de se dedicar a escrita sobre o Pantanal, sua gente e sua história.

Sobre esse assunto Proença (2011) registra:

> Desde criança, ouvia meu avô, meu pai, minha avó contarem histórias, que fui armazenando dentro da minha cabeça, de minha consciência. Sempre tive muita paixão por fotografias e por jornais antigos: enquanto as pessoas da família jogavam fora, eu juntava tudo e guardava numa gaveta. Assim, desenvolvi a necessidade de escrever sobre o Pantanal, sobre a gente de minha região e do povo que a colonizou, no final do século XIX, por volta de 1880. Então aí, está a veia literária, que explica a razão pela qual me tornei escritor: a necessidade imperiosa, motivada, talvez, pela sensibilidade em escrever sobre minha região e meu povo. (PROENÇA, 2011, p. 68)

Viveu e cresceu em sua cidade natal até meados de 1951, quando se mudou para o Rio de Janeiro, onde cursou Letras na Universidade Federal da Região dos Lagos. Residente na cidade de Cabo Frio-RJ, Proença escreve seu primeiro livro, "Snack Bar", um livro de conto ambientado no Rio de Janeiro, que fala sobre o cotidiano das pessoas nesses grandes centros urbanos.

No que resume Nogueira (2011):

> [...] o livro de contos Snack bar, que enfoca temas como a solidão, os conflitos, as mazelas e as tensões, que recaem sobre o ser humano, principalmente dos centros urbanos, que vivenciam as consequências da nova era do capitalismo industrial e tecnológico, que sufoca a socialização entre as pessoas, tornando-as cada vez mais solitárias e individualistas. (NOGUEIRA, 2011, p. 74)

Diante da boa aceitação pela crítica de sua primeira obra e ainda morando no Rio de Janeiro, resolveu colocar no papel todo seu amor e admiração pela sua região de origem, o Pantanal. O que deixa evidente ao dizer Proença (2011, p. 67): "Tenho grande paixão por nossa cultura, por tudo que estamos fazendo em prol de seu resgate e preservação.".

Escrevendo, então, seu segundo e premiado livro "Raízes do Pantanal", que traz a trajetória de uma família fugindo da enchente e buscando um pedaço de terra firme para se reestruturar.

Na década de 90, após retornar a Corumbá, escreveu o livro "Pantanal: gente, tradição e história", que reuniu informações históricas e sociais da região. No decorrer do trabalho, estas duas obras serão analisadas profundamente.

> Em 1990, voltei a Corumbá, minha terra natal, e escrevi, ansioso por pesquisar, pois percebia que nossa história estava se perdendo, e como não havia muito interesse pelo resgate da cultura, resolvi consultar todos aqueles documentos de que te falei no início, com como cartas, retratos, coisas, que tinha guardado. Escrevi então, meu terceiro livro [...]

Ainda enaltecendo a região pantaneira, publicou o livro de crônicas históricas "Corumbá de todas as graças" e "Memória pantaneira", que traz uma coletânea de contos, crônicas, cartas de pantaneiros antigos. Além de suas obras literárias, possui várias publicações de trabalhos na internet.

Nos livros "Raízes do Pantanal" e "Pantanal, gente, tradição e história", é simples notar que cada obra possui suas particularidades ao descrever a região o local e modo de vida, porém, é razoável observar que

ambos se complementam ao descrever os aspectos geográficos e culturais do Pantanal. Portanto, se faz necessário reconhecer e inicialmente tratar sobre estas características.

A região exposta é marcada pela sua própria história, o Pantanal. A pesquisa realizada no que tange as informações geográficas e considerando que são imutáveis as ideias contidas na exposição feita por Átila Matias, serviram como inspiração na composição deste texto.

O Pantanal localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil, sendo ao sul do estado de Mato Grosso e a noroeste do estado Mato Grosso do Sul, podendo ainda ser encontrado, na Bolívia e no Paraguai. A UNESCO considera o Pantanal como Patrimônio Natural e Reserva da Biosfera Mundial e é bioma que requer uma grande atenção quanto a sua preservação, pois possui uma riqueza grande de fauna e flora. Sua área de abrangência é de aproximadamente a 220 mil km², sendo 120 mil km² em solo brasileiro.

Essa característica da região é enfatizada, quando o autor aborda seus aspectos geográficos, origem humana e a formação de grandes fazendas em "Pantanal: gente, tradição e história":

> O que chamamos de Pantanal não passa de uma imensa planície sedimentar, situada nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, adentrando-se uma parte pela Bolívia e Paraguai, que se alaga periodicamente, quando os rios se avolumam e jogam suas águas nas baixadas, enchendo vazantes e corixos, baías e lagoas, transformando-se numa coisa só de água espraiada, semelhante a um mar doce em certas áreas. (PROENÇA, 1997, p. 13)

Devido ao seu relevo plano durante os períodos chuvosos, há grandes inundações e por isso é conhecido como a maior planície inundada do mundo, podendo chegar a 80% de sua área.

Bem como, as mudanças de territórios do pantaneiro na procura de terras secas, quando leva seus filhos e esposa junto consigo nessa árdua busca de dar melhores condições de vida, em "Raízes do Pantanal: cangas e canzis":

> Lá, (apontava o poente) vamos encontrar a terra firme. Lugar onde ele trabalhou, viveu, lutou, até que os homens chegaram invadiram, devastaram, dominaram a terra. Vamos viver sem receio do rio, das chuvas, erguer novo rancho, fazer nova roça. Sossegar. (PROENÇA, 1989, p. 12)

O clima desta região é o tropical, tendo duas estações bem definidas, com verão chuvoso e inverno seco. Esse fator influencia diretamente

na atividade econômica turística da região, nos meses entre outubro a março, o turismo fica limitado devido ao período chuvoso e a proibição da pesca já entre abril e setembro, o turismo é impulsionado pela baixa ocorrência de chuvas e pelas belas paisagens que favorecem o passeio de barco, comércio e práticas agropecuárias.

A pesca, turismo e pecuária são as principais atividades econômicas desenvolvidas na região pantaneira. São pontos preocupantes na preservação desse bioma, já que há práticas ilegais de caça e pesca. Bem como, desmatamento desregrado para criação de pastos e plantio de soja, que favorecem o processo erosivo, gerando o assoreamento. O que leva a uma preocupação com planejamento e sustentabilidade, para garantir que o Pantanal permaneça sendo o bioma mais preservado do país.

> No Pantanal tudo depende das águas. São elas que condicionam os diversos tipos de vida, levam o homem a ter necessidades de mudanças nas grandes enchentes, modificam os solos, obrigam certas aves a migrar para outros lugares do planeta, empurrando o gado para cima das cordilheiras, quebram a monotonia da planície, ilhando muitas fazendas, obrigando o emprego de canoas que substituem os cavalos para conduzir a criação aos lugares mais altos e, portanto, livres do desespero das águas. (PROENÇA, 1997, p. 13)

Em seus escritos, Proença mescla história e Literatura, tendo preferência pelo uso do discurso indireto livre, como foco narrativo, com o intuído de mostrar a oralidade regional através de seus personagens, estabelecendo um diálogo entre o autor e seu leitor, mostrando uma representação real das vivências dos moradores da região, trazendo à tona fatos históricos.

Sobre o assunto Pasavento (2006), afirma:

> A sociologia da literatura, desde há anos, circunscrevia o texto ficcional no seu tempo compondo o quadro histórico, no qual o autor vivera e escrevera sua obra. A história, por seu lado, enriquecia por vezes seu campo de análise com uma dimensão "cultural", na qual a narrativa literária era ilustrativa de sua época. Neste caso, a literatura cumpria, face à história, um papel de descontração, de leveza, de evasão, "quase" na trilha da concepção beletrista de ser um sorriso da sociedade. (PASAVENTO, 2006, p. 9)

Diante de tudo que foi tratado até o momento, permissível analisar com mais profundidade as obras a que se refere o artigo.

Em "Pantanal, gente, tradição e história", o escritor expõe mais seu lado historiador, dividindo em quatro partes o livro, faz uso da história e literatura, inicialmente realizando um apanhado histórico-geográfico

da formação da região.Referenciando os povos que compuseram a base histórica do lugar, perpassando pela forma como a região foi estabelecida para então retratar sobre a formação dos grandes latifúndios do Pantanal, dando um foco maior a sub-região da Nhecolândia, explanando sobre as memórias das famílias que constituíram a região.

> [...] O Pantanal da Nhecolândia não passava de uma grande família. De uma grande família que se reuniu um dia para traçar o mapa, estendido ali na minha frente e que me fascinava. Uma família de gente humilde, que depois se dispersou, cada qual tomando seu rumo, fundando sua fazenda, criando seu gado. (PROENÇA, 1997, p.10)

Já em "Raízes do Pantanal", o autor busca uma narrativa mais dedicada ao fazer literário memorialista e poético, ao mostrar os percalços pelos quais passa uma família. Afugentada pelas enchentes que tanto abrange o povo da região, lutando por sua subsistência e sobrevivência.

> Há um momento em que as águas sossegam. Vão baixando, cada dia mais alguns centímetros, vazam para deixar o mimoso verdejar nas campinas, brotar viçoso na terra, e permitir que as famílias voltem para junto do rio, dos peixes, reconstruam os ranchos, as roças, e esperem o gadinho minguado se multiplicar: e olhem o céu, cada dia, cada noite, assustadas com os gritos de todas as aves que anunciam os outros anos de seca. (Proença, 1989, p. 71)

Diante do exposto, pode-se notar a imensurável importância que a região tem para o país. Conhecermos sua história e seu povo. Como afirma Pesavento e (2000), "a literatura é, no caso, um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas".

> Para conhecer a cultura pantaneira há de se ir às raízes, é necessário que se vá ao chão para buscar a rusticidade e a simplicidade do homem do Pantanal". É preciso retirar as botas e atolar os pés na alma dos brejos e na relva das baías, porque ela não é coisa que se deixe aprisionar pelo frio entendimento de um estudioso de gabinete. [...] É preciso ter viver e ter vivido no Pantanal, inserir-se à sua realidade, conhece-lo de cabo a rabo. (Proença, 1997, p 161-162)

3. Considerações finais

Essa pesquisa teve o propósito de permitir um maior conhecimento a narrativa de Augusto César Proença. Encontrando através das histórias vivenciadas, mostrar o Pantanal e o povo daquela região sob o olhar de quem vivenciou e ainda vive as graças e mazelas que norteiam o seu cotidiano. Percebe-se que Augusto César compartilha com seus leitores o amor a suas raízes e ao lugar em que foi constituída sua identidade.

Nas duas obras analisadas, Proença procura transportar o leitor ao passado através de sua literatura, revelando pela escrita poética e memorialista, bem como fazendo uso de artefatos reais, a representação do Pantanal por sua formação, seus colonizadores pioneiros e as memórias que estão intrínsecas no povo pantaneiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CÂMARA, Michelle. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F. CANDAU, V.M.. *Multiculturalismo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. p. 38-66

PESAVENTO, Sara Jatahy. História e literatura: uma velha-nova história. In: COSTA, C.B.; MACHADO, M.C.T. *História e Literatura*: identidades e fronteiras. Uberlândia-MG: EDUFU, 2006. p. 11-25

PROENÇA, Augusto César. *Raízes do Pantanal*: cangas e canzis. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

_____. *Pantanal*: gente, tradição e história. 3. ed. Campo grande-MS: UFMS, 1997.

_____. Guardião da memória pantaneira. In: ROSA, M. da G.S.; NOGUEIRA, A.X. *A literatura Sul-Mato-Grossense na ótica de seus construtores*. Campo Grande-MS: Fundação de Cultura de Mato grosso do Sul, 2011. p. 66-76

RETRATOS SOCIAIS DA CIDADE E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PROPOSTAS FORMATIVAS A PARTIR DAS APROXIMAÇÕES DA FENOMENOLOGIA SOCIAL AOS CONCEITOS DE BAKHTIN

Simone Oliveira Thompson de Vasconcelos (UENF)
simonetvasconcelos@gmail.com
Crisóstomo Lima do Nascimento (UFF)
crisostomoln@gmail.com

RESUMO

A investigação apresentada será realizada no curso de doutorado em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). O presente artigo trata de um recorte da tese de doutoramento e visa realizar uma revisão de literatura (estado da arte) para a pesquisa que possui como objetivo principal apresentar propostas formativas, a partir das aproximações da fenomenologia social de Schutz aos conceitos de Bakhtin, visando contribuir para a formação inicial de professores (Estudantes do Curso de Licenciatura em Letras Português, na modalidade à distância). A metodologia para o artigo é uma pesquisa bibliográfica calcada em bases fenomenológicas, de acordo com as possibilidades de conhecimento. Tem como referenciais teóricos os autores Alfred Schutz, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Como fonte para esta revisão de literatura utiliza-se o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal Capes) Sendo assim, a investigação defende a tese de que a formação de professores/mediadores acontece a partir da imersão intencional desse sujeito no meio em que vive com olhar crítico sobre o processo educacional, a cidade e as contradições presentes nela. E, o artigo conclui, a partir dos descritores utilizados, que apesar de ser maior o número de pesquisas sobre formação de professores o debate necessita ser revisitado.

Palavras-chave:
Fenomenologia. Formação de professores. Revisão de literatura.

ABSTRACT

The research presented will be carried out in the doctoral course in Cognition and Language at the State University of North Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). This article deals with an excerpt from the doctoral thesis and aims to carry out a literature review (state of the art) for research whose main objective is to present formative proposals, from the approximations of Schutz's social phenomenology to Bakhtin's concepts, aiming at contribute to the initial training of teachers (Students of the Licentiate Course in Portuguese Language, in the distance modality). The methodology for the article is a bibliographical research based on phenomenological bases, according to the possibilities of knowledge. Its theoretical references are the authors Alfred Schutz, Mikhail Bakhtin and Paulo Freire. As a source for this literature review, the Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Portal Capes) is used. Thus, the investigation defends the thesis that the training of

teachers/mediators takes place from the intentional immersion of this subject in the environment in which he lives with a critical eye on the educational process, the city and the contradictions present in it. And, based on the descriptors used, the article concludes that despite the greater number of researches on teacher education, the debate needs to be revisited.

Keywords:
Phenomenology. Teacher education. Literature review.

1. Introdução

O presente artigo insere-se na problemática da formação de professores e trata de um recorte da tese de doutoramento com o mesmo título. Este trabalho é parte da revisão de literatura realizada para auxiliar o desenvolvimento da pesquisa que possui como objetivo principal apresentar propostas formativas, a partir das aproximações da fenomenologia social de Schutz aos conceitos de Bakhtin, visando contribuir para a formação inicial de professores (Estudantes do Curso de Licenciatura em Letras Português, na modalidade à distância). A partir dos pressupostos que serão apresentados a seguir, defenderemos a tese de que os espaços da cidade, sua historicidade e as contradições presentes neles analisadas a partir da fenomenologia social de Schutz e dos conceitos de Bakhtin, contribuem para a apropriação de conhecimento, compreensão crítica dos processos contraditórios presentes na cidade, bem como para a formação dos seres humanos/sujeitos/professores/mediadores, principalmente àqueles que utilizam-se da língua e linguagens como material de trabalho.

A formação de professores aqui debatida se dará no curso de Licenciatura em Letras Português, na modalidade à distância, do Ifes. Refletiremos sobre a formação de professores por meio das legislações educacionais do país, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, cabe salientar dentre as finalidades e características da Lei nº 11.892/2008 (Lei de criação dos Institutos Federais) a promoção da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, bem como o objetivo de ministrar em nível de educação superior cursos de licenciatura com vistas à formação de professores para a educação básica.

Seguiremos a pedagogia progressista para dialogar com as propostas aqui apresentadas, a partir dos pressupostos de Paulo Freire. Para Freire (1967) a educação possui caráter permanente e é profundamente

histórica, política. Deve ser desalienante, reflexiva, capaz de inserir o homem-sujeito na própria história, conhecendo seus tempos e espaços. Deve ser "desocultadora" de verdades, da condição das massas oprimidas por um sistema econômico que procura manter o *status quo* da minoria privilegiada.

A fim de refletir sobre a formação inicial de professores Libâneo (2010) trata a educação como um fenômeno social, aponta que o processo educativo é sempre contextualizado social e politicamente.

Para situar o indivíduo como ser social capaz de se apropriar de conhecimento, refletiremos sobre a visão de mundo a partir da fenomenologia em Schutz (1970), tratando da realidade cognitiva incorporada aos processos humanos a partir de experiências (materiais e métodos) oferecidos pelos outros.

Na tese, abordaremos os conceitos de alteridade, heteroglossia, exotopia, cronotopo e suas contribuições para a formação docente, seguindo o pensamento de Bakhtin (1997), bem como observaremos as vozes presentes nas narrativas e textos produzidos pelos estudantes. A escolha desse autor se dá a partir de sua importância no campo da linguística, mais especificamente nas disciplinas "análise do discurso" e "linguística aplicada ao ensino de língua", que em suas ementas apontam diálogos e práxis pedagógicas para os estudantes de Licenciatura em Letras Português e futuros professores de Língua Portuguesa.

Frente ao exposto, justifica-se a importância deste estudo, uma vez que nossa proposta vai ao encontro da formação humana e profissional desses estudantes, além de possibilitar o conhecimento dos espaços da cidade a partir de uma perspectiva voltada para a educação, contribuindo para que esses alunos vislumbrem outras temáticas que possam auxiliá-los na práxis pedagógica.

Para este trabalho, que é uma revisão de literatura para desenvolvimento da tese, apresenta-se a seguir a fundamentação teórica, com alguns conceitos de Schutz e Bakhtin que serão desenvolvidos posteriormente. Nos resultados alcançados está a maior parte deste trabalho, ou seja, as obras selecionadas com aproximações e distanciamentos às ideias a serem debatidas e defendidas na tese. E, finalmente, temos as conclusões deste trabalho.

2. *Interlocuções*

Enquanto seres humanos estamos imersos no mundo da vida, mundo este social, pois vivemos em comunidades, entre indivíduos, em determinada cultura, espaço-tempo, vivendo e interpretando o outro e a nós mesmos.

Nesta seção apresentamos as interlocuções oriundas desta pesquisa, dentre elas a educação, as legislações educacionais, os documentos institucionais e, ainda, como estas afetam a formação inicial de professores, neste caso específico os professores de Língua Portuguesa.

Apresentamos brevemente os filósofos estudados, Alfred Schutz e Mikhail Bakhtin.

2.1. Educação e Legislações educacionais

Como estamos imersos na problemática da formação inicial de professores/mediadores, consideramos a Educação, no seu sentido amplo, como aquela voltada ao aspecto formativo do ser humano. A Constituição Federal traz no seu artigo 205, que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, é aquela que visa ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9394/96) a educação superior tem a finalidade de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento crítico.

Como a pesquisa que serve de recorte para este artigo se dará no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Campus Vitória, cabe salientar dentre as finalidades e características da Lei nº 11.892/2008 (Lei de criação dos Institutos Federais) a promoção da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, bem como o objetivo de ministrar em nível de educação superior cursos de licenciatura com vistas à formação de professores para a educação básica.

Analisamos, igualmente, o Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (2019, p. 16) que é o instrumento capaz de conduzir os caminhos a serem seguidos nos próximos cinco anos pela Instituição, aproveitando suas potencialidades. Segundo a apresentação deste documento pelo Magnífico Reitor (2019, p. 40) no mínimo 20% das vagas ofertadas são destinadas aos cursos de licenciatura e programas especiais de for-

mação pedagógica, objetivando a formação de professores e especialistas para as disciplinas científicas do ensino médio e da educação profissional.

Desse modo, a presente pesquisa embasa-se também pelo discurso teórico em torno do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Ifes, que é parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Segundo a própria definição do PPI é documento norteador das práticas cotidianas, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, uma vez que indica os elementos de caráter político, pedagógico e filosófico que fundamentam as ações educacionais, buscando promover as condições de humanidade e sociedade que são desejadas coletivamente pela instituição.

Assim, entendemos a educação como um direito social, direcionada para o aspecto formativo do ser humano, que deve ocorrer permanentemente, e interessada na transformação do homem com a finalidade de conhecer as contradições históricas, políticas, econômicas, culturais e sociais do meio em que vive.

Ainda refletindo sobre a educação como fundamental para o processo de aperfeiçoamento humano temos os termos "aperfeiçoamento", "amadurecimento", "desenvolvimento harmônico", "desenvolvimento integral" atestando a incompletude do homem, cabendo à educação a tarefa de realizar esse "aprimoramento" (NASCIMENTO, 2010, p. 100).

Para pensar a formação docente precisamos pensar igualmente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), pois os currículos possuem como referência este documento. O componente de Língua Portuguesa na BNCC dá centralidade ao texto como unidade de trabalho, desta forma os professores devem estar familiarizados com as práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos, refletindo a produção e o tratamento das linguagens a fim de possibilitar a participação ativa, crítica do sujeito/estudante na sociedade, na sua cotidianidade.

Cabe aqui fazer apenas um contraponto uma vez que tem se observado ao longo dos últimos anos alterações nas legislações educacionais desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/96), dentre elas a diminuição de garantias que tratam a diversidade cultural e questões relacionadas a variação linguística, essa última especificamente relacionada a sociolinguística.

A fim de refletir sobre o mundo da vida apresentamos a seguir a interlocução com Alfred Schutz.

2.2. Alfred Schutz (1889–1959)

Filósofo e sociólogo austríaco, que estruturou seu pensamento sociológico a partir de considerações fenomenológicas, tendo como base fenomenológica Edmund Husserl e como base sociológica Max Weber, principalmente.

Para Schutz (1970) utilizamo-nos de signos para remeter alguma intenção de expressão ou comunicação e assim dependemos do outro para que ocorra a intercomunicação. O referido autor preocupa-se com a atividade sociológica a partir da realidade e experiências vividas pelo homem, dentro de diversos cenários. Para ele o conhecimento de mundo se deve em grande parte ao conhecimento social, muito pouco é derivado da experiência individual.

Ainda para o autor acumulamos conhecimento por meio de experiências anteriores ou presentes e estas experiências determinam como lidamos com as atividades que nos são apresentadas ou mesmo com a antecipação de fatos que ainda virão.

Schutz (1970) apresenta como situação biográfica determinada todo o momento da vida do homem no ambiente físico e sócio-cultural, dentro do qual ele tem uma posição, não apenas física ou temporal (espaço-tempo), mas também moral e ideológica.

O autor define conceitos como tipificação e relevância. E, a partir da discussão de seus conceitos e de reflexões sobre sermos no mundo da vida realizaremos a pesquisa para o desenvolvimento da tese. Assim, cabe realizar busca em diferentes trabalhos que utilizam como metodologia a fenomenologia e, principalmente, a fenomenologia social de Alfred Schutz.

2.3. Mikhail Bahktin (1895–1975)

Filósofo russo, considerado o filósofo do conflito, da cultura, da história dos discursos.

Como descrito anteriormente e por se tratar de aplicação da pesquisa a estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português, utiliza-

remos para análise das narrativas, documentos e imagens produzidos por eles, Mikhail Bakhtin, que utiliza a linguagem para dar materialidade a seu pensamento filosófico. Abordaremos conceitos como alteridade, heteroglossia, cronotopo e exotopia, presentes em suas obras.

A alteridade em Bakhtin aparece na reflexão sobre o "sujeito", Brait (2005, p. 22) explica que a concepção de um sujeito que é um eu para-si (formação de identidade subjetiva) é também um eu para-o-outro (inserção da identidade no plano relacional), ou seja, "só me torno eu entre outros eus". Aponta, ainda, que o sujeito é agente, organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo aos outros.

Cronotopo, outro conceito de Bakhtin (1997), relaciona o espaço-tempo, que para o autor aparece tanto nos costumes quanto nas ideias dos homens, está também nas contradições sócio-econômicas até as manifestações mais complexas e profundas. Os conceitos de alteridade, cronotopo, heteroglossia, aproximam-se em certa medida às discussões do filósofo Alfred Schutz. Desta forma, a partir das reflexões de aproximações e afastamentos presentes nos discursos desses autores, bem como a relevância do papel do professor na formação dos sujeitos, realizamos revisão de literatura a partir dos descritores que são as palavras chaves desta tese, sendo elas: "formação de professores", "fenomenologia social", "Bakhtin", "educação na cidade".

2.4. Locus da Pesquisa

A tese que tem como revisão de literatura esta pesquisa será desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – *Campus* Vitória. O Campus Vitória, local da pesquisa, foi oficializado em 23 de setembro de 1909 e regulamentado por meio do Decreto nº 9.070/1910, no governo de Nilo Peçanha, denominando-se Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo. O *Campus* Vitória é o mais antigo do Instituto e está fortemente vinculado ao ensino profissionalizante, pois seu propósito inicial foi a formação de profissionais artesãos e, ao longo da história, visou adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico. Sua abrangência hoje é formação continuada, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

O Ifes foi criado no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da

Silva pela Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país.

A presente pesquisa se dará no curso de Licenciatura em Letras Português, na modalidade à distância, do Ifes – *Campus* Vitória. Este curso teve sua criação autorizada no ano de 2011, ano que ocorreu o primeiro processo seletivo do curso. A criação do referido curso visou cumprir o objetivo do Ministério da Educação por meio do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, de formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar. De acordo com o projeto do curso o objetivo é formar professores com uma visão inter e transdisciplinar que sejam capazes de atuar, com competência, no ensino fundamental, médio e educação profissional técnica de nível médio, em colaboração com profissionais das diversas áreas do conhecimento humano (IFES, 2010).

Para a revisão de literatura (estado da arte) ora aqui apresentado utilizou-se o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal Capes), utilizando a Comunidade Acadêmica Federada (Cafe) acessada a partir do Ifes, a fim de selecionarmos trabalhos, por meio de palavras-chave, que aproximassem seus debates e ideias a esta pesquisa. A seguir apresentamos os resultados alcançados.

3. Resultados Alcançados

Ao realizar levantamento bibliográfico no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal Capes), utilizando a Comunidade Acadêmica Federada (Cafe) Ifes, a partir do descritor "Fenomenologia" encontramos 14.962 trabalhos, dentre eles 84 teses e 9 livros. Ao pesquisar "fenomenologia social" encontramos 8.893 trabalhos, 17 teses e 4 livros. Ao pesquisar pelos descritores "fenomenologia social" mais "Alfred Schutz", em qualquer campo, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal Capes), encontramos 262 resultados e apenas uma tese, ao refinar a busca para os últimos cinco anos o número de resultados cai para 68 publicações entre artigos, resenhas e livros. Ao pesquisar "fenomenologia social" mais "formação de professores", encontramos apenas 868 trabalhos e uma tese. Para esta revisão de literatura, a partir dos pressupostos fenomenológicos, encontramos três artigos, duas teses e uma dissertação que por afinidade ao tema aproximam-se das ideias debatidas nesta tese.

Uma das pesquisas que despertou o interesse imediato foi a única tese encontrada no Portal Capes a partir dos descritores “fenomenologia social” mais “formação de professores”. Trata-se de um trabalho desenvolvido em Portugal, na Universidade do Porto, por Pinheiro (2005). Nesse estudo Pinheiro (2005) traz elementos para a compreensão de alguns conceitos de Alfred Schutz, inicialmente apresenta aqueles que derivam da fenomenologia de Husserl, depois apresenta o que negou de Husserl (reconhece a alteridade), bem como o conceito de tipificação, ontologias sobre o mundo da vida (cotidianidade) e ação dos sujeitos no mundo.

Outro trabalho encontrado e selecionado foi uma tese de doutoramento, desenvolvida por Jantorno (2015), que trata de uma análise fenomenológico-existencial de mulheres que abandonaram a escola prematuramente, foram aplicados técnicas, protocolos e questionários fenomenológicos a partir das concepções de Husserl e Heidegger. Para a autora os fenômenos antecedem qualquer teoria epistemológica ou lógica humana sobre eles, considerando primordial o envolvimento do pesquisador. Além disso, Jantorno (2015) apesar de não tratar da fenomenologia social utiliza análise de discurso verbais e imagéticos aproximando-se desta pesquisa que pretende apresentar propostas formativas a partir dos pressupostos fenomenológicos e dos conceitos de Bakhtin.

A dissertação de Medeiros (2017) discute o voluntariado e o engajamento a partir dos pressupostos teóricos de Alfred Schutz, analisando a narrativa biográfica (história de vida) um voluntário. A autora utiliza o conceito de situação biográfica determinada do autor para desenvolver sua análise, aproximando-se desta pesquisa ao apresentar um conceito ora debatido aqui.

Dentre os três artigos selecionados está o que trata das mídias audiovisuais e da construção do mundo intersubjetivo a partir da fenomenologia social, escrito por Damasceno (2017). Neste artigo ao autor procura aproximar o conceito de intercomunicação às mídias sociais, tensionando alguns conceitos de Schutz. Apesar de aproximar os conceitos de Schutz aos conceitos de Bakhtin, não pretendemos tensionar seus conceitos, proporemos uma visão alargada a fim de aproximar os autores de áreas de conhecimento diferentes mas que compartilhavam pensamentos similares frente a algumas questões.

O artigo “Tipificaciones y acervo de conocimiento en la fenomenología social de Alfred Schutz: Una reconstrucción teórico-sistemática”

escrito por Gros (2017) pretende suprir um *deficit* na literatura em espanhol sobre Alfred Schutz clareando alguns conceitos como tipificação e a gênese do acervo de conhecimento para pesquisas em ciências sociais.

Noutro artigo Navarro (2019) analisa o objeto político como produto da interação social e sua relação de sujeitos políticos na esfera pública. Assim, o autor aproxima alguns conceitos de cotidianidade e mundo da vida de Schutz a Hannah Arendt. Explica, a partir das concepções de Schutz, que a maneira que os indivíduos se desenvolvem em seu cotidiano assumindo papéis diferentes vivem relação experimental entre uma biografia individual e os contextos estruturais que acontecem no mundo da vida, ou seja, as vivências individuais que assumem experiências dentro de contextos de significados forma a "situação biográfica determinada" (NAVARRO, 2019).

Ao pesquisar no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o descritor "Bakhtin" foram encontrados 34.980 trabalhos, 84 teses. Ao refinar a busca para os últimos cinco anos encontramos 28 teses. Ao pesquisar com só descritores "Bakhtin" mais "formação de professores" foram encontrados 1.236 trabalhos, apenas duas teses. Ao refinar a busca para os últimos cinco anos os números caem para 627 artigos e nenhuma tese. Dentre os trabalhos selecionados a partir do título e, posteriormente, a partir do resumo, estão uma tese e três artigos que mesclam estudos com Bakhtin e formação de professores.

Na tese de Hinz (2015) verifica-se a problematização da atividade laboral do professor de língua portuguesa na relação teoria/prática. A autora realiza entrevista com cinco professoras (duas de escola pública de ensino médio e três em formação – estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid) e faz análise do discurso a partir de três temas direcionados. Seus achados apontam para a complexidade do tema, uma vez que as pessoas vivem e reagem diferentemente aos estímulos educacionais tradicionais e na aplicação dos conhecimentos adquiridos a partir de reflexões mais profundas (saberes instituídos versus saberes investidos). Sua análise aproxima-se desta pesquisa uma vez que refletimos igualmente sobre a formação dos sujeitos/mediadores/professores a partir de uma visão fenomenológica compreendendo as complexidades individuais frente ao que se apresenta no mundo da vida.

No artigo que trata sobre as contribuições de Bakhtin para pensar

a formação do professor de arte para além do currículo, Sosnowski (2019) reflete a linguagem vídeo-carta de estudantes de artes visuais de duas universidades de países distintos, uma brasileira e outra estadunidense. A autora aproxima-se de nossa pesquisa ao discutir a curricularização de atividades de extensão a partir das legislações educacionais, bem como ao utilizar Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como é utilizado no curso de Licenciatura em Letras Português, na modalidade à distância. A autora utiliza o ambiente virtual de aprendizagem para duas disciplinas que discutem tecnologias digitais visando o intercâmbio de conhecimentos entre estudantes de línguas diferentes a partir do conceito de alteridade de Bakhtin. Sosnowski (2019) acredita numa educação que ultrapasse o currículo e possibilite saberes colaborativos, a fim de suprir a carência de diversidade cultural no currículo das duas universidades.

Outro artigo selecionado discute o horizonte temático-valorativo em fóruns *on-line* na formação de professores. Vieira e Rohling (2021) aproximam-se desta pesquisa ao discutirem as interlocuções a partir de pressupostos teórico-metodológicos do dialogismo proposto no Círculo de Bakhtin. Como esse artigo é recente trata de fóruns e discussões realizados *online* por meio de tecnologias, considerando já a pandemia ocasionada pelo coronavírus (Covid-19). As autoras concluem que os fóruns trazem vozes comunicativas importantes no cenário da formação continuada de professores, uma vez que é na relação com os outros que há a troca de experiências.

No artigo de Villarta-Neder (2018) o autor discute aspectos do processo de contação de histórias e a formação de professores a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin, principalmente o conceito de alteridade e dialogismo. Para o autor falamos sobre nós e nossa condição no mundo da vida, numa relação intersubjetiva. Villarta-Neder (2018) ao concluir que enquanto falantes/ouvintes/ compreendentes estamos envolvidos com o outro e nessa medida o professor é um mediador, aproxima-se fortemente desta pesquisa. Além disso aponta que devemos considerar o papel do professor em dupla instância:

> De um lado, como sujeito do/no mundo, participante desse circuito de produção/circulação/recepção de sentidos. De outro, como mediador, como outro de seus alunos no interior da arquitetônica. Desconsiderar essa mútua constituição e nossas responsabilidades com nós mesmos, com os outros e com a própria linguagem não deixa de ser uma forma abrir mão da vida e da linguagem (VILLARTA-NEDER, 2018, p. 66)

Ao pesquisar pelo descritor “educação na cidade” encontramos 33.191 trabalhos, 121 teses e 7 livros. Ao incluir o descritor “formação

de professores" foram encontrados 11.107 trabalhos e 35 teses. Ao refinar a busca para os últimos cinco anos temos 5.880 trabalhos e 14 teses. Para esta revisão de literatura selecionamos dois artigos e duas dissertações. São eles:

- Arte e educação: Uma abordagem da cultura da cidade de Embu das Artes para a formação de professores no curso de pedagogia – Motta e Bispo (2016);
- Descobrir o museu, (re)descobrir a cidade – Silva e Bitencourt (2018);
- Material didático digital em plataforma on-line: Um estudo de caso em escola de educação básica – Cardoso (2020); e
- Recursos do Moodle como apoio à prática pedagógica: Investigando o fazer docente – Azeredo (2016).

No primeiro artigo, Motta e Bispo (2016) articulam a cultura local da cidade de Embu das Artes (SP) para a formação de professores por meio do multiculturalismo. Assim, realizam um resgate histórico da cidade apresentando o movimento artístico presente na cidade, bem como museus, memoriais, capelas que podem ser visitados pensando na formação dos sujeitos que vivem na cidade, refletindo contra hegemonicamente à sociedade capitalista em que vivemos, que transformou as relações sociais ao longo dos anos. Ao refletir sobre a formação de professores na cidade pensa a função social da educação, bem como o inacabamento do homem/sujeito, aproximando-se desta pesquisa.

No artigo desenvolvido por Silva e Bitencourt (2018), discute-se o museu como espaço privilegiado de educação. Tal trabalho também foi realizado na cidade de Embu-SP, pensando estratégias para fomentar os bens culturais da referida cidade. Os autores reforçam a importância do trabalho conjunto entre mediadores e docentes, para isso propõem algumas dinâmicas com estudantes do curso de pedagogia de uma faculdade por meio do Projeto "Descobrindo Embu no Museu". As avaliações são positivas tanto pelos futuros professores como por outros públicos participantes do projeto. Os relatos apontam a importância de conhecer a cidade, o sentimento de pertencimento e a valorização do patrimônio histórico.

A dissertação de Cardoso (2020) apesar de aparecer na busca a partir dos descritores "educação na cidade + formação de professores" seu foco é a formação de professores e traz à cena um debate sobre tec-

nologias digitais e material didático digital (MDD) sob a percepção de professores que utilizaram tais materiais a partir da implantação do ensino híbrido em 2014, em uma escola privada ligada a congregação religiosa da cidade de Porto Alegre. Essa pesquisa foi selecionada a partir da leitura do resumo, tendo em vista tratar sobre a formação de professores e aproxima-se desta pesquisa quando investiga restrições e dificuldades no uso de material didático digital (MDD) em plataforma de ensino online, uma vez que trabalhamos com estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português na modalidade à distância, que utiliza material didático disponibilizado em plataforma de ensino *on-line*.

Ao analisar os dados o autor classifica os professores segundo a fluência digital como nativos e imigrantes digitais, bem como quanto ao tempo de formação docente e a atuação na referida instituição de ensino. Cardoso (2020) conclui que a idade e o tempo de formação não interferem diretamente na fluência digital, considerando que a dinamicidade da produção de conhecimentos e a inovação nos impede de estarmos constantemente atualizados, sendo assim importante a formação continuada de professores e o treinamento frente às novas tecnologias (plataforma online). Além disso, sugere a criação de MDD a partir de maneira multimodal e o uso de outros materiais diversos para complementar o estudo.

A dissertação de Azeredo (2016) buscou investigar o fazer docente por meio de práticas utilizando o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, em uma universidade privada comunitária da cidade de Porto Alegre (PUCRS). Aproximando-se desta pesquisa ao utilizar a plataforma Moodle, bem como quando reflete o fazer docente por meio da organização didática necessária a introdução de novas práticas pedagógicas. Apesar dessa pesquisa ter aparecido ao pesquisar o termo “educação na cidade”, ela não trata especificamente sobre os espaços da cidade, afastando-se nessa medida da pesquisa em tela.

4. Considerações finais

É possível concluir ao realizar o levantamento bibliográfico a partir das palavras chaves desta pesquisa que existem mais trabalhos relacionados à formação de professores do que qualquer outro descritor utilizado nesta pesquisa. No entanto, podemos observar mais trabalhos relacionados à Bakhtin do que à Fenomenologia Social. Quase empatado em quantidades de trabalhos à Bakhtin temos a pesquisa pelo descritor “educação na cidade”.

Sendo assim, para visualizarmos trazemos em ordem decrescente a quantidade de trabalhos junto ao Portal Capes: Formação de professores > Bakhtin ≈ Educação na cidade > Fenomenologia social.

Em certa medida todas as pesquisas selecionadas apresentam aproximações com as ideias e pressupostos que serão discutidos na tese, uma vez que o olhar da pesquisadora influenciou na seleção por meio da leitura dos títulos e resumos, apresentando a importância do envolvimento do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa, situando-se no mundo por meio dos conhecimentos apropriados anteriormente, caráter subjetivo normalmente não levado em consideração nas pesquisas. Pode-se observar, até o presente momento da pesquisa, aproximações de ideias, em determinados temas, entre os autores referenciais desta Alfred Schutz e Mikhail Bakhtin.

Finalmente quando realizam-se agrupamentos para pesquisa, ou quando limitamos a busca para os últimos cinco anos, refinando a busca, os números de trabalhos caem e, teses e dissertações caem drasticamente, fazendo-nos reconhecer a importância da presente pesquisa para elucidação dos fenômenos investigados. Bem como a certeza da incompletude na abordagem aos temas ora pesquisados, uma vez que a formação de professores merece ser repensada, refletida e estudada a qualquer tempo, principalmente em tempos onde a velocidade da informação e a produção do conhecimento são dinâmicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, Isabel Cristina da Silva. *Recursos do Moodle como apoio à prática pedagógica*: Investigando o saber docente. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-RS, Porto Alegre, 2016. 135p.

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

BAKHTIN, Mikhail. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: João e Pedro editores, 2010.

BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin*: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____ (Org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

CARDOSO, Gilson de Oliveira. *Material didático digital em plataforma on-line*: Um estudo de caso em escola de educação básica. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-RS, Porto Alegre, 2020. 128p.

DAMASCENO, Alex. As mídias audiovisuais e a construção do mundo intersubjetivo: uma abordagem segundo a Fenomenologia Social de Alfred Schutz. *Revista de Epistemologias da Comunicação*, v. 5, n. 10, p. 82-90, jul/dez 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GROIS, Alexis Emanuel. Tipificaciones y acervo de conocimiento en la fenomenología social de Alfred Schutz: Una reconstrucción teórico-sistemática. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Nueva Época: Ano 42. n. 231, p. 23-46, set/dez 2017.

HINZ, Josiane Redmer. *Saberes Instituídos e Saberes Investidos na atividade laboral do professor de língua portuguesa: uma abordagem dialógica.* Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-RS, Porto Alegre, 2015. 136p.

JANTORNO, Alessandra Azevedo. *A escola interrompida*: uma análise dos discurso imagéticos e verbais fenomenológico existencial de mulheres que abandonaram a escola prematuramente. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo-ES, Vitória, 2015. 262p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, Luísa de Lemos. *Voluntariado e Engajamento*: estudo sobre motivações a partir de uma perspectiva fenomenológica. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-RS, Porto Alegre, 2017. 78p.

MOTTA, Maria do Carmo dos Santos; BISPO, Nilton de Souza. Arte e educação: Uma abordagem da cultura da cidade de Embu das Artes para a formação de professores no curso de pedagogia. *Revista Européia de Estudos Artísticos (ERAS)*, v. 7, n. 2, 25. ed., p. 62-76, Portugal, jun 2016.

NASCIMENTO, Crisóstomo Lima do. *Cuidado e Educação*: Uma abor-

dagem fenomenólogico-hermenêutica a partir de Martin Heidegger. Niterói, Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense-RJ, 2010. 186p.

NAVARRO, Gregorio Arévalo. Construcción del objeto político para la participación: una mirada desde el interaccionismo simbólico y la fenomenología social de Alfred Schütz en diálogo con la perspectiva arendtiana. *Analecta Política*, v. 9, n. 17, p. 254-76, Colômbia, jul/dez 2019.

PINHEIRO, Bruno Miguel Brito Silva Nogueira. *Elementos para uma compreensão das estruturas do mundo social no pensamento de Alfred Schutz*. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto, Lisboa, Porto-Pt, 2005. 112p.

SILVA, Angélica Brito; BITENCOURT, Eron Matheus. Descobrir o museu, (re)descobrir a cidade. *Educação Temática Digital*, v. 20, n. 3, p. 586-603, Campinas, jul/set 2018.

SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e as Relações Sociais.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

SOSNOWSKI, Katyuscia. Contribuições de Bakhtin para pensar a formação de professores de arte para além do currículo. *Revista Espaço do Currículo*, v. 12, n. 13, p. 280-8, João Pessoa, set/dez 2019.

VIEIRA, Inglyde Jeane da Silva; ROHLING, Nívea. O horizonte temático-valorativo em fóruns online na formação de professores de língua portuguesa: uma análise dialógica. *Work. Pap. Linguistica*, v. 22, n. 1, p. 141-57, Florianópolis, jan/jul 2021.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. Conter para quê e contar para quem: diálogo e arquitetônica na leitura, literatura e formação de professores. *Revista Devir Educação*, v. 2, n. 1, p.55-67, Lavras, jan/jun, 2018.

Outra fonte:

Instituto Federal do Espírito Santo. *PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional*. Vitória, 2014. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/ images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

(RE)VISITANDO CONCEITOS DE HIPERTEXTO: UMA ANÁLISE DE TEXTOS DIGITAIS[201]

Ana Claudia Oliveira Azevedo (UESB)
98anaclaudia@gmail.com
Filipe Santos Guerra (UESB)
filipe.guerra16@gmail.com
Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)
marciahelenad@yahoo.com.br

RESUMO

Desde a popularização da *Internet* e, consequentemente, devido aos incrementos que as tecnologias de informação e comunicação sofreram com o desenvolvimento do ciberespaço, a Linguística tem buscado explicar os fenômenos de linguagem que ocorrem em ambiente digital. Assim surgiu o conceito de hipertexto, utilizado por alguns linguistas brasileiros para designar o texto *on-line*. Xavier (2015), ao definir o hipertexto como um novo modo de enunciação, caracteriza-o com base em cinco aspectos, quais sejam: 1) imaterialidade/virtualidade; 2) ubiquidade; 3) convergência de linguagens; 4) não-linearidade; e 5) intertextualidade infinita. Por outro lado, algumas pesquisas têm apontado para uma continuidade do texto digital em relação ao texto impresso, o que torna (quase) prescindível a sua caracterização particular. Diante disso, o objetivo deste trabalho é (re)discutir o(s) conceito(s) de hipertexto, a fim de analisar a aplicabilidade das categorias supracitadas na caracterização desse objeto. Para isso, foram utilizadas, como referencial teórico-metodológico basilar desta investigação, as assertivas de Coscarelli (2006; 2009), Koch (2003), Marcuschi (1999, 2010), Ribeiro (2006, 2018) e Xavier (2002; 2010; 2015). No que se refere ao corpus desta análise, foram selecionados um exemplar de *tweet*, retirado da rede social *Twitter*, e um exemplar de *post* de *Facebook*, ambos salvos por meio do recurso de captura de tela. A observação dos dados, em consonância com diferentes discussões teóricas acerca do hipertexto, mostrou que o conceito em questão é, de fato, uma continuidade da noção de texto impresso; no entanto, há determinados fatores que o particularizam, o que torna necessária sua caracterização específica.

Palavras-chave:
Hipertexto. *Tweet. Post* de *Facebook*.

ABSTRACT

Since internet popularization and, consequently, due to the changes suffered by the information and communication technologies, Linguistics has sought to explain the language phenomena that occur in the digital environment. That aroused the concept of hypertext, used by some Brazilian linguists to designate the online text. Xavier (2015)

[201] Agradecemos à FAPESB pelo financiamento da pesquisa, que ocorreu por meio de bolsa de fomento à pesquisadora. O conteúdo deste trabalho é produto do amparo dessa Instituição.

defines hypertext as a new mode of enunciation and characterizes it based on five aspects: 1) immateriality/virtuality; 2) ubiquity; 3) convergence of languages; 4) non-linearity; and 5) infinite intertextuality. On the other hand, some research has pointed to a continuity of the digital text compared with the printed text, which makes its particularization (almost) dispensable. Therefore, the objective of this work is to (re)discuss the concept(s) of hypertext, in order to analyze the applicability of the categories commonly used in the characterization of this object. For this purpose, we based on the theoretical-methodological framework presented by Coscarelli (2006; 2009), Koch (2003), Marcuschi (1999, 2010), Ribeiro (2006, 2018), and Xavier (2002; 2010; 2015). Concerning the corpus of this analysis, we selected a tweet, from the social network Twitter, and a Facebook post. Both hypertexts were saved via screenshot. In line with different theoretical discussions about hypertext, the data showed that this concept is, in fact, a continuity of the notion of printed text. However, certain factors specify the hypertext, which make its specific characterization necessary.

Keywords:
Hypertext. Tweet. Facebook post.

1. Introdução

A partir dos anos 1990, com a chegada dos computadores e da internet às residências e instituições brasileiras, os estudos da área de Linguagens passaram a direcionar seu foco a um novo objeto de pesquisa: o hipertexto[202], rótulo dado por diversos pesquisadores ao chamado texto digital. Considerando que os desenvolvimentos tecnológicos causaram mudanças no uso da linguagem, as discussões acerca do hipertexto destacavam supostas inovações apresentadas por ele, tais como a não linearidade, a multissemiose e o uso de *links* em sua construção. Com o advento da *web* 2.0, caracterizada pela produção de textos digitais pelos próprios usuários – em *sites*/aplicativos de redes sociais, por exemplo –, a necessidade dessas investigações tornou-se ainda mais evidente.

À vista disso, nosso objetivo, neste artigo, é (re)discutir o(s) conceito(s) de hipertexto propostos por pesquisadores brasileiros, a fim de analisar a aplicabilidade das categorias comumente utilizadas para a caracterização desse objeto. Para tanto, adotamos, como *corpus* de observação, um exemplar de *tweet* e um exemplar de *post* de *Facebook*.

Este texto está dividido em 4 seções. Na seção1, introdução, apresentamos brevemente nosso objeto de discussão – o hipertexto –; ao passo que, na seção 2, exibimos três diferentes concepções adotadas por pesquisadores brasileiros acerca desse conceito. Essas perspectivas são

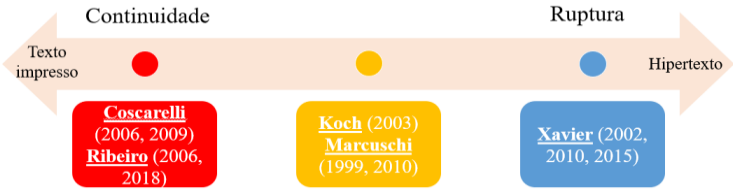
[202] Ao longo deste artigo, usamos o termo "hipertexto" para fazer referência ao hipertexto eletrônico/digital/on-line.

acionadas na análise do *tweet* e do *post* de *Facebook* realizada na seção 3. Por fim, apresentamos, na seção 4, as conclusões a que chegamos após análise e reflexão a respeito dos textos digitais.

2. *As diferentes concepções de hipertexto*

Na presente seção, discutimos três diferentes concepções de hipertexto, cuja síntese é apresentada na imagem abaixo. Essas três perspectivasse encontram em um contínuo no qual o hipertexto é considerado como um elemento mais ou menos próximo do texto impresso.

Figura 1: Contínuo das concepções de hipertexto.



Fonte: Elaboração própria.

Como mostra a figura 1, acima, Coscarelli (2006; 2008) e Ribeiro (2006; 2018) consideram o hipertexto como uma continuidade do texto impresso ou manuscrito, o que torna quase que desnecessária a sua particularização. Por outro lado, Xavier (2002; 2010; 2015), localizado na outra ponta do contínuo, vê o hipertexto como uma grande ruptura, que representa um novo modo de enunciação. Koch (2003) e Marcuschi (1999; 2010), por sua vez, estão em uma posição intermediária, visto que reconhecem a continuidade do hipertexto em relação ao texto impresso, mas, mesmo assim, ressaltam as suas particularidades enquanto um novo modo de textualização.

Nas próximas seções, discutimos cada uma dessas concepções separadamente, da direita para a esquerda. Ou seja, apresentamos, primeiramente, a perspectiva de Xavier; depois, de Koch e Marcuschi; e, por fim, de Coscarelli e Ribeiro.

2.1. O hipertexto como ruptura em relação ao texto impresso: um novo modo de enunciação

Nesta seção, discutimos a perspectiva de Antonio Carlos Xavier (2002; 2010; 2015) acerca do hipertexto, ressaltando que o pesquisador é pioneiro no Brasil a estudar os textos digitais.

De acordo com o teórico, a engenhosidade do ser humano cria, o tempo todo, novas tecnologias intelectuais, as quais geram heterogêneas práticas sociais, políticas e culturais institucionalizadas, historicamente, por meio da linguagem. Produto disso, segundo o referido autor, é a nova tecnologia de linguagem que assimila sentidos não somente fazendo uso de palavras, mas também de diversos elementos, que, em harmonia perfeita com elas, compõem um todo significativo e conferem, de modo plurifacetado, sentidos aos seus usuários.

Para Xavier (2010, p. 208), o *hipertexto* – "(...) uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade" – modificou substancialmente os modos de acessar informações e entrecruzá-las. Na visão do linguista, essa é uma tecnologia que firma o elo entre todas as diferentes semioses, que são denominadas por ele como "modos de enunciação" – verbal (oral e/ou escrito), visual (estático e/ou dinâmico), sonoro (natural e/ou artificial) –, sendo todos mobilizados de forma simultânea. Assim, a mistura desses modos enunciativos já conhecidos cria, consoante Xavier (2002), um modo de enunciação inédito, chamado por ele de "modo de enunciação digital".

Cabe salientar, ainda, que Xavier (2010, p. 208) traz à tona a discussão sobre a *tecnocracia*, caracterizando-a como

> […] uma nova ordem mundial que se vislumbra inevitável anunciando a hegemonia da globalização nas relações econômicas, do neoliberalismo como ideologia política e da informática digital no domínio tecnológico.

Nessa conjuntura, o hipertexto, pela sua dinamicidade, é o formato que recebe maior destaque, fator preponderante em um mundo globalizado. Para além dessa dinamicidade (e de outras características gerais, citadas anteriormente), o teórico elenca cinco traços específicos que são, segundo ele, indispensáveis ao hipertexto: 1) imaterialidade/virtualidade; 2) ubiquidade; 3) convergência de linguagens; 4) não linearidade e 5) intertextualidade infinita.

Figura 2: Características do hipertexto, segundo Xavier (2015).

Fonte: Elaboração própria, com base em Xavier (2015).

Para Xavier (2015), relacionar-se visualmente com um hipertexto e gerar *links* para outro(s) hipertexto(s), por exemplo, são algumas possibilidades de entrosamento de um sujeito com uma página da *web*, mas isso tudo só é realizável virtualmente. Não é possível folhear um hipertexto, dado que, uma vez impresso, ele perde a essência virtual que o torna único. Sendo assim, o linguista caracteriza o hipertexto com base na *imaterialidade/virtualidade*.

No que diz respeito à *ubiquidade*, Xavier (2015) destaca que o hipertexto – utilizando todo o potencial de sua característica imaterial/virtual –, uma vez anexado à *internet*, se torna transitável na *tela* de vários usuários, em diferentes partes do globo, tudo isso de modo simultâneo. Essa "onipresença" gera uma multiplicação de uma mesma página *web*, ampliando imensamente o acesso a diversos conteúdos.

Em relação à *convergência de linguagens*, na visão de Xavier (2015), o hipertexto abarca todos os modos de enunciação conhecidos até hoje e aplica, de modo equipolente, na tela digital, todos eles, os quais manipulam a composição do(s) sentido(s) de dados (hiper)textualizados. Os modos de enunciação coocorrem, ao mesmo tempo, sem que se oponham. Essa convergência de modos de enunciar cria, para o autor, um modo de dizer inédito, que se aproveita do melhor dos mundos sígnicos para se efetivar.

Além dessas características, Xavier (2015) pontua que a descontinuidade é uma das maneiras por meio das quais o (hiper)leitor avalia que sua (hiper)leitura pode ser coerente. Sobretudo no caso do hipertexto, seu autor pode produzi-lo já com o objetivo de que o hiperleitor o consuma de forma não linear. Assim, a *não linearidade* planejada e induzida pelo

produtor do hipertexto é, para o linguista, uma especificidade que o diferencia de textos impressos e transforma a sua leitura em uma coautoria.

Segundo Xavier (2015), uma característica do texto impresso que foi impulsionada no hipertexto é a instituição de inter-relações entre os textos. Para ele, aludir (implícita ou explicitamente) a outros textos faz com que as ideias sistematizadas em (hiper)textos sejam racionais e autênticas, dando suporte infinito à cadeia de dizeres dialogada entre eles. Pensando no hipertexto como um texto que se amplia velozmente e é incorporado a servidores que viabilizam o acesso às páginas que hospedam, o autor afirma que o fenômeno da intertextualidade alcança o seu esplendor, o que faz com que ele elenque a *intertextualidade infinita* como uma das características do hipertexto.

Diante dessas colocações, Xavier (2010, p. 218) considera que o hipertexto causa o fim dos direitos autorais, pois "uma vez na rede, as ideias passam a pertencer a todos os usuários e a nenhum deles". Além disso, segundo o linguista, esse novo modo de enunciação apresenta um risco de "afogamento" do leitor, devido ao excesso de informações proporcionado pelos múltiplos caminhos e pelas múltiplas semioses que integram o hipertexto. Assim, o autor salienta a grande novidade trazida pelo texto eletrônico no que diz respeito às relações autor-texto/discurso-leitor e ao modo de enunciar.

2.2. O hipertexto como um novo modo de textualização

Outros linguistas, dentre os quais destacamos Koch (2003) e Marcuschi (1999, 2010), diferentemente de Xavier (2002, 2010, 2015), reconhecem certa continuidade do hipertexto em relação ao texto escrito. Nesse sentido, Koch (2003, p. 61) assinala que "(...) do ponto de vista da recepção (...) todo texto é um hipertexto", uma vez que qualquer texto pode apresentar diferentes caminhos de leitura e recursos como notas de rodapé e referências, que funcionam como *links*, pois direcionam os leitores para outras partes do texto ou para outros textos.

Apesar dessa semelhança, Koch (2003) reconhece que o suporte e o rápido acesso ao hipertexto o particularizam em relação ao texto impresso ou manuscrito. Assim, a autora compreende que a tecnologia responsável pelo surgimento do hipertexto lhe impõe determinadas especificidades, posição que também é adotada por Marcuschi (1999; 2010). De acordo com o linguista, "a novidade está na tecnologia que permite uma

nova forma de textualidade" (MARCUSCHI, 1999, p. 1), que integra notas, citações, bibliografias, referências, imagens, fotos, entre outros elementos constituintes dos textos clássicos.

Diante disso, Marcuschi (2010, p. 31) define hipertexto como um "(...) modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros[203] dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas", que vão além dos limites das modalidades oral e escrita. Ambos os linguistas consideram que os fatores de textualidade[204] do texto impresso também se apresentam no hipertexto; porém, para eles, isso ocorre de modo específico, considerando a apresentação virtual e plurilinear do texto da *internet*.

De acordo com Marcuschi (1999) e Koch (2003) os hipertextos são caracterizados pelos seguintes aspectos: 1) não linearidade; 2) volatilidade; 3) espacialidade topográfica/topografia; 4) fragmentariedade; 5) multissemiose; 6) interatividade e 7) iteratividade. Além disso, Koch (2003) cita a descentração, ao passo que Marcuschi (1999) menciona a acessibilidade limitada. Devido à limitação de espaço deste trabalho, não nos aprofundaremos em cada um desses aspectos, mas discorremos, a seguir, sobre os fatores que recebem maior destaque nas discussões nos linguistas.

Para Koch (2003), uma das principais inovações do texto eletrônico seriam os *hiperlinks*, que podem ser fixos ou móveis e exercer diversas funções, dentre as quais a autora destaca as dêiticas (que sugere caminhos ao leitor ao apontar para um lugar no espaço digital, cataforicamente), coesiva (que ata os hiperlinks conforme certa ordem discursiva e semântica) e cognitiva (quando os hiperlinks encapsulam cargas de sentido e geram no leitor o desejo de seguir determinados caminhos). Diante disso, a linguista ressalta a necessidade de uma construção estratégica de *hiperlinks*, visto que a multiplicidade de caminhos oferecidos no hipertexto requer um papel mais ativo por parte do seu leitor.

Desse modo, Koch (2003, p. 70) considera que "(...) jamais have-

---

[203] Em nossas pesquisas de Mestrado, analisamos especificamente os gêneros *tweet* e *post* de *Facebook*.

[204] Os critérios de textualidade foram elencados porBeaugrande e Dressler, segundo os quais uma construção linguística precisa apresentar as seguintes propriedades para ser reconhecida como um texto, isto é, como um todo significativo: coesão, coerência, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e intertextualidade (MARCUSCHI, 2008).

rá leituras exatamente iguais (...)", devido ao fato de cada leitor escolher os caminhos que serão seguidos na leitura do hipertexto, pois "(...) o hipertexto não tem uma única ordem de ser lido. A leitura pode dar-se em muitas ordens" (MARCUSCHI, 1999, p. 1). Nesse sentido, Koch (2003) ressalta que o hiperleitor pode sofrer, ainda, de um stress cognitivo, diante das múltiplas possibilidades de escolha durante a sua navegação.

Tais pressupostos fazem com que Koch (2003) e Marcuschi (1999, 2010) considerem a "leitura única" do hipertexto como uma coautoria, de modo que a construção da coerência se torna algo particular, tendo em vista que "o leitor determina não só a ordem da leitura, mas o conteúdo a ser lido" (MARCUSCHI, 1999, p. 4). Ou seja, a versão final do hipertexto dependeria das escolhas feitas por cada leitor. Koch (2003) comenta, ainda, que, no hipertexto, não há limitação do interlocutor, que pode ser qualquer pessoa conectada à rede.

Assim, compreendemos que, para Koch (2003) e Marcuschi (1999, 2010), o hipertexto representa uma nova forma de textualização, caracterizada, dentre outros aspectos, pela virtualidade, plurinearidade, presença de *hiperlinks* e coautoria durante a leitura.

2.3. O hipertexto como continuidade do texto impresso

A terceira perspectiva que apresentamos acerca do hipertexto é adotada por Carla Coscarelli (2006; 2008) e Ana Elisa Ribeiro (2006, 2018), segundo as quais o hipertexto seria muito próximo aos textos impressos e manuscritos, não representando, portanto, uma grande novidade na linguagem. Para elas, diversos rótulos comumente atribuídos ao texto da internet não são uma inovação, como alguns autores defendem.

De acordo com Coscarelli (2006), a não linearidade não é uma característica exclusiva do hipertexto, uma vez que textos impressos não são lineares, assim como as suas leituras. A autora afirma que "não podemos acreditar na linearidade de um texto apenas porque as palavras se apresentam no papel uma após a outra" (COSCARELLI, 2006, p. 2), tendo em vista que os textos apresentam marcas tipográficas – como tamanhos e cores de fontes –, além de títulos, subtítulos e outros elementos responsáveis por determinar a hierarquia de partes do texto em relação a outras.

Nesse sentido, Ribeiro (2006, p. 23) salienta que "não há, de fato, novidade absoluta no aparecimento do texto suportado pelo computador.

A novidade está no próprio suporte e na velocidade com que os nós são acessados nos hipertextos digitais". Com isso, compreendemos que a diferença dos hipertextos em relação aos textos impressos, para essas autoras, seria o formato, consequência do suporte digital, e a velocidade de acesso. Fundamentada nesses pressupostos, Ribeiro (2018) situa a cultura digital (ou cibercultura) como parte da cultura escrita, da qual também faria parte a cultura impressa.

Outra característica atribuída ao hipertexto por alguns autores é a multiplicidade de linguagens – palavras, imagens estáticas, imagens em movimento, sons – que integra os textos da internet. Entretanto, segundo Coscarelli (2009),

> Precisamos lembrar que a multimodalidade é, há muitos anos, parte de nossos textos, como no cinema, nas revisas, jornais, cartazes, convites, cartões, livros ilustrados, entre outros. (COSCARELLI, 2009, p. 552-3)

Ou seja, a multimodalidade[205] também não é uma novidade dos textos em ambiente digital. Coscarelli (2009) pondera, porém, que uma possível diferença seja a maior facilidade para a produção de textos multimodais na internet, o que não implica uma ruptura com os textos existentes antes da popularização da *web*.

Em relação à não linearidade da leitura, Coscarelli (2006, p. 8) destaca que "linkamos o tempo todo", visto que, durante o processo de leitura, realizamos diversas conexões. Nesse sentido, é importante destacar que, para Coscarelli (2006; 2009), os *links* presentes em ambiente digital são uma representação do que fazemos durante a leitura. Nessa mesma perspectiva, Ribeiro (2006) defende que toda leitura é hipertextual. Para a autora,

> […] a leitura não só acontece de maneira hipertextual, seja o texto (produto) como for e onde estiver, como também o leitor reconfigura seus conhecimentos sobre o texto, os suportes e a tecnologia de ler à medida que aprende um novo gesto de leitura. (RIBEIRO, 2006, p. 17)

Portanto, compreendemos que, segundo essas autoras, não há diferenças significativas entre o processo de leitura de um hipertexto e de um texto impresso, pois os processamentos, em qualquer texto, "(...) dependem da atividade do leitor, que jamais terá, em qualquer situação, um

[205] Segundo Ribeiro (2018), há uma tendência para se considerar palavra e imagem como linguagens diferentes, de modo que esta é equivocadamente excluída da concepção de texto. Para a autora, todo texto é multimodal; portanto, sempre se deve considerar a integração entre diferentes linguagens para sua leitura.

corpo de texto íntegro, em *open field* diante de si" (RIBEIRO, 2006, p. 28). Diante disso, é válido ressaltar, ainda, que, para Coscarelli (2006), a leitura do hipertexto não seria tão imprevisível como certos pesquisadores defendem.

Coscarelli (2006) defende, também, que a interferência do leitor no hipertexto, além deacontecer de modo semelhante ao texto impresso (no qual são feitos comentários e notas), ocorre de maneira limitada. Assim, Coscarelli (2006; 2009) e Ribeiro (2006; 2018) vão de encontro a perspectivas que consideram o chamado *hiperleitor* como uma espécie de coautor:

> Para nós é evidente que o leitor não lê o texto isolado de seu suporte ou da história pregressa de leituras que cada um acumula, não de forma estanque, frise-se, mas de forma reconfigurante e ativa. Certamente, a informática não fez surgir, do nada, um leitor ativo e incisivo. Esse leitor, mesmo que quieto e em silêncio, já operava complexa e ativamente. (RIBEIRO, 2006, p. 25)

Nessa perspectiva, de acordo com Ribeiro (2006) e Coscarelli (2009), o leitor de hipertextos amplia suas habilidades de leitura para dar conta de um produto que ocorre em um novo suporte. Portanto, não se trata da criação de habilidades novas e inovadoras, e sim de uma reconfiguração de "(...) seus gestos, seus modos de busca, suas reações ao suporte, suas expectativas (...)" (RIBEIRO, 2006, p. 28), o que, segundo Coscarelli (2009), gera uma compreensão semelhante à de textos impressos.

Assim, para essas autoras, o hipertexto não seria necessariamente responsável por proporcionar um maior grau de envolvimento do leitor, uma vez que isso depende "(...) dos seus objetivos de leitura, da sua capacidade de lidar com aquele gênero textual e com o nível de profundidade com que o assunto é tratado bem como com a linguagem usada no texto(muito técnica, para leigos, etc.)" (COSCARELLI, 2006, p. 13), e não do ambiente em que o (hiper)texto é produzido e veiculado.

Além disso, Coscarelli (2006) chama atenção para o fato de que toda leitura é única, discordando de que a construção particular da coerência seja uma característica restrita ao hipertexto, como defendem alguns autores, a exemplo de Xavier (2010), cuja perspectiva foi abordada na seção 2.1.

Ribeiro (2006, p. 29) salienta que textos impressos e hipertextos "(...) serão diferentes se considerados como produtos, especialmente a

depender de que critérios os definem". Com isso, é feita uma distinção entre o processo de leitura e o produto em si, que, como já mostramos acima, é considerado diferente devido ao seu suporte.

Em suma, Coscarelli (2006; 2009) e Ribeiro (2006; 2018) propõem uma visão do hipertexto como continuidade do texto impresso, destacando que suas particularidades – enquanto produto – teriam relação com as situações de produção e com o suporte de escrita, mas que não haveria um novo modo de textualidade, tampouco um novo modo de enunciação.

3. *Analisando textos digitais*

Nesta seção, apresentamos uma análise de dois (hiper)textos publicados em ambiente digital: um *tweet* do perfil @historiadigital e um *post* de *Facebook* da página Quebrando o Tabu. Os textos que integram esse *corpus* fazem parte dos bancos de dados das pesquisas de Mestrado dos primeiros autores deste artigo e ambos foram salvos por meio do recurso de captura de tela do *Windows* 10. Para efetivar a análise, baseamo-nos nas características propostas por Xavier (2015) para definir um hipertexto e diferenciá-lo de um texto impresso ou manuscrito, verificando a (não) aplicabilidade delas.

Isso posto, vejamos nossa primeira figura, a qual registra um *tweet* publicado em um perfil didático que aborda temas históricos:

Figura 3: Tweet do perfil @historiadigital.

Fonte: *Twitter*[206].

[206] Disponível em: https://twitter.com/historiadigital/status/1298690967021723649. Acesso em: 29 ago. 2020.

Em linhas gerais, ao observarmos a figura 3, podemos notar que estamos diante de uma enquete: a pessoa responsável por administrar/moderar do perfil *@historiadigital* questiona aos seus seguidores (e a todos que, de alguma forma, terão algum contato com esse *tweet*) se eles concordam com a afirmação de que os bandeirantes brasileiros foram genocidas, feita por Nabil Bonduki.

A estrutura do gênero discursivo enquete é evidenciada não só pela pergunta – marcada pelo sinal de interrogação –, mas também pela votação que estava ocorrendo no *tweet* em questão, como mostra o gráfico gerado pela própria interface digital *Twitter*, sobre o qual trataremos posteriormente.

A segunda figura analisada, por sua vez, registra um *post* de *Facebook* produzido pela página Quebrando o Tabu, empresa de notícias/mídia que possui como objetivo tornar o mundo "mais bem informado e menos careta".

Vejamos a publicação:

Figura 4: Post de Facebook da página Quebrando o Tabu.

Fonte: *Facebook*[207].

Aqui, vemos uma postagem que retrata o fato de que muitas pessoas da comunidade LGBTQIA+, por vários motivos, não conseguem explorar plenamente a sua diversidade sexual/de gênero e, por causa disso, acabam "escondendo" quem são de verdade. A página em questão objetiva, com esse *post*, salientar que não há problema em não "se assumir" caso a pessoa não esteja pronta para isso, assim como faz uma crítica ao fato de que a orientação sexual e a identidade de gênero de um indivíduo não deveriam ser "um evento, uma confissão, um medo, um peso", haja vista que isso só representa quem ele é.

[207] Disponível em: https://www.facebook.com/quebrandootabu/photos/4585118468211171. Acesso em: 9 set. 2020.

Apresentados os dois (hiper)textos, partimos, agora, para as características que os diferenciam/assemelham do/ao texto não digital. Primeiramente, ao pensarmos na *imaterialidade/virtualidade* – que se refere ao fato de o hipertexto precisar de um aparelho digital para existir – dessas produções, percebemos que ambas contam com vários recursos inexistentes em textos impressos, como: 1) os *links* para os perfis que publicaram o conteúdo; 2) a possibilidade de curtir/reagir às publicações; 3) as caixas de respostas/comentários, que proporcionam uma interação instantânea entre autor e leitor; 4) os links para o compartilhamento do *tweet* e do *post* de *Facebook*; e 5) os recursos de cada *website* para salvar as publicações. Além disso, especificamente no *tweet*, exposto na figura 3, outro recurso se destaca: a possibilidade de criar enquetes com alternativas clicáveis/tocáveis. Assim, basta que o usuário escolha a sua opção preferida para que os resultados apareçam instantaneamente depois dessa votação. A interface digital, de modo automático, calcula a porcentagem que cada alternativa recebeu e, consequentemente, colore a vencedora e a(s) perdedora(s) de azul e cinza, respectivamente. Tendo em vista o exposto neste parágrafo, vemos que, se essas publicações fossem impressas, nenhum dos recursos citados estaria disponível, o que ratifica a *imaterialidade/virtualidade* como uma característica exclusiva de textos digitais.

Em segundo lugar, ao considerarmos a *ubiquidade* – que diz respeito ao fato de as páginas da *web* contarem com a possibilidade de serem acessadas simultaneamente por vários dispositivos ao redor do mundo – nas publicações em questão, podemos verificá-la por meio de dois pontos principais, quais sejam: 1) qualquer sujeito que tenha posse, de algum modo, do *link* dessas postagens (e esteja conectado a uma rede de *Internet*) – além dos indivíduos que não possuem o *link*, mas que acompanham os perfis que fizeram as publicações – terão acesso a ela, ao mesmo tempo, em qualquer parte do globo; e 2) as ferramentas presentes tanto no *tweet* quanto no *post* de *Facebook* para que o usuário se engaje com eles e, a partir disso, expresse seus juízos de valor sobre os conteúdos tratados em ambos, conferem às postagens a possibilidade de se fazerem onipresentes, haja vista que diversas pessoas podem interagir com elas de diferentes formas, em diferentes lugares, tudo isso simultaneamente. Isso posto, notamos que o *post* de *Facebook* não reclama de seus usuários que eles estejam presentes no mesmo espaço e no mesmo tempo para o acessarem. Isso ratifica que o segundo aspecto postulado por Xavier (2015) para caracterizar o hipertexto – a *ubiquidade* – se confirma em textos digitais disponibilizados em ambientes virtuais.

Em terceiro lugar, ao analisarmos a *convergência de linguagens* – que consiste na ocorrência paralela e síncrona de múltiplas semioses em uma mesma produção comunicativa – nas publicações supracitadas, notamos que ela se mostra mediante alguns pontos, dentre os quais destacamos os seguintes: 1) tanto no *tweet* quanto no *post* de *Facebook*, encontramos enunciados verbais que norteiam a exposição dos assuntos retratados em cada um deles; 2) especificamente no *post* de *Facebook*, encontramos a figura de uma tartaruga, pigmentada com as cores do arco-íris, escondida dentro de seu casco. Seus olhos semicerrados e lacrimejantes demonstram medo e preocupação; e 3) nas duas publicações, as cores têm grandes participações na produção de sentidos, haja vista que, no *tweet*, o azul serve para marcar a alternativa vencedora da enquete, enquanto o cinza assinala a alternativa perdedora. Já no *post* de *Facebook*, as cores do arco-íris salientam a temática geral da publicação: a diversidade sexual e de gênero. Desse modo, percebemos que o *tweet* e o *post* de *Facebook* se valem de mais de uma modalidade de linguagem, ou, trocando em miúdos, de mais de uma semiose em sua constituição. No entanto, ao contrário do que constatamos até aqui com a análise desse *corpus*, não podemos confirmar a *convergência de linguagens* como uma categoria própria do hipertexto, haja vista que a multimodalidade pode ser encontrada em inúmeros textos não digitais, como destacam Coscarelli (2006; 2009) e Ribeiro (2006; 2018).

Em quarto lugar, ao refletirmos sobre uma possível não linearidade – inexistência de um centro principal de leitura – no *corpus* selecionado para análise, destacamos que esta se mostra nos textos digitais em questão pelo fato de a leitura dessas materialidades linguísticas poder ser realizada a partir de vários pontos, dentre os quais salientamos os seguintes: 1) os enunciados verbais; 2) os enunciados visuais; 3) os comentários presentes em ambas as publicações; e 4) os perfis que disponibilizaram esses conteúdos em suas páginas. Sendo assim, observamos que a não linearidade, além de ser uma peculiaridade no método de construção de sentidos na etapa de leitura dos (hiper)textos em questão, também pode ser um preceito de elaboração do próprio *tweet* ou do *post* de *Facebook*. Entretanto, assim como vimos no parágrafo anterior, não podemos afirmar que a não linearidade é uma característica exclusiva de textos digitais, uma vez que, em qualquer texto (inclusive nos impressos), o sujeito tem a possibilidade de escolher como/por onde quer começar e terminar sua leitura e, também, sua produção.

Em quinto e último lugar, ao examinarmos as ocorrências de *in-*

tertextualidade infinita – a inter-relação entre os textos potencializada pelo ambiente digital – em nosso *corpus*, sublinhamos que esse fenômeno pode ser apreciado, aqui, por meio de dois pontos principais. No *tweet* (figura 3), percebemos uma intertextualidade entre essa produção digital e um assunto previsto no conteúdo programático da disciplina escolar de "História", o qual é bastante trabalhado na educação básica: a chegada dos bandeirantes ao Brasil e suas polêmicas ações frente à sociedade indígena que aqui vivia, bem como aos quilombos formados no longo período escravocrata normalizado em território nacional. Além disso, a intertextualidade fica ainda mais visível quando o nome do arquiteto e urbanista Nabil Bonduki é referenciado, haja vista que, em 2002, ele, que era vereador, propôs, na Câmara Municipal de São Paulo, um projeto de resolução que retirava uma homenagem aos bandeirantes que existe no interior do Palácio Anchieta, alegando que a referência exageradamente orgulhosa aos bandeirantes e gravemente ofensiva aos indígenas tem origem em uma noção ultrapassada de história, como salienta o portal *Agência Senado*[208]. Já no *post* de *Facebook* (figura 4), a intertextualidade se revela entre as modalidades verbal e visual: o enunciado "Tá tudo bem, se você ainda não estiver preparado" se relaciona diretamente com a imagem da tartaruga preocupada, apavorada e colorida. Não por acaso, as cores que pigmentam o desenho da tartaruga são as que compõem a aquarela do arco-íris: essas também são as cores da bandeira LGBTQIA+. Assim, há uma relação intertextual de entranhamento, de produção verbo-visual de sentidos, que alude a uma questão cara às discussões sobre diversidade sexual e de gênero, qual seja: o processo de *coming out* de um sujeito LGBTQIA+.

Contudo, os pormenores encontrados na análise das duas características anteriores se repetem aqui: apesar de reconhecermos que fazer uso de texto(s) alheio(s) corrobora para que os objetivos interacionais do autor, sistematizados em qualquer produção textual virtual – a exemplo de um *tweet* e de um *post* de *Facebook* – sejam atingidos, e, consequentemente, sigam assegurando e (multi)facetando a concatenação de dizeres materializados em textos que dialogam entre si, não podemos confirmar que a *intertextualidade infinita* é exclusiva de textos digitais, haja vista que todo e qualquer texto possui ligação com outros (já) ditos, e isso independe de seu suporte de realização.

---

[208] Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/201cretirada-de-estatuas-deve-ser-acompanhada-de-debates-publicos-sobre-a-historia201d-diz-urbanista. Acesso em: 27 nov. 2021.

4. Conclusão

O objetivo deste artigo foi apresentar uma (re)discussão do(s) conceito(s) de hipertexto postulados por pesquisadores brasileiros. Com base em três perspectivas diferentes, realizamos a análise de um *tweet* e um *post* de *Facebook*, os quais classificamos como hipertextos.

A observação desses textos mostrou que, assim como defendido por Koch (2003) e Marcuschi (1999; 2010), em uma perspectiva, e por Coscarelli (2006; 2009) e Ribeiro (2006; 2018), em outra, o hipertexto é uma continuidade do texto impresso, visto que apresenta características já existentes há séculos nos materiais escritos. Ou seja, ao contrário do postulado por Xavier (2002; 2010; 2015), o texto digital não é uma grande ruptura na enunciação, pois a multimodalidade, os *links* que tornam um texto multilinear e a intertextualidade são aspectos intrínsecos a qualquer produção textual, seja ela manuscrita, impressa ou digital.

Apesar disso, há determinados fatores que o particularizam, o que torna necessária sua caracterização específica. Assim, destacamos que a virtualidade e a ubiquidade são características peculiares do hipertexto, que não aparecem no texto impresso. Devido à virtualidade, o hipertexto apresenta uma forma especial de multinearidade, permitindo o acesso a outros textos por meio de um clique ou um toque – ou seja, seu manuseio difere do texto impresso. Além disso, ressaltamos que a multimodalidade, embora presente em todos os textos, é potencializada no hipertexto, que permite a integração de todas as semioses ao mesmo tempo, o que não ocasiona, entretanto, um novo modo de enunciação.

Por fim, reconhecemos que ainda são necessárias análises mais detalhadas e que considerem um *corpus* mais robusto – algo que pretendemos realizar em trabalhos futuros –, a fim de que haja uma caracterização mais detalhada do hipertexto e que as mudanças nas concepções desse conceito ao longo do tempo, devido à dinamicidade da internet e das práticas de linguagem, não sejam desconsideradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. *Littera*, v. 4, p. 7-19, Pedro Leopoldo, 2006. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/DonsDoHipertexto.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 9, n. 3, p. 549-564, Palhoça, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/BQKxvxwpBQPTDpynwmRnZkH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 out. 2020.

KOCH, Ingedore Vilaça. Texto e hipertexto. *In*: KOCH, Ingedore Vilaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 61-73.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 3, p. 21-45, Campinas, jan./jun. 1999.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: XAVIER, A.C.; MARCUSCHI, L.A. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais:* novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80

RIBEIRO, Ana Elisa. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 15-32, Pelotas, jul./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15637. Acesso em: 7 out. 2020.

_____. *Escrever, hoje*. São Paulo: Parábola, 2018.

XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto na sociedade da informação:* a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_6ff57a071800bb0d15462fddd420e994. Acesso em: 26 nov. 2021.

_____. Leitura, texto e hipertexto. In: ____; MARCUSCHI, L.A. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais:* novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-20

_____. Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo. *Estudos da Língua(gem)*, v. 13, n. 2, p. 73-90, Vitória da Conquista, dez. 2015. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/ index.php/estudosdalinguagem/article/view/1302. Acesso em: 10 ago. 2020.

"RISCO PT": A DISCURSIVIZAÇÃO NA MÍDIA SOBRE A ELEGIBILIDADE DO EX-PRESIDENTE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Quelle Taísa da Chaga Oliveira[209] (UESB)
quelly_oliveira2012@hotmail.com
Maria da Conceição Fonseca-Silva (UESB)
con.fonseca@gmail.com
Joseane Silva Bittencourt (UESB)
ane.bittencourt@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos resultados de pesquisa que teve como objetivo identificar e analisar os efeitos-sentido produzidos em materialidades nas quais os termos "Risco PT" e "Risco Lula" apareceram e circularam na mídia após a divulgação da decisão proferida pelo ministro do Supremo Tribunal Federal, Edson Fachin, que restabeleceu os direitos políticos do ex-presidente, tornando-o elegível. O *corpus* selecionado foi constituído de sequências discursivas extraídas de matérias de jornais e de postagens e comentários de usuários comuns retirados das redes sociais que circularam até uma semana após a divulgação da decisão. Para realização das análises, mobilizamos princípios e procedimentos da Análise de Discurso. Os resultados indicaram que os termos "Risco Lula" e "Risco PT" produzem efeitos-sentido de temor, incerteza e insegurança de mercado, de polarização política que põem em risco a economia do país, identificados em matérias dos jornais Estadão, Folha de São Paulo e Valor Econômico. No que se refere às redes sociais *Twitter* e *Facebook*, além dos efeitos-sentido listados, foram identificadas, dentre as postagens e os comentários analisados, materialidades em que esse discurso primeiro é submetido a um processo de apropriação por meio da ironia, instaurando uma desestabilização que resultou na produção de efeitos-sentido distintos, quais sejam, de esperança, de retomada do crescimento da economia, de desenvolvimento social e de garantia do estado democrático de direito.

Palavras-chave:
Discurso. Lula. Mídia.

ABSTRACT

In this work, we aimed to identify and analyze the meaning-effects produced in materialities in which the terms "Risk PT" and "Risk Lula" appeared and circulated in the media after the disclosure of the decision handed down by the Minister of the Federal Supreme Court, Edson Fachin, which reinstated the former president's political rights, making him eligible. The selected corpus consisted of discursive sequences

[209] Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001", do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – (UESB/Brasil).

extracted from newspaper articles and from posts and comments from common users taken from social networks that circulated within a week after the decision was announced. In the analyses, we mobilize principles and procedures of Discourse Analysis. The results indicated that the terms "Lula Risk" and "PT Risk" produce meaning-effects of fear, uncertainty and insecurity for the market, and of political polarization that puts the country's economy at risk, as identified in articles in the newspapers Estadão, Folha de São Paulo and Valor Econômico. With regard to the social networks Twitter and Facebook, in addition to the meaning-effects listed, materialities were identified, among the posts and comments analyzed, in which this discourse is first subjected to a process of appropriation through irony, creating a destabilization which resulted in the production of distinct meaning-effects, namely, hope, the resumption of economic growth, social development and the guarantee of the democratic rule of law.

Keywords:
Discourse. Lula. Media.

1. Introdução

Neste trabalho, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis) e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,tivemos por objetivo identificar e analisar os efeitos-sentido produzidos em materialidades nas quais os termos "Risco PT" e "Risco Lula" apareceram e que circularam na mídia após a divulgação da decisão proferida pelo ministro do Supremo Tribunal Federal, Edson Fachin, que restabeleceu os direitos políticos do ex-presidente Lula, tornando-o elegível.

A decisão, divulgada em 08 de março e publicada em 09 de março de 202, no Diário da Justiça Eletrônico (STF – DJe nº 44/2021), anulou ações penais contra Luiz Inácio Lula da Silva referentes à Operação Lava Jato e repercutiu em diversos veículos midiáticos, tais como jornais, portais de notícias, revistas, redes sociais e outros. Dentre as materialidades que circularam no período, identificamos a recorrência dos termos "Risco PT" e "Risco Lula", na rede social *Twitter*, por exemplo, expressões que figuraram nos *Trending Topics* ou assuntos do momento, ferramenta que identifica os tópicos mais populares no período por meio de logaritmo e com base na atividade dos usuários.

Dado o exposto, buscamos responder a seguinte questão: Quais efeitos-sentido foram produzidos na discursivização sobre a elegibilidade de Luiz Inácio Lula da Silva em jornais e nas redes sociais, em materialidades nas quais os termos "Risco PT" e "Risco Lula" apareceram e que

circularam até uma semana após a divulgação da decisão proferida pelo ministro do Supremo Tribunal Federal, Edson Fachin, que restabeleceu os direitos políticos do ex-presidente? Para tanto, foram analisadas 5 sequências discursivas (SDs) extraídas de matérias dos jornais Estadão, Folha de São Paulo e Valor Econômico e de postagens e comentários de usuários comuns retirados das redes sociais *Twitter* e *Facebook* que circularam até umasemana após a divulgação da referida decisão.

2. Considerações sobre o percurso teórico-metodológico

No que se refere à abordagem, a pesquisa que originou este trabalho é qualitativa; aos objetivos, descritiva/interpretativa; aos procedimentos, análise discursiva da elegibilidade do sujeito político Luiz Inácio Lula da Silva em jornais e nas redes sociais.

Para construir o arquivo analítico: (i) acessamos ao acervo digital dos jornais Estadão, Folha de São Paulo e Valor Econômico[210]; (ii) acessamos as redes sociais *Facebook* e *Twitter*; (iii) selecionamos matérias, postagens e comentários que tratam da elegibilidade de Luiz Inácio Lula da Silva que circularam até uma semana após a divulgação da decisão proferida pelo ministro do Supremo Tribunal Federal, Edson Fachin, que restabeleceu os direitos políticos do ex-presidente e nas quais os termos "Risco PT" e "Risco Lula" apareceram; (iv) criamos uma pasta para essas matérias.

Foram analisadas: (i) matérias dos jornais Estadão, Folha de São Paulo e Valor Econômico, publicadas até uma semana após a divulgação da decisão do Ministro Edson Fachin; e (ii) postagens das redes sociais *Facebook* e *Twitter*, publicadas no mesmo período. Selecionamos para este trabalho 3 matérias de jornais e duas postagens das redes sociais;delas,extraímos 5 sequências discursivas para análise. Tais sequências discursivas constituem o *corpus* para análise.

O recorte temporal foi estabelecido com o intuito de analisar a produção dos sentidos em uma dada condição histórica, qual seja, após a divulgação da decisão proferida pelo ministro Edson Fachin que devolveu os direitos políticos ao ex-presidente Lula.

---

[210] Os jornais mencionados podem ser acessados nos endereços eletrônicos a seguir: https://www.estadao.com.br/; http://www.folha.uol.com.br/; http://www.valor.com.br/. Acesso em: 09 mar.2021.

Para análise das sequências discursivas, mobilizamos princípios e procedimentos da Análise de Discurso que se constitui na articulação do materialismo histórico, da linguística e da teoria do discurso, "atravessadas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)" (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 164).

Desses conceitos teóricos, alguns foram fundamentais para construção do trabalho. São eles: discurso, posição-sujeito, efeito-sentido e memória discursiva. Por esse motivo, faz-se necessário tratar, mesmo que de forma breve, de tais conceitos.

O discurso é definido por Pêcheux (1969) como efeitos de sentido entre interlocutores, entendidos não como indivíduos, mas como posições na estrutura social. Nessa perspectiva, sujeito e sentido são efeitos de uma posição na estrutura social. Grigoletto (2005), ao tratar de posição-sujeito, pontua que se denomina de posição-sujeito a relação de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber (forma-sujeito).

Os sentidos, conforme Pêcheux (1983), não estão estabilizados, não estão presos à palavra e, por isso mesmo, estão suscetíveis a tornar-se outro. Fonseca-Silva (2012), a partir da leitura de Pêcheux (1969), pontua que as palavras, expressões, etc., não significam por si sós e que não há sentido sem metáfora "pois o sentido se delineia sempre na relação que uma palavra ou expressão tem com outra palavra ou expressão" (FONSECA-SILVA, 2012, p. 194). A autora aponta ainda que, segundo Pêcheux (1969), o efeito metafórico "assenta-se na tensão entre processos parafrásticos (o mesmo) e polissêmicos (o diferente)" (*Idibidem*, p. 194).

A memória discursiva, segundo Courtine (1981), refere-se à "existência histórica de um enunciado no seio de práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos" (COURTINE, 1981, p. 105-6). A esse respeito, Pêcheux (2006) postula que a memória da qual se trata não deve ser entendida "no sentido diretamente psicológico da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador" (PÊCHEUX, 2006 [1983], p. 50).

Uma vez exposto o percurso teórico-metodológico do trabalho, apresentamos, no item seguinte, os resultados obtidos e as discussões suscitadas a partir das análises das materialidades.

3. *Resultados e discussões*

A primeira sequência discursiva para análise foi extraída de matéria do jornal Folha de São Paulo, publicada em 08 de março de 2021, às 23h 15min. O trecho selecionado corresponde ao título e ao subtítulo da notícia.

> (01) Frustração com governo Bolsonaro e risco PT afetam cenário econômico, dizem especialistas.
> Decisão sobre Lula reforça cenário de dólar caro e bolsa em queda.

Ao considerar as condições de produção do discurso[211] em destaque, uma vez que a matéria foi publicada pouco depois da divulgação da decisão do ministro Edson Fachin, que possibilitou a recuperação dos direitos políticos de Lula, a construção "risco PT", presente na SD 1, produz um efeito-sentido de temor e ameaça em relação à elegibilidade do ex-presidente. O termo "risco", presentes em "risco PT afetam cenário econômico", produz o efeito-sentido de que o panorama econômico do país é afetado de maneira negativa pelo fato de Lula estar elegível e pela possibilidade do ex-presidente se candidatar em eleições futuras, inclusive para o cargo que já ocupou, o da presidência da República.

O conectivo "e", que liga as construções "Frustração com governo Bolsonaro" e "risco PT", produz um efeito-sentido de que tanto o Presidente da República Jair Messias Bolsonaro quanto Lula são ineficientes no que se refere à gestão econômica. Nesse sentido, segundo o jornal, tanto Bolsonaro quanto Lula afetam o cenário econômico de maneira negativa: Bolsonaro por provocar frustações e Lula/PT por representar um risco. Conseguimos acessar o efeito-sentido de "frustração" e de "risco PT" pelo argumento interno da formulação linguística que a discursividade do jornal oferece, qual seja, o "cenário econômico". Dessa forma, o efeito-sentido que se produz em relação a Bolsonaro é de que ele não atendeu as expectativas do setor econômico com o seu governo e, em relação a Lula, o efeito-sentido que se produz é de que ele representa uma ameaça para esse setor, uma vez que o termo "risco" já vem carregado de uma dimensão negativa, relacionada a perigo, temor e afins.

A esse respeito, vale pontuar que, os termos "risco PT" e "risco

[211] Pêcheux e Fuchs (2014 [1975], p. 182) denominaram condições de produção as "determinações que caracterizam um processo discursivo". Em Análise de Discurso partimos do pressuposto de que a língua, base material dos discursos, é afetada pela história e também a afeta, o analista, portanto, deve alcançar tanto a interpretação quanto a historicidade dos enunciados (PÊCHEUX, 2014; FONSECA-SILVA, 2012; 2013; BITTENCOURT; FONSECA-SILVA, 2020).

Lula" estabelecem uma relação discursiva, por meio da memória, com a expressão "Risco-país". A designação foi criada nos anos de 1990 pelo banco americano JP Morgan para avaliar o risco de investimento em países emergentes e foi adotado pelo mercado financeiro de todo mundo. A denominação "risco-Brasil", por sua vez, é usada para se referir, especificamente, aos riscos de se investir no Brasil e informa ao mercado financeiro sobre a possibilidade de o país dar calote em seus credores. Assim, os termos "risco PT" e "risco Lula" são retomados de modo a rememorar um período em que o Brasil era visto com desconfiança pelos investidores. Nessa posição discursiva, sustentada pelo mercado financeiro, o efeito-sentido produzido é de que partidos de esquerda, como o PT, não são aptos ou não conseguem lidar de maneira satisfatória com a dinâmica do mercado financeiro e do sistema capitalista, argumento que foi e ainda é utilizado nas campanhas eleitorais brasileiras para deslegitimar tais partidos.

Em "Decisão sobre Lula reforça cenário de dólar caro e bolsa em queda", a forma verbal "reforça" indica que o cenário de dólar caro e bolsa em queda já existia antes da decisão que teve impactos sobre a elegibilidade de Lula, mas que esta intensificou tal conjuntura, o que produz efeitos-sentido de incerteza e insegurança econômica, uma vez que um cenário de dólar alto e bolsa em queda provoca instabilidade na economia. Nesse sentido, a forma verbal "reforça" também produz um efeito-sentido de aproximação entre os sujeitos políticos Lula e Bolsonaro, visto que o cenário de dólar caro e bolsa em queda reforçado pela notícia da elegibilidade de Lula já existia com o governo Bolsonaro. Essa aproximação não é estabelecida em termos ideológicos, mas, sobretudo, entre indesejáveis no que diz respeito à gestão da economia.

Ainda sobre essa sequência discursiva, a construção "dizem especialistas" produz um efeito-sentido de legitimidade e imparcialidade em relação às afirmações contidas no título da matéria, e, por consequência, aos efeitos-sentido produzidos pela SD.

A segunda sequência discursiva foi retirada de matéria do jornal Valor Econômico, publicada em 09 de março de 2021 às 05h 01min, e refere-se ao título e ao subtítulo do texto jornalístico.

> (02) 'Risco Lula' azeda clima no mercado.
> Bolsa recua 4% com temor de guinada populista e extremismo eleitoral em 2022.

O termo "Risco Lula", presente nessa SD, produz efeitos-sentido

de temor e de ameaça que impactam negativamente a economia, assim como o termo “Risco PT” analisado na SD anterior. Tais efeitos são reforçados pela forma verbal “azeda”, que produz o efeito-sentido de que a notícia da elegibilidade de Lula não agradou o mercado financeiro, afetando-o de forma negativa, o que, por sua vez, produz efeitos-sentido de incerteza e insegurança econômica.

Na discursivização do jornal Valor Econômico, podem ser convocados a ocupar a mesma posição-sujeito do mercado, em uma relação de paráfrase: os bancos, corretoras, gestoras de recursos, plataformas de investimento e afins.

Ainda nessa SD, a construção “Bolsa recua 4% com temor de guinada populista e extremismo eleitoral em 2022”, além de produzir efeitos-sentido de ameaça, medo, inseguranças e instabilidade de mercado, aponta para uma polarização política que põem em risco a economia do país. Tendo em vista as condições de produção em que esse discurso foi produzido, essa polarização política, caracterizada na discursividade do jornal Valor econômico como populista e extremista, faz referência a um suposto cenário político para as eleições presidenciais de 2022, no qual Lula e Bolsonaro disputam a cadeira presidencial. Na discursividade de Valor Econômico, Lula e Bolsonaro são convocados a ocupar dois extremos do espectro político, cuja vitória de qualquer um dos dois poderia gerar um temor em relação à economia do país.

A terceira sequência discursiva foi extraída de matéria do jornal O Estado de S. Paulo, também conhecido como Estadão, publicada em 09 de março de 2021 às 03h, e corresponde ao título do referido texto jornalístico.

(03) O risco da volta de Lula às eleições

Nessa SD, o risco apontado pela discursivização do jornal sobre a elegibilidade de Lula está relacionado às eleições, ao fato de que o ex-presidente poderia voltar a ser candidato. Ao fazer uso do termo “risco”, o efeito-sentido que se produz é de que tal retorno demanda atenção e implica em consequências de cunho negativo. Contudo, o título da matéria não determina qual ou quais os riscos decorrentes de uma volta do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva às eleições. Embora o corpo da matéria preencha, posteriormente, essa lacuna, ao elencar alguns desses riscos, o título, que aparece em letras com tamanho maior, grafadas em negrito e que serve, ao mesmo tempo, para chamar a atenção do leitor e sintetizar o conteúdo da matéria, deixa o complemento da afirmativa em a-

berto para que o próprio leitor a preencha.

Esse espaço é preenchido, no jogo discursivo, a partir do pré-construído, ou seja, de algo que foi construído antes, em outro lugar e é retomado no dizer, de modo a produzir efeitos sobre esse dizer (Cf. PÊCHEUX, 1975); da memória produzida sobre Lula e o Partido dos Trabalhadores; da posição-sujeito que o sujeito do discurso ocupa; da formação discursiva a que essas posições-sujeito se inscrevem e da formação ideológica que a sustenta.

O próprio jornal Estadão, enquanto porta-voz de um dado discurso em funcionamento na sociedade, oferece um trajeto de leitura na qual Lula e, por consequência, o Partido dos Trabalhadores representam uma ameaça. Nesse sentido, ao relacionar essa SD com as demais analisadas, no jogo parafrástico, a volta de Lula representa um risco para: "as eleições", "a economia", "o mercado", "a democracia", "o país".

Assim, nas sequências discursivas analisadas os efeitos-sentido produzidos sobre a elegibilidade de Lula são de temor, alerta, incerteza e insegurança de mercado, de extremismo e de polarização política que põem em risco a economia do país. Todos esses efeitos-sentido são de cunho negativo e a maioria deles estão relacionados à questão econômica. No entanto, é importante salientar que Lula encerrou o segundo mandato com aprovação de 83%, segundo pesquisa divulgada pelo Datafolha, um índice acima da média de seus antecessores. Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso saíram do cargo com aprovação de 9%, 41%e 26%, respectivamente. Segundo dados do Ibope, o ex-presidente chegou ao último mês do mandato com recorde de aprovação e popularidade de 87%[212]. No que se refere ao fator econômico, de maneira mais específica,no fim do governo FHC, em 2002, o Brasil ocupava a 13ª posição no *ranking* global de economias; em 2003, primeiro ano do governo Luiz Inácio Lula da Silva, o país passou a ocupar a 7ª posição; em 2011, primeiro ano do governo de Dilma Vana Rousseff[213], também do PT, o país chegou a ocupar a 6ª posição segundo, dados do Banco

[212] Os dados apresentados podem ser consultados e estão disponíveis em: https://veja.abril.com.br/politica/lula-encerra-mandato-com-aprovacao-de-83-afirma-ibope/ e http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html, respectivamente. Acesso em: 30 abr. 2021.

[213] Ver Barbosa. Fonseca-Silva e Ventura (2017).

Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI)[214]. Além disso, foi durante os governos do PT, mais especificamente em 2014, que o Brasil saiu do Mapa Mundial da Fome. Segundo dados das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), de 2002 a 2013, houve uma redução de82% da população de brasileiros considerados em situação de subalimentação[215].

Vale destacar também que, mesmo produzindo efeitos-sentido negativos em relação a Lula e ao PT, as materialidades analisadas apontam para um protagonismo do ex-presidente no cenário político, uma vez que mesmo não ocupando a cadeira presidencial desde 1 de janeiro de 2011, a notícia de que Lula recuperou os direitos políticos teve repercussão no mercado financeiro.

No que se refere às materialidades extraídas das redes sociais *Twitter* e *Facebook*, além dos efeitos-sentido listados nas análises anteriores, foram identificadas, dentre as postagens e os comentários analisados, materialidades em que esse discurso primeiro é submetido a um processo de apropriação por meio da ironia, instaurando uma desestabilização que resultou na produção de efeitos-sentido distintos dos já mencionados.

A quarta sequência discursiva para análise foi extraída da rede social *Twitter*. Trata-se de uma publicação realizada no dia 09 de março de 2021 às 08h39min. Na postagem, anexada à publicação, o usuário reproduz a matéria publicada pelo jornal Folha de São Paulo, já parcialmente analisada neste trabalho (ver SD1, na página 5), via compartilhamento.

> (04) Risco PT.
> Levar a economia ao 6º lugar no mundo.
> Elevar o PIB a 7,5%.
> Aumentar o lucro das empresas e a renda do trabalhador.
> Tirar o Brasil do mapa da fome.
> Dar acesso à universidade para todos.
> Colocar médicos em cada cidade.

Nessa SD, diferentemente do que foi identificado nas SDs anali-

---

[214] Os dados apresentados podem ser consultados e estão disponíveis em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/05/160505_legado_pt_ru. Acesso em: 30 abr. 2021.

[215] Os dados apresentados podem ser consultados e estão disponíveis em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2014/setembro/relatorio-indica-que-brasil-saiu-do-mapa-mundial-da-fome-em-2014. Acesso em: 30 abr. 2021. O relatório completo pode ser acompanhado no próprio site da FAO, disponível em: https://www.fao.org/3/i4030e/i4030e.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

sadas anteriormente, o termo "Risco PT" produz efeito-sentido positivo, uma vez que as ações listadas como os riscos que o PT oferece estão ligados à melhoria e ao desenvolvimento em diversas áreas como economia, emprego, segurança alimentar, educação e saúde. As construções "Levar a economia ao 6º lugar no mundo" e "Elevar o PIB a 7,5%"; "Aumentar o lucro das empresas e a renda do trabalhador" e "Tirar o Brasil do mapa da fome"; "Dar acesso à universidade para todos" e "Colocar médicos em cada cidade", produzem efeitos-sentido de retomada do crescimento da economia; de desenvolvimento social; e de garantia de direitos como educação e saúde, respectivamente.

Ainda sobre essa SD, as ações listadas na publicação fazem referência a feitos realizados durante o período em que o Partido dos Trabalhadores ocupou a cadeira presidencial, primeiro com Luiz Inácio Lula da Silva e depois com Dilma Vana Rousseff, tais como, a elevação do Brasil ao 6º lugar no ranking de maiores economias do mundo, a ampliação do número de universidades e campus universitários e a implementação do Programa Mais Médicos.

A quinta sequência discursiva para análise foi extraída da rede social *Facebook*, trata-se de uma publicação realizada no dia 10 de março de 2021 às 01h56min.

> (05) O 'Risco Lula' é Real forte, Ações valorizadas, Gasolina barata, Carne na mesa e Emprego de volta [...] Em oito anos de governo, Lula ganhou de goleada, de todos os seus rivais, em qualquer indicador econômico.

Nessa SD, o termo "Risco Lula" também é retomado de modo a produz efeitos-sentido positivos em relação à elegibilidade de Lula, assim como na SD anterior. Os "riscos" que Lula representa, segundo a publicação, é "real forte", "ações valorizadas", "gasolina barata", "carne na mesa" e "emprego de volta", aqui também estão presentes os efeitos-sentido de retomada do crescimento da economia e de desenvolvimento social. A forma verbal "volta" pressupõe que já houve um cenário com moeda forte, ações valorizadas, gasolina barata, comida na mesa e bons índices de empregabilidade no país. Entretanto, esse panorama deixou de existir, o que aponta para um cenário de moeda fraca, ações desvalorizadas, gasolina cara, ausência de carne na mesa de uma parcela da população e diminuição na oferta de empregos. A mesma forma verbal produz ainda efeito-sentido de esperança, já que a volta de Lula representa, segundo a publicação, a volta de um panorama econômico e social considerado bom.

Assim como na SD anterior, segundo a publicação, o governo Lula é caracterizado como bom e responsável por promover desenvolvimentos em diversas áreas, inclusive na economia, o que é reforçado por "Em oito anos de governo, Lula ganhou de goleada, de todos os seus rivais, em qualquer indicador econômico". A construção em destaque remete ao campo esportivo, mais especificamente ao futebol, ao levar em consideração a máxima desse tipo de jogo de que "não se mexe em time que está ganhando" e considerando o efeito metafórico que relaciona a política ao futebol, pode-se estabelecer a seguinte associação: "Lula é melhor jogador/presidente do que qualquer outro", porque traz resultados ("ganha de goleada").

Ainda sobre o trecho em destaque, diferentemente dos efeitos-sentido identificados nas SDs 1, 2 e 3, nessa materialidade, o efeito-sentido que se produz é de sucesso e desenvolvimento econômico. O termo "risco", em seu sentido polissêmico, não significa mais perigo, ameaça ao país ou à economia, como na posição-sujeito sustentada pelos jornais Estadão, Folha de São Paulo e Valor Econômico;nas SDs 4 e 5, por meio da ironia, esse termo é apropriado e desestabilizado, fazendo aparecer novos efeitos-sentido, positivos, no que concerne à memória das ações dos governos do Partido dos Trabalhadores.

Identificamos, nas SDs analisadas, aquilo que Pêcheux (2014) chama de efeito metafórico, "que consiste no deslizamento entre dois pontos produzidos pela formulação, reformulação e/ou deslocamento de sentidos" (BITTENCOURT; FONSECA-SILVA, 2020), seja pela paráfrase (o mesmo), nos processos de formulação e reformulação, como vimos nas SDs 1, 2 e 3, retiradas dos jornais Estadão, Folha de São Paulo e Valor Econômico, seja pela polissemia (o outro), nos processos de ruptura, e de deslocamento, como observamos nas SDs 4 e 5, retiradas das redes sociais *Twitter* e *Facebook*, respectivamente.

Assim, nas duas últimas sequências discursivas analisadas, os efeitos-sentido produzidos sobre a elegibilidade de Lula são de esperança, de retomada do crescimento da economia, de desenvolvimento social e de garantia de direitos como educação e saúde. Todos esses efeitos-sentido são de cunho positivo e estão relacionados à diversas áreas tais como economia, emprego, segurança alimentar, educação e saúde.

As análises mostraram, portanto, que os termos "Risco PT" e "Risco Lula" produziram efeitos-sentido distintos no que se refere à elegibilidade do sujeito político Luiz Inácio Lula da Silvanas diferentes ma-

terialidades significantes.Esse movimento é possível, pois a retomada/recorrência de uma determinada designação/termo/expressão "pelas posições em confronto no corpo social ocorre na tensão que se estabelece entre os processos parafrásticos e polissêmicos que estão na raiz da produção da linguagem (RASIA; NEGRI; MOREIRA, 2020, p. 125).É no/pelo confronto discursivo que "todo enunciado é intrinsicamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro" (PÊCHEUX, 2006, p. 53). Assim, dada as mesmas condições de produção, um mesmo termo pode produzir nas diferentes materialidades efeitos-sentido de temor e de esperança, de insegurança de mercado e de sucesso econômico,como mostram as sequências discursivas analisadas neste trabalho.

4. Considerações finais

Objetivamos com este trabalho identificar e analisar os efeitos-sentido produzidos em materialidades nas quais os termos "Risco PT" e "Risco Lula" apareceram e circularam na mídia após a divulgação da decisão proferida pelo ministro do Supremo Tribunal Federal, Edson Fachin, que restabeleceu os direitos políticos do ex-presidente, tornando-o elegível.

A partir do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso, selecionamos postagens e comentários extraídos das redes sociais e matérias jornalísticas que repercutiram a elegibilidade de Lula e que circularam até uma semana após a divulgação da decisão do Ministro Edson Fachin.

Os resultados indicaram que os termos "Risco Lula" e "Risco PT" produzem efeitos-sentido de temor, incerteza e insegurança de mercado, de polarização política que põem em risco a economia do país, identificados em matérias dos jornais Estadão, Folha de São Paulo e Valor Econômico. No que se refere às redes sociais *Twitter* e *Facebook*, além dos efeitos-sentido listados, foram identificadas, dentre as postagens e os comentários analisados, materialidades em que esse discurso primeiro é submetido a um processo de apropriação por meio da ironia, instaurando uma desestabilização que resultou na produção de efeitos-sentido distintos, quais sejam, de esperança, de retomada do crescimento da economia, de desenvolvimento social e de garantia de direitos como educação e saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, J. S.; FONSECA-SILVA, M. C. Violência verbal no Parlamento brasileiro: análise discursiva de um insulto e seus efeitos políticos e jurídicos. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 28, n. 4, p. 1807-36, Belo Horizonte, dez. 2020. Disponível em: http://www.perio dicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/16809. Acesso em: 12 nov. 2019. doi: http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.4.1807-1836.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Reclamação 45.325. *Diário da Justiça*: Brasília-DF, ano 2021, n. 44, p. 246-53. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/djEletronico/DJE_20210308_044.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

CUCOLO, Eduardo. Frustração com governo Bolsonaro e risco PT afetam cenário econômico, dizem especialistas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 08 de mar. de 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol. com.br/mercado/2021/03/frustracao-comgoverno-e-risco-pt-afetam-cena rio-economico-dizem-economistas.shtml. Acesso em: 09 mar.2021.

HIRATA, Lucas; SATURNINO, Felipe; OSAKABE, Marcelo; REZENDE, Victor. 'Risco Lula' azeda clima no mercado. *Valor Econômico*, São Paulo, 09 de mar. de 2021. Disponível em: https://valor.globo. com/financas/noticia/2021/03/09/risco-lula-azeda-clima-no-mercado.g html. Acesso em: 09 mar.2021.

FONSECA-SILVA, M. C. Memória, mulher e política do governo das capitanias à presidência da república, rompendo barreiras. In: TASSO, I.; NAVARRO, P. (Orgs). *Produção de identidades e processos desubjetivação em práticas discursiva*. Maringá: Eduem, 2012. p. 183-208. DOI: https://doi.org/10.7476/9788576285830.0009. Disponível em: http://books.scielo.org/id/hzj5q/pdf/tasso-9788576285830-09.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1983].

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi *et al*. 5. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014 [1975].

_____; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso* : uma introdução à obra de Michel Pêcheux . 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014. p. 159-249

RASIA, G. L. S.; NEGRI, L; MOREIRA, R. R.O nome “República de Curitiba”: o funcionamento da ideologia nos deslizamentos de sentido. In: GRIGOLETTO, E. DE NARDI, F.S.; SILVA SOBRINHO, H.F. (Orgs). *Silêncio, memória e resistência*: o político e a política no discurso. Campinas-SP: Pontes, 2019. p. 119-34

Outras fontes:

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo: Grupo Folha, [1921]. Diário. Disponível em: http://www.folha.uol.com.br/. Acesso em: 09 mar.2021.

VALOR ECONÔMICO. São Paulo: Organizações Globo, [2000]. Diário. Disponível em: http://www.valor.com.br/. Acesso em: 09 mar. 2021.

SELEÇÕES DE OURO: COPA DO MUNDO, LITERATURA E POLÍTICA NAS CRÔNICAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Vitor de Carvalho Pinto (UVA)
vitorcp96@gmail.com
Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
silmorelivdias@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a análise de duas crônicas do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade, escritas entre anos de 1960 e 1970, que discorrem, como tema principal ou de maneira tangencial, duas conquistas da Copa do Mundo pela Seleção Brasileira de Futebol, com ênfase na Copa do Mundo de 1970, ocorrida durante a Ditadura Militar. A análise é motivada pelo fato de haver uma diferença do tom utilizado pelo autor nas crônicas, que vai, ao longo do tempo, se alterando de uma exaltação da capacidade do Brasil como país em desenvolvimento a uma forte crítica endereçada ao partido então no poder. Desse modo, por meio de autores como Wisnik (2008; 2014), Rodrigues Filho (2010), Candido (2004; 2006) e Capraro (2003), este trabalho investiga como ocorre a mudança de tom na escrita de Carlos Drummond de Andrade nesses diferentes momentos, quais recursos linguísticos são utilizados e como ele emprega o uso do gênero crônica para alcançar o resultado que almejava com estes textos.

Palavras-chave:
Crônica. Futebol e Política. Carlos Drummond de Andrade.

ABSTRACT

The present work aims to analyze two *crônicas* by the Brazilian writer Carlos Drummond de Andrade, written between the 1960s and 1970s, which discuss, as the main theme or tangentially, two World Cup achievements by the Brazilian Soccer Team, with an emphasis on the 1970 World Cup, which took place during the Military Dictatorship. The analysis is motivated by the fact that there is a difference in the way the author expresses his thoughts in the *crônicas*, which changes from an exaltation of Brazil's capacity as a developing country to a strong criticism addressed to the party in power. Thus, through authors such as Wisnik (2008; 2014), Rodrigues Filho (2010), Candido (2004; 2006) and Capraro (2003), this work investigates how the change of tone in Carlos Drummond de Andrade's writing occurs in these different moments, which linguistic resources are used and how he employs the use of the *crônica* genre to achieve the desired result with these texts.

Keywords:
***Crônica*. Football and Politics. Carlos Drummond de Andrade.**

1. *Introdução*

O presente artigo é fruto da pesquisa de monografia do autor, defendida no mês de junho de 2021, e trata das relações entre futebol, política e literatura por meio da análise de duas crônicas de autoria do escritor Carlos Drummond de Andrade. Para empreendê-lo, foi preciso fazer uma revisão bibliográfica que permitisse iluminar as relações que estes temas, aparentemente distantes, possuem entre si. Tal estudo foi de suma importância para que se pudesse entender qual era o contexto no qual as crônicas foram redigidas e quais foram as possíveis motivações do autor ao escrevê-las e publicá-las em jornais de grande circulação da época, a saber, Correio da Manhãe Jornal do Brasil.

O interesse pelo tema surgiu a partir da leitura da obra "Quando é dia de futebol" (Cf. ANDRADE, 2014), onde estão reunidos diversos textos de Carlos Drummond de Andrade que possuem como tema este esporte, dentre eles, as duas crônicas aqui estudadas (Cf. ANEXOS). A mudança de tom que existe entre os textos selecionados, ambos escritos poucos dias após duas conquistas da Copa do Mundo pelo Brasil, e a relação que o autor faz entre essas vitórias e a política do país suscitaram a curiosidade de investigar as razões pelas quais havia essa mudança nas formas de expressão pelo autor e os motivos que o levavam a usar o espaço daqueles textos para falar também da política nacional.

Este trabalho espera contribuir com a discussão em torno das ligações entre futebol, política e literatura, que acabam muitas vezes sendo negligenciadas, dada a tendência atual de divisão temática, que, em algumas situações, faz as pessoas se esquecerem que vivem em mundo em que tudo está essencialmente interligado. Busca, também, contribuir com os estudos da obra em prosa de Drummond e com a sua divulgação dentro e fora da academia.

2. *Drummond e a Prosa*

C arlos Drummond de Andrade, conhecido poeta do modernismo brasileiro, é tido como um dos maiores escritores brasileiros do século XX. Autor de importantes obras como "A rosa do povo" (1945), "Claro enigma" (1951) e "Boitempo" (1968), o autor foi e ainda é mundialmente conhecido por sua capacidade de manejar as palavras e versar sobre diferentes temas, que vão desde fatos cotidianos a questões profundas e de ordem existencial.

Uma faceta pouco conhecida de Drummond, apesar de, para o autor, esse aspecto de sua produção ter sido tão importante quanto o seu trabalho como poeta, é a sua atuação como jornalista e cronista. Tendo escrito mais de seis mil textos ao longo de 60 anos de trabalho jornalístico, o autor mineiro se utilizava de sua ironia e seu senso crítico típicos para falar de temas do cotidiano do brasileiro. Alguns desses textos foram editados em livros, como "Fala, Amendoeira" (1957), "De notícias & não-notícias faz-se a crônica" (1974) e o livro do qual foram retiradas as crônicas analisadas neste artigo, "Quando é dia de futebol" (2014). Martins faz apontamentos nessa direção:

> O jornalismo, para Drummond, era algo essencial e definidor, uma face legítima, complementar e totalmente necessária de sua escrita e atividade literária, até mesmo de sua identidade profissional como escritor e intelectual, a ponto de declará-la como tal: "Sou um jornalista porque a vida toda estive ligado a jornal. Fui redator-chefe do Diário de Minas, onde, com muitos outros companheiros, fizemos a campanha modernista em Belo Horizonte e nos divertimos muito" (MARTINS, 2013, p. 4 *apud* TRAVANCAS, 2008, p. 128)

Apesar da maior parte dos seus textos publicados em jornais ser composta por crônicas, Drummond se aventurou por muitos gêneros e estilos próprios da escrita em prosa. De acordo com Antonio Candido:

> Confissões de Minas foi o seu primeiro livro de prosa, e nele está a gama da sua virtuosidade fora do verso. Há crítica literária, estudos de personalidade, comentário lírico e anedótico sobre o quotidiano, mostrando que ele não é um cronista no sentido estrito, como são Rubem Braga, ou Rachel de Queiroz e Fernando Sabino quando fazem crônica. O que ele próprio chama assim são escritos de latitude maior, e por isso não houve espanto quando pouco depois publicou a novela O gerente, em modesto opúsculo das Edições Horizonte. Parecia que a ficção pura tinha saído naturalmente de um universo rico em imaginário e, ao mesmo tempo, penetração analítica. Universo cujos elementos ele modulou desde cedo a partir de um comando cada vez mais seguro da linguagem. Alguns anos mais tarde os Contos de aprendiz reuniam os seus escritos de ficção e o leitor tinha nova oportunidade para verificar este fato. (CANDIDO, 2004, p. 16)

Portanto, Drummond chama de crônica boa parte da sua obra em prosa, mas, se, por um lado, o poeta mineiro não está errado, por outro, não pode se deixar de destacar que, em tais textos, há elementos típicos de outros gêneros textuais. O autor parece se fixar na crônica mais para o final de sua carreira, sem deixar, no entanto, de trabalhar com outros gêneros e sem se prender fronteiras tipológicas.

É nessa diversidade de temas e gêneros literários que se encontram os textos drummonianos que tratam do tema futebol, que são tão

abundantes que deram origem ao livro "Quando é dia de futebol" (2014), editado postumamente. Em vários dos textos presentes no referido volume, há uma transversalidade de temas, em que o autor aproveita o gancho do futebol para discorrer sobre temas que transcendem o âmbito esportivo. No presente artigo, foram destacadas e analisadas duas dessas crônicas, nas quais o autor faz observações inteligentes sobre a vida política brasileira.

3. Futebol e política

As relações entre o futebol e a política são complexas e intrincadas em tantos pormenores que a tarefa de iluminá-las no espaço reduzido de um artigo exige uma certa seleção dos aspectos que não podem deixar de ser destacados. Portanto, busca-se aqui demonstrar como clubes e seleções de futebol são capazes de formar comunidades que os admiram para além de seus méritos estritamente esportivos. Isso ocorre, pois, por meio de seus símbolos, cores e história, equipes esportivas têm o poder de representar valores alheios ao esporte. De acordo com Fonseca:

> De fato, não somente o hino das agremiações, mas também as suas cores e seus símbolos remetem a uma identificação ou uma identidade simbólica com valores que podem ter sido construídos ao longo do tempo e que, não necessariamente, foram a causa do surgimento de determinado clube. Desta forma, a vinculação atual a uma agremiação segue sendo forjada pelas histórias contadas de pai para filho e a valorização de atributos que ganharam força com o passar dos anos em detrimento de outros que perderam a sua força persuasiva. Daí a formação de comunidades imaginadas em torno de clubes de futebol ou mesmo dos selecionados nacionais, nas competições organizadas pela FIFA. (FONSECA, 2016, p. 189)

O conceito citado no trecho acima, de comunidades imaginadas, é de autoria do cientista político estadunidense Benedict Anderson, e está presente no seu livro *Comunidades Imaginadas* (Cf. ANDERSON, 1983). De acordo com Anderson, uma nação não existe por si só, ou seja, não é um ente concreto, mas antes é imaginada a partir de valores e características que um dado grupo de indivíduos compartilha entre si. Tais características podem ser, por exemplo, a etnia, a religião ou o idioma, dentre outras. Também é possível, e mesmo ocorre muitas vezes, que a identidade de uma nação seja uma mistura complexa de duas ou mais destas características.

Transpondo tal conceito para equipes de futebol, tem-se que a escolha de um time por um grupo ou comunidade de torcedores também dá

origem a uma comunidade imaginada. Unidos sob a bandeira de um clube que, como pode se derivar do conceito acima, pode carregar valores que vão além do futebol, a adoção de uma equipe pode criar ligações muito fortes entre o clube e seu torcedor e entre seus próprios torcedores. Segundo Coelho:

> [...] o futebol permite cumprir os objetivos do nacionalismo: a afirmação e celebração da unidade nacional e a diferença perante as outras identidades. Tal situação conduz a que os encontros de futebol internacional constituam ocasião única para o inevitável ondular da bandeira, seguindo o senso comum dominante de que é o prestígio do país e o orgulho pátrio dos seus habitantes que está em jogo. Não é por acaso que os estádios são os únicos locais onde encontramos regularmente milhares de pessoas a cantar, a plenos pulmões, o hino nacional em uníssono. (COELHO, 2004, p. 121)

Ao aplicar-se esta ideia não apenas a seleções nacionais, mas também a clubes, é possível afirmar que ser torcedor de um clube de futebol equivale a ser adepto de uma espécie de nacionalismo: os clubes possuem cores, bandeiras, uniformes e valores que unem pessoas que, em outras circunstâncias, provavelmente não teriam nada em comum, mas que durante uma partida são capazes de cantar em uníssono, movidos pelo amor ao seu time do coração.

Mas nem sempre a identificação de equipes com ideias e valores é utilizada de maneira saudável. Como se verá a seguir, foi feita uma tentativa de apropriação simbólica, por parte do governo militar brasileiro, da conquista da Copa do Mundo de 1970 pela Seleção Brasileira de Futebol. Ao tentar identificar as conquistas do time de futebol do Brasil com os candidatos do Arena, partido dos militares, os governantes brasileiros se mostravam atentos a essa dinâmica que envolve a política e os esportes e buscaram usá-la a favor de seus aliados. Drummond, sempre perspicaz, percebeu esse movimento e o denunciou em sua crônica “Seleção, Eleição”, uma das crônicas analisadas mais profundamente abaixo.

4. Análise das crônicas selecionadas

As cônicas escolhidas para análise são dois textos de autoria de Carlos Drummond de Andrade e publicados pela primeira vez nos jornais Correio da Manhã e Jornal do Brasil. Como mencionado anteriormente, os textos foram retirados do livro “Quando é dia de futebol” (Companhia das Letras, 2014), que reúne várias crônicas de Drummond que envolvem o tema futebol. Ambos os textos foram publicados poucos dias após

as conquistas da Seleção Brasileira de Futebol nas Copas do Mundo de 1962 e 1970. As crônicas trazem temas políticos e mostram a Seleção Brasileira como um símbolo. No primeiro texto, a Seleção é vista como uma resolução para os problemas que os governantes brasileiros enfrentavam. Já na segunda crônica, o time nacional é utilizado como um meio de promover o governo militar.

4.1. Seleção de Ouro

A primeira crônica a ser analisada intitula-se "Seleção de Ouro" e trata da vitória brasileira na Copa do Mundo disputada no Chile, em 1962. O texto foi publicado na edição de 20 de junho de 1962 do Correio da Manhã, três dias após a conquista. Na crônica, Carlos Drummond de Andrade demonstra uma certa preocupação com o futuro do Brasil, dizendo que a vitória no torneio seria a última chance do país de conseguir uma solução e superar suas dificuldades, e que esta era uma última chance dada por "Deus, talvez já um tanto fatigado de ser brasileiro".

De maneira bastante irônica, Drummond sugere, em seu texto, que os jogadores da Seleção Brasileira sejam apontados como novos ministros de estado. Segundo o autor, os 11 jogadores titulares na Copa, juntamente com Pelé, que se machucou durante o torneio, o técnico Aymoré Moreira e o médico da seleção, Dr. Gosling, conseguiriam lidar satisfatoriamente com os problemas que as pastas ministeriais do Brasil enfrentavam.

O autor propõe, por exemplo, que Nilton Santos assuma o cargo de ministro da justiça, que o goleiro Gilmar seja o ministro da fazenda, e diz que Zagallo poderia se encaixar em várias pastas, devido à sua polivalência. Pelé, de acordo com Drummond, poderia ser um "ministro sem pasta", mas que ainda assim honraria o cargo. Aqui, o autor faz uma possível referência ao fato de Pelé ter participado pouco da Copa do Mundo, por ter se contundido. Durante estas descrições, também chamam atenção com cenas da literatura brasileira, como quando cita as saúvas, imagem presente em "Triste fim de Policarpo Quaresma" (1915), de Lima Barreto que também seriam retomadas por Antônio Callado em "Quarup" (1967).

Drummond finaliza sua crônica dizendo que aquele seria o "ministério de união nacional". A partir deste trecho, infere-se que o autor, grande entendedor de política, percebia que uma união em prol dos interesses do Brasil era necessária. Entretanto, tal união não aconteceu, e a

instabilidade política que o país vivia teve como resultado o Golpe Militar de 1964.

4.2. Seleção, Eleição

A segunda crônica selecionada possui o título "Seleção, Eleição" e foi publicada no Jornal do Brasil, no dia 09 de julho de 1970. Neste texto, é possível ver um Drummond ainda mais irônico e desesperançoso, que critica fortemente o partido então no poder, o Arena. O partido hegemônico utilizava a conquista do tricampeonato da Copa do Mundo daquele ano como um meio de conseguir votos nas próximas eleições gerais, que seriam realizadas no mês próximo de novembro.

A Copa do Mundo era uma oportunidade para o desvio de foco das situações que o Brasil enfrentava. No lugar de se preocuparem com os problemas que precisavam ser solucionados, a atenção era voltada para a seleção brasileira, que buscava conquistar a Taça Jules Rimet de maneira definitiva ao se tornar a primeira seleção tricampeã do mundo. Como Marczal escreve, a Copa "serve à manifestação passional da população, sobrepondo conflitos e tensões do cotidiano sob a forma de expressão popular espontânea que se interpõe, efemeramente, à realidade social" (MARCZAL, 2013, p. 9).

O autor critica o fato de o partido reivindicar para si todas as conquistas do país, o que criaria uma competição muito injusta com os outros concorrentes. Por outro lado, mostra que o Arena era inteligente ao usar as conquistas esportivas de atletas enquanto representantes do Brasil, pois sabia que o uso político das conquistas de times como Flamengo ou Fluminense criaria uma antipatia com a torcida dos times rivais daquele que foi escolhido para uma possível propaganda.

Drummond termina sua crônica afirmando que só apelando para este tipo de propaganda o Arena seria capaz de vencer a oposição e que, sem a máquina pública, o partido dos militares seria derrotado.

O pessimismo demonstrado por meio da ironia de Drummond neste texto é um forte indício para a interpretação de como Drummond via a situação política do Brasil. O país sofria uma escalada de problemas políticos, e 1970 pode ser considerado um dos momentos mais tensos da perseguição política cometida pelos militares. Portanto, o modo como Drummond externa seus sentimentos nos textos não são apenas expressões das melhores características do estilo do autor, mas também refle-

xos, mediados pelo gênero crônica, de um dos períodos mais violentos e sombrios da história do Brasil.

5. Conclusão

Este artigo buscou lançar um olhar para as relações que existem entre futebol, política e literatura ao trazer crônicas que relacionam estes temas por meio da prosa de Carlos Drummond de Andrade. A partir das análises aqui empreendidas, é possível dizer que Drummond não estava alheio aos acontecimentos políticos do Brasil da época, e não se furtava de expressar suas opiniões acerca do assunto nem mesmo quando escrevia em espaços normalmente voltados à distração ou ao divertimento, como normalmente são as colunas de crônicas dos jornais brasileiros. A mudança na maneira como o autor se expressa, indo de um esboço de esperança na primeira crônica a uma ironia desesperançada na segunda crônica analisada, demonstra que o autor sabia como utilizar seu repertório estilístico para alertar seus leitores a respeito do que observava na política brasileira.

Espera-se que tenha sido possível instigar o interesse por esta parte menos divulgada da obra de Drummond e que a leitura crítica das duas crônicas aqui anexadas e analisadas possa ter contribuído, mesmo que um pouco, com as discussões relacionadas às conexões existentes entre literatura, futebol e política na segunda metade do século XX.

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

ACHCAR, F. *Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

ANDERSON, B. *Comunidades Imaginadas*: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, C. D. *Quando é dia de futebol*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CANDIDO, A. *Recortes*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

COELHO, J. N. Ondulando a bandeira: futebol e identidade nacional. *Relações Internacionais*, p. 119-25, jun. 2004.

CAPRARO, A. M. O Football e a Crônica Literária do Início do XX: tênue relação e tensões sociais. In: ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História, João Pessoa, 2003.

DAMATO, M., BORBA, A. *et al*. *Todas as Copas*: 1930 a 1998. Rio de Janeiro: Areté, 2002.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 12. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

FONSECA, V. Clubes de futebol: lugares e territórios possíveis. *Revista Interface*, n. 11, p. 183-201, mai. 2016.

MARCZAL, E. B. Futebol, Política e Imprensa: Representações sobre a Vitória "Brasileira" na Copa do Mundo de 1970. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, jul. 2011.

MARTINS, R. A. F. A Crônica de Carlos Drummond de Andrade: Visões e Impressões sobre a Sociedade, a Cultura e o Cotidiano Brasileiro. *Recorte Revista Eletrônica* (Online), v. 10, n. 1, jan./jun. 2013.

RODRIGUES FILHO, M. *O Negro no Futebol Brasileiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2010 [2003].

WISNIK, J. M. *Veneno remédio*: o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008

ANEXOS

Anexo 1

SELEÇÃO DE OURO

(Publicado no Correio da Manhã, em 20/06/1962)

A vitória da Seleção Brasileira na Copa do Mundo lavou os corações, desanuviou os espíritos, entusiasmou as filas, uniu os desafetos e tornou possível a solução imediata dos problemas que nos afligem. Não há hesitação possível. Ou tiramos deste triunfo as consequências que comporta, ou desperdiçamos a última e grande chance oferecida por Deus, talvez já um tanto fatigado de ser brasileiro.

Este bi veio na hora H. Os políticos procuram um rumo para a nação e não o encontram, ou querem encontrá-lo fora do lugar. A mudança do gabinete, que devia ser caso de rotina, assumiu ares de problema grave, e ninguém sabe como compor a nova equipe dirigente. Ninguém? É exagero. Modestamente vos proponho a equipe ideal, que não é nem pode ser outra senão a equipe detentora da Taça Jules Rimet. O Correio da Manhã pediu um time de ministros tão bem selecionado como o time de futebol; é o próprio.

Reparem que o gabinete se compõe de treze ministros mais um presidente de conselho. Nossos onze campeões são catorze, inclusive Pelé, o técnico Aymoré e o dr. Gosling. Trata-se de um ministério escolhido pelo destino, e é só dispor cada homem na posição correta. Naturalmente o primeiro-ministro há de ser Mauro, capitão do escrete. Bem o merece. É zagueiro, isto é, jogador da defesa e não do ataque, e isso convém a um primeiro-ministro, que se requer cauteloso, resistente, preocupado em proteger nossa vasta retaguarda. Foi reserva muitas vezes e exercitou a virtude da paciência; sabe o que é assistir jogo da arquibancada, ou seja, do ostracismo.

Um velhinho sabido como Nilton Santos fica certo na Justiça, para distribuí-la ou negá-la como de mister, impor respeito e conduzir o jogo político à base de vivências, usando, se preciso, seus traiçoeiros disparos. Na Fazenda, pede-se Gilmar, tão econômico no deixar passar gols; defendeu a meta como o Tesouro. E para chanceler, quem melhor do que Didi, professor de curso internacional, apto a aplicar a elegante e estilizada folha-seca nos momentos de tensão nuclear, e a estabelecer desse modo nossa independência no meio do campo das nações?

Zagallo, ministro para várias pastas. Não sei se o colocamos em Agricultura, formiguinha que é, para entrar em cheio nas saúvas e desbaratá-las; em Indústria e Comércio, em Minas e Energia ou na Viação, dada a sua capacidade de estar em todas. Depende da pasta que reservarmos a Garrincha, mas todo o ministério é pouco para este em sua simplicidade arguta. Em todo caso, lembro Aeronáutica, pois com suas fintas, dribles e escapadas impossíveis, atravessar o campo entupido de adversários é para ele o mesmo que voar em céu desimpedido, qual passarinho. Mas seu Mané escolha o que lhe aprouver, jogando até de cabeçada, no Trabalho, ou de jacaré, na Marinha, e deixando Guerra para ser sorteado entre Vavá e Amarildo. Sendo que o garotão também pode ser útil na Educação, entre estudantes grevistas, mais garotos ainda do que ele, aos quais saberia falar como papagaio e convencer como campeão.

Não esquecer Djalma, Zózimo, Zito; Pelé, até ministro sem pasta honraria o gabinete. O dr. Gosling, é claro, vai para a Saúde, e Aymoré, reabilitado, não é problema. Há lugar para todos. Espero que o PSD, a UDN e o PTB, ex-donos da bola, não me venham com reivindicações bobas. Este é o ministério de união nacional.

Anexo 2

SELEÇÃO, ELEIÇÃO

(Publicado no Jornal do Brasil, em 09/07/1970)

"Chute em gol: vote na Arena e ganhe na Loteria Esportiva."

"Bote na Câmara a Seleção da Arena."

"A Arena, cem por cento esportiva, garante um ataque fabuloso e uma defesa ainda melhor."

"Vote na Arena, que conquistou a Taça Jules Rimet para você."

Estes são alguns dos slogans que leremos e ouviremos daqui a pouco, ao abrir-se a campanha eleitoral (não esquecendo os jingles de Miguel Gustavo). A Arena recebeu instruções: deve esforçar-se por motivar o eleitorado, acenando-lhe com as nossas (suas, dela) vitórias esportivas no exterior, que, desta maneira, se transformarão em vitórias políticas no interior.

Naturalmente, certa cota de publicidade individual será concedida aos candidatos (arenistas), e surgirão mensagens neste estilo:

"O Tri é do povo e José Gomes também."

"Um torcedor para senador: Pedro Polenta."

"O tiro de Rivelino, a experiência de Manuel Faustino."

"Tostão na Seleção, Leo Machado no Senado."

"O Rei é Pelé, mas o deputado é Mário Nazaré."

"Quer o IV Campeonato? Eleja Raimundo Nonato."

"Mais um! Mais um! Silvestre Mutum."

Etc. Ideias não faltam, e nomes. Aí estão Jairzinho, Brito, Clodoaldo, Gérson, Carlos Alberto, Zagallo, Jalisco, Guadalajara, caneco, esta é nossa, ninguém segura este país, toda a passional mitologia da Copa. Eleição com esses trunfos, e a taça ainda quente, brandida com exclusividade pelos donos oficiais da bola, será barbada para a Arena. Pobre do MDB, que lhe sobra para sensibilizar o eleitor? Talvez nossos êxitos internacionais no vôlei, no basquete, no tênis, no hipismo, no automobilismo? Pois sim. A Arena adjudicou-se igualmente o automobilismo, o hipismo, o tênis, o basquete, o vôlei, o futebol de botão, o jogo de palitos de fósforos, qualquer modalidade de esporte em que brilhe, lá fora, um brasileiro. Ganhou, já sabe: ela papa.

Ficará a oposição com os êxitos esportivos internos? C'est une bien maigre pitance. As vitórias dos grandes clubes são polêmicas, dividem mais do que somam, ao contrário das vitórias de seleções nacionais, que provocam a unidade instantânea, absoluta. Se o MDB explorar os sucessos do Mengão-70, levará pau da torcida do Botafogo e do Fluminense, e reciprocamente. O mesmo com relação a Cruzeiro, Atlético, Santos, São Paulo, Corinthians… Votos perdidos. Pelo sistema proporcional, que costuma vigorar em algumas democracias, seria simpático a Arena deixar ao MDB uma parcela das glórias atléticas do Brasil por esse mundo de Deus.

Consentiria, por exemplo, em ceder, não digo Pelé e Tostão, o que seria crime contra a segurança nacional, mas Dario, Edu, Baldocchi, Fontana – a regra três – aos emedebistas filhos de Eva. A Arena, porém, considera que a Seleção não é repartível, feito bolo de aniversário. Quem ficou na reserva é igualmente campeão do mundo, e os campeões, seus dribles, passes, chutes, chuteiras e camisas suadas lhe pertencem, e tudo isso vai ganhar uma eleição. Lindamente.

— Mas você tem três goleiros, não precisa de tanto. Me dá o Leão! — suplica o deserdado partido minoritário.

— Leão? Com esse nome, você pensa que me desfaço dele? — ruge, implacável, o alto comando arenista.

— Me dá o Ado, então!

— Negativo. A Copa é minha e do governo, de mais ninguém. Por que você não fica com os tchecos, os romenos, os ingleses? Fica com eles! O Alf Ramsey é uma gracinha, faz a campanha em torno do Alf Ramsey!

Consolo único do MDB é filosofar em sonho, onde tudo é permitido, principalmente o ab-

surdo:

— Também, se a Arena não entrasse com a Seleção, eu queria ver ela ganhar a Taça do Congresso.

SENTIDOS DE *TRÁFICO DE ESCRAVOS* EM FUNCIONAMENTO EM DOCUMENTOS JURÍDICOS VIGENTES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Jaqueline Cunha Ribeiro (UESB)
jaque.cunha.13@hotmail.com
Débora Teixeira Alves (UESB)
deborafatsus@gmail.com
Jorge Viana Santos (UESB)
viana.jorge.viana@uesb.edu.br

RESUMO

No Brasil, entre os séculos XVI e XIX, o tráfico transatlântico de povos africanos escravizados manteve-se como uma das principais bases do sistema escravista, até que, durante o século XIX, em um gradual processo de implementação de leis, teve o seu fim jurídico decretado. Após declarado o fim do tráfico com a Lei de 7 de novembro de 1831 e a promulgação de leis posteriores visando extinguir gradativamente a escravidão, culminou-se na assinatura da Lei Áurea (Lei nº 3.353/1888), a qual declarou sua extinção. Entretanto, legalmente abolida a escravidão, bem como o tráfico, tais práticas perduram, modelando-se conforme o tempo, o espaço e as possibilidades de normatização. Assim, neste trabalho[216], objetiva-se analisar sentidos de *tráfico de escravos* em funcionamento na legislação de âmbito internacional vigente no Brasil pós-abolição, considerando, enquanto *corpus*, a *Convenção sobre a Escravatura*, originalmente aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 1926 e que foi ratificada no Brasil pelo Decreto nº 66 de 1966; e a *Convenção Suplementar sôbre a Abolição da Escravatura, do Tráfego de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravatura*, originalmente aprovada pela ONU em 1956 e que foi ratificada no Brasil pelo Decreto nº 66 de 1966. Como aporte teórico-metodológico, esse trabalho filia-se à Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 1995; 2002; 2007; 2009; 2011).

Palavras-chave:
Legislação. Semântica do Acontecimento. Tráfico de escravos.

ABSTRACT

In Brazil, between the 16th and 19th centuries, the transatlantic traffic in enslaved African people remained one of the main bases of the slave system until, during the 19th century, in a gradual process of implementing laws, its legal end was decreed. After the end of trafficking was declared by the Law of November 7, 1831, and the promulgation of subsequent laws aimed at gradually extinguishing slavery, the

[216] Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa temático *Sentidos de Escravidão, Trabalho e Liberdade* e foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Código de Financiamento 001) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB (Projetos APP0007/2016 e APP0014/2016).

culmination was the signing of the Lei Áurea (the Golden Law) (Law no. 3.353/1888), which declared its extinction. However, although slavery and trafficking have been legally abolished, such practices continue, being modeled according to time, space and the possibilities of regulation. Thus, in this work, the objective is to analyze the meanings of *slave trafficking* at work in the international legislation in force in post-abolition Brazil, considering, as *corpus*, the *Convention on Slavery*, originally approved by the United Nations Organization – UNO in 1926 and ratified in Brazil by Decree no. 66 of 1966; and the *Supplementary Convention on the Abolition of Slavery, the Slave Trade, and Institutions and Practices Similar to Slavery*, originally approved by the UN in 1956 and ratified in Brazil by Decree no. 66 of 1966. As a theoretical and methodological contribution, this paper is affiliated to the Semantics of Event (GUIMARÃES, 1995; 2002; 2007; 2009; 2011).

Keywords:
Legislation. Slave trade. Semantics of the Event.

1. Introdução

A escravidão, "(...) a rigor, sempre caracterizada pela espoliação do homem pelo homem (...) em transmutadas formas no tempo e no espaço" (SOARES; MASSONI; SILVA, 2016, p. 67), marcou a história social, econômica e cultural de diversas sociedades ao longo do tempo. Durante a Idade Moderna, período compreendido entre os séculos XV e XVIII, diante da busca dos países europeus por expansão dos territórios, por riquezas e, *a posteriori*, pela obtenção de lucros mediante a produção em larga escala, estabeleceu-se, em uma relação intercontinental entre Europa, África e América, um comércio transatlântico de escravizados, o qual teve como um dos pioneiros Portugal[217] pois, em se tratando da América Portuguesa, esse "(...) mundo de técnicas ainda pouco desenvolvidas, o problema da exploração daquelas terras novas apresentou-se de imediato e em termos simples: era preciso obter depressa mão-de-obra abundante" (MATTOSO, 1982, p. 17).

Nesse período histórico, a princípio, manteve-se a escravização de povos indígenas que habitavam a América durante a chegada dos navegadores europeus. Entretanto, apesar de a escravização indígena ter sido mantida durante o processo de colonização[218], essa, dadas as circunstân-

[217] Conforme Moura (2004, p. 149), além das colônias portuguesas, a escravidão moderna se expandiu às colônias da Inglaterra, Espanha, Holanda, França etc., "[...] tendo como elemento escravo os filhos do continente africano".

[218] No que diz respeito à escravização indígena, de acordo com Wehling e Wehling (1994): "[...] extensas regiões do país, por mais de um século, utilizaram mão-de-obra indígena escravizada. Como ela era realmente mais barata que a negra [...], tornou-se preferida

cias, ocupou um segundo plano. Devido, entre outros aspectos[219], a uma melhor adequação à regularidade do trabalho na colônia, optou-se pelo uso de mão de obra escrava africana. Desse modo, entre os séculos XVI e XIX, vigorou na América portuguesa, posteriormente Brasil, a escravidão moderna caracterizada e fundamentada, precipuamente, pelo tráfico de homens, mulheres e crianças, na condição de escravos, oriundos de diversas regiões do continente africano[220], até que, no decorrer do século XIX, em um lento e gradual processo de implementação de leis, teve o seu fim jurídico decretado. Declarado o fim do tráfico com a Lei de 7 de novembro de 1831 e promulgadas leis posteriores com vistas a extinguir gradativamente a escravidão[221], culminou-se, em 1888, na Lei Áurea (Lei n° 3.353/1888), a qual declarou a extinção do sistema escravista.

No entanto, apesar de legalmente abolidos a escravidão e o tráfico de escravizados, tais práticas subsistem, reformulando-se de acordo com o tempo, o espaço e as possibilidades de regulamentação. Isto posto, nes-

---

nasregiões de baixo poder aquisitivo, impossibilitadas de importar o africano e excluídas por isso das rotas do tráfico. Foi o caso mencionado da capitania de São Vicente até o início do século XVIII, do Rio de Janeiro na mesma época, da Bahia à época da invasão holandesa e, sobretudo, de toda a região amazônica" (WEHLING, WEHLING, 1994, p. 194).

[219] Consoante Wehling e Wehling (1994), os africanos "[...] conheciam melhor do que os índios a agricultura e possuíam maiores habilidades para a utilização de metais e o artesanato. Eram, além disso, fisicamente mais resistentes do que os indígenas [...]" (WEHLING; WEHLING, 1994, p. 193).

[220] Segundo Mattoso (1982), "[...] entre 1502 e 1860, mais de 9 milhões e meio de africanos serão transportados para as Américas, e o Brasil figura como maior importador de homens pretos" (MATTOSO, 1982, p. 19). Ao passo que, conforme Florentino (1995), "entre os séculos XV e XIX, 40% dos quase 10 milhões de africanos importados pelas Américas desembarcaram em portos brasileiros. A segunda maior área receptora, as colônias britânicas no Caribe, conheceu pouco menos da metade desta cifra [...] esses números sugerem uma organicidade ímpar entre o Brasil e a África, pois, entre nós, mais do que em qualquer outra parte, possuir escravos significava basicamente conviver com africanos (FLORENTINO, 1995, p. 23).

[221] Ao longo do século XIX, no Brasil, foram implementados os seguintes documentos jurídicos ditos abolicionistas e/ou emancipacionistas: Lei Diogo Feijó (1831), a qual declara livres os escravos vindos de fora do império; Decreto de novembro de 1835, o qual regula a arrematação de serviços dos africanos livres; Lei Eusébio de Queiroz (1850), a qual proíbe a entrada de africanos escravos no Brasil; Decreto 3310 (1864), o qual concede emancipação aos africanos livres; Lei Rio Branco (1871), a qual declara livres os filhos de escravas nascidos após a sua vigência; Lei Saraiva-Cotegipe (1885), a qual declara livres os escravos com mais de 60 anos; e, por fim, Lei Áurea (1888), a qual declara extinta a escravidão.

te trabalho, levando-se em consideração a relevância do tráfico atlântico para manutenção do sistema escravocrata brasileiro, objetiva-se, no âmbito dos estudos enunciativos, analisar sentidos de *tráfico de escravos* em funcionamento na legislação de âmbito internacional vigente no Brasil pós-abolição. Para tanto, por recorte, consideramos, enquanto *corpus*, a *Convenção sobre a Escravatura*, originalmente aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 1926 e que foi ratificada no Brasil pelo Decreto nº 66 de 1966; e a *Convenção Suplementar sôbre a Abolição da Escravatura, do Tráfego de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravatura*, originalmente aprovada pela ONU em 1956 e que foi ratificada no Brasil pelo Decreto nº 66 de 1966. Como aporte teórico-metodológico, esse trabalho filia-se à Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 1995; 2002; 2007; 2009; 2011), conforme a qual as expressões linguísticas significam a medida em que se constituem na/pela enunciação.

Feitas essas considerações, o texto se organiza, para além desta seção, em mais quatro, quais sejam: "Pressupostos teórico-metodológicos", na qual exporemos os principais fundamentos da Semântica do acontecimento bem como, os procedimentos mobilizados para as análises; "Caracterização do corpus e procedimentos metodológicos", na qual apresentamos o *corpus* e descrevemos a metodologia executada na análise; "Análise e discussão", na qual empreendemos a análise; e, por fim, "Conclusão", na qual discorremos acerca dos resultados obtidos.

2. *Pressupostos teórico-metodológicos: semântica do acontecimento*

Neste trabalho, tomamos como aporte teórico-metodológico os pressupostos da Semântica do Acontecimento, postulada por Guimarães (1995; 2002; 2007; 2009; 2011) em filiação às abordagens enunciativas de Benveniste (1966), às abordagens argumentativas de Ducrot (1984) e em diálogo com alguns preceitos da Análise de Discurso de linha francesa. O linguista define a Semântica do Acontecimento como "(...) uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer" (GUIMARÃES, 2002, p. 9). Nessa perspectiva, compreende-se que o funcionamento linguístico das expressões, os modos como se constitui a relação linguagem/mundo e a produção de sentidos de um enunciado decorrem do momento da enunciação, a qual ocasiona-se a partir da relação que se estabelece entre o sujeito que enuncia, a língua e a história, sendo essa

última entendida não como uma sucessão cronológica de fatos, mas, sim, como temporalidade determinada pelas condições sociais de sua existência no acontecimento do dizer. Nesse sentido,

> [...] o acontecimento não é um fato no tempo. Ou seja, não é fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido no tempo. O que o caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. Ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala sua própria temporalidade: essa a sua diferença (GUIMARÃES, 2002, p. 12)

Desse modo, considerando, nesse trabalho, a concepção da Semântica do Acontecimento, conforme a qual o acontecimento enunciativo instaura sua própria temporalidade, constituindo-se de um presente próprio da enunciação, marcado pelo memorável de outras enunciações que o faz significar e por uma projeção de sentidos, "um depois incontornável e próprio do dizer", uma futuridade (Cf. GUIMARÃES, 2002), mobilizamos para as análises propostas, além do conceito de *temporalidade*, os procedimentos enunciativos de produção de sentidos, *articulação* e *reescrituração* e a noção de *Domínio Semântico de Determinação* (doravante DSD).

No que diz respeito ao mecanismo de reescrituração, trata-se do "(...) modo de relação pelo qual a enunciação rediz o que já foi dito" (GUIMARÃES, 2018, p. 85), isto é, "(...) uma expressão linguística reporta-se a uma outra por algum procedimento que as relaciona no texto integrado pelos enunciados em que ambas estão" (GUIMARÃES, 2009, p. 5). De acordo com Guimarães (2009), esse procedimento se dá de cinco formas, quais sejam: repetição, ao ser repetida no texto; substituição, ao ser retomada no texto por outra expressão; elipse, ao ser parcialmente omitida na enunciação; expansão, ao expandir a expressão anterior; e, por fim, condensação, ao sintetizar a expressão anterior. Tais modos de reescrituração, por seu turno, produzem sentidos de seis maneiras, a saber: sinonímia, ao apresentar uma palavra diferente de outra como se ambas tivessem o mesmo sentido; especificação, ao especificar, atribuindo elementos de sentido ao reescriturado; desenvolvimento, ao desenvolver, expandindo o dito anteriormente; totalização, ao determinar partes totalizadas; enumeração, ao enumerar, por coordenação, um enunciado à outro; e, por fim, definição, ao definir o elemento reescriturado (Cf. GUIMARÃES, 2009).

Quanto ao mecanismo de articulação, este, trata-se do "(...) procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, sig-

nificam sua contiguidade" (GUIMARÃES, 2009, p. 51), ou seja, o procedimento através do qual observa-se as relações de contiguidade de determinado termo ou expressão em relação as outras em um enunciado, estabelecendo, desse modo, relações de sentido em dado acontecimento enunciativo. Segundo Guimarães (2009), as relações de articulação se dão de três formas: por incidência, "(...) relação que se dá entre um elemento de uma natureza e outro de outra natureza, de modo a formar um novo elemento do tipo do segundo" (GUIMARÃES, 2009, p. 51); por dependência, "(...) quando os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui, no conjunto um só elemento" (GUIMARÃES, 2009, p. 51); e por coordenação, "(...) processo de acúmulo de elementos numa relação de contiguidade" (GUIMARÃES, 2009, p. 51).

Por fim, no que concerne ao Domínio Semântico de Determinação – DSD, conforme Guimarães (2007), trata-se da representação daquilo "que acontece" no acontecimento de linguagem. Consoante o semanticista, pode-se chegar à construção de um DSD, levando-se em consideração as relações de sentidos de uma palavra na enunciação por intermédio dos procedimentos enunciativos de produção de sentidos, articulação e reescrituração. Para a construção do DSD, utiliza-se as seguintes notações específicas: ┬ ┴ ┤ ├, as quais significam *determina*, "(...) por exemplo, y ├ x significa x determina y, ou x┤ y significa igualmente x determina y" (GUIMARÃES, 2007, p. 81). Para representar relações de sinonímia, usa-se o seguinte símbolo: ----- e para representar relações de oposição, utiliza-se: _____. Nessa perspectiva, o DSD funciona como uma esquematização das relações de sentido que determinam um termo, palavra ou expressão em determinado enunciado ou texto, posto que "(...) representa uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no corpus especificado (um texto, um conjunto de texto, etc)" (GUIMARÃES, 2007, p. 81).

Posto isso, passemos, então, para a caracterização do *corpus* e apresentação dos procedimentos metodológicos empreendidos na análise.

3. Caracterização do corpus e procedimentos teórico-metodológicos

No alvorecer do século XX, com a implementação de organizações internacionais, tais como a Organização Internacional do Trabalho (1919) e a Liga das Nações (1919), o Direito Internacional Público (DIP) alcançou, de acordo com Amaral (2010), maior notoriedade no panorama internacional. Conforme a autora, nesse contexto histórico, "(...) o DIP

começa a ser visto como um sistema normativo com o objetivo de instituir o dever jurídico de cooperação entre entidades autônomas (Estados)" (AMARAL, 2010, p. 12), buscando promover transformações no ordenamento jurídico dos Estados em âmbito internacional.

No que se refere à efetividade do Direito Internacional, essa se expressa por intermédio de fontes, as quais devem representar direitos e deveres propostos aos sujeitos internacionais. Nesse sentido, Accioly (2009) aponta como fontes do Direito Internacional "os princípios gerais de direito, o costume e os tratados ou convenções internacionais" (ACCIOLY, 2009, p. 63), considerando, entre essas fontes, que os tratados internacionais, são, na contemporaneidade, as principais, uma vez que representam a expressão de liberdade dos sujeitos de direito internacional em aderir a elas ou não. Em consonância com Rezek (2008), ressalta-se que "tratado é todo acordo formal concluído entre pessoas jurídicas de direito internacional público, e destinado a produzir efeitos jurídicos" (REZEK, 2008, p. 16), constituindo-se, em concordância com Delgado (2002, p. 181), de documentos obrigacionais aprovados e aderidos voluntariamente por sujeitos de Direito Internacional.

Quanto à realização de um tratado, seguem-se, de acordo com Amaral (2010, p. 48-9), as seguintes etapas: a) negociação, empreendida por autoridades nacionais; b) construção do texto; c) adoção, realizada posteriormente à aceitação do texto pela maioria presente; e, por fim, d) manifestação do consentimento, através da qual o tratado assume eficácia jurídica[222]. Essa manifestação de consentimento ocorre conforme as normas constitucionais de cada Estado-Parte (país que a ela aderir), indicando o processo nacional de tramitação que resultará na integração ou recusa do tratado ao ordenamento jurídico interno.

No que diz respeito ao processo nacional de tramitação dos tratados no ordenamento jurídico brasileiro, realizam-se as seguintes etapas: a) assinatura, em plano internacional, exprimindo o interesse do Brasil em aderir às disposições do tratado; b) aprovação interna, validada por meio da aprovação pelo Congresso Nacional; c) ratificação, em plano internacional, referindo-se à confirmação junto à(s) outra(s) Parte(s) Con-

[222] Conforme disposto na *Convenção de Viena Sobre o Direito dos Tratados* (1969), a manifestação de consentimento pode se dar pela "[...] assinatura, troca dos instrumentos constitutivos do tratado, ratificação, aceitação, aprovação ou adesão, ou por quaisquer outros meios, se assim acordado".

tratante(s)[223]; e, por fim, d) decreto de promulgação, validando a executoriedade do tratado em âmbito nacional[224]. Além disso, destaca-se, segundo Rezek (2008), que, em razão da pluralidade idiomática, a versão autêntica do texto de um tratado internacional é aquela produzida no decorrer da negociação, "(...) e que a seu término merece chancela autenticatória das partes. Versão oficial é a que, sob responsabilidade de qualquer Estado pactuante, produz-se a partir dos textos autênticos, no seu próprio idioma" (REZEK, 2008, p. 42).

Diante o exposto, salienta-se que, neste trabalho, considera-se enquanto *corpus*, as versões oficiais brasileiras dos seguintes tratados internacionais ratificados pelo Brasil:

a) *Convenção sobre a Escravatura assinada em Genebra, em 25 de setembro de 1926, e emenda pelo protocolo aberto à assinatura ou a aceitação na sede da Organização das Nações Unidas, Nova York, em 7 de dezembro de 1953*, a qual, celebrada em Genebra (Suíça), foi aprovada originalmente em 25 de setembro de 1926, com o propósito de elencar disposições referentes aos direitos humanos. No que concerne à tramitação desse documento no ordenamento jurídico brasileiro, a aprovação congressual materializou-se no Decreto Legislativo nº 66 de 14 de julho de 1965 e a executoriedade desse tratado no âmbito nacional ocorreu após a publicação do Decreto de promulgação nº 58.563, no dia 1 de junho de 1966. O texto desse documento se constitui do título, ao qual segue os artigos elencados do 1º ao 12.

b) *Convenção Suplementar sobre a Abolição da Escravatura, do Tráfego de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravatura*, a qual, celebrada em Genebra (Suíça), foi aprovada originalmente em 7 de julho de 1956, com o propósito de enumerar disposições complementares à *Convenção sobre a Escravatura* referentes aos direitos humanos. No tocante à tramitação desse documento no ordenamento jurídico brasileiro, a aprovação congressual materializou-se no Decreto nº 66 de 14 de julho de 1965 e a executoriedade desse tratado no âmbito nacional ocorreu após a publicação do Decreto de promulgação nº 58.563 no dia 1 de junho de 1966. O texto desse documento se constitui do título, do pre-

[223] A ratificação dos tratados ou convenções internacionais ocorre mediante o depósito da Carta de Ratificação frente ao país ou órgão internacional depositário. Desse modo, segundo Amaral (2010), "a figura do Estado depositário corresponde àquele a quem cabe a manutenção do instrumento original, bem como a distribuição de cópias autênticas do texto do ato e demais registros" (AMARAL, 2010, p. 49).

âmbulo e de seis seções organizadas da forma que segue: Seção I, na qual se dispõem os artigos 1º e 2º; Seção II, na qual se encontram os artigos 3º e 4º; Seção III, na qual se desenvolve os artigos 5º e 6º; Seção IV, na qual consta o artigo 7º; Seção V, na qual se encontra o artigo 8º; e, por fim, Seção VI, na qual se elencam os artigos 9º, 10º, 11º, 12º, 13º, 14° e 15º.

Metodologicamente, adotou-se os seguintes passos: primeiro, empreendeu-se uma leitura analítica dos textos considerando os seguintes critérios: a) enunciados em que a expressão *tráfico de escravos* se encontra reescriturada; b) enunciados em que a expressão *tráfico de escravos* se encontra articulada a outros elementos linguísticos; e c) enunciados em que a expressão *tráfico de escravos* não aparece mas é possível recuperá-la a partir do memorável de enunciações anteriores, por intermédio dos procedimentos enunciativos de produção de sentidos, articulação e reescrituração. Feita essa leitura analítica, de acordo com os critérios (a) e/ou (b) e/ou (c), foram encontrados um total de 8 excertos, distribuídos da seguinte forma: 5 excertos extraídos da *Convenção sobre a Escravatura*; e 3 excertos extraídos da *Convenção Suplementar sobre a Abolição da Escravatura, do Tráfego de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravatura*. Dentre esses excertos, por recorte, foram selecionados 2: Excerto 1, retirado do art. 1º da *Convenção sobre a Escravatura*; e Excerto 2, retirado da Seção IV, art. 7º da *Convenção Suplementar sobre a Abolição da Escravatura, do Tráfego de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravatura*.

Feitas essas considerações, passemos, então, à análise e discussão.

4. Análise e Discussão

Consideremos como excerto 1, o parágrafo segundo do art. 1º da *Convenção sobre a Escravatura*:

> **EXCERTO 1**
> Artigo 1º
> [...]
> 2º **(1-a)** O **tráfico de escravos** compreende todo ato de captura, aquisição ou sessão de um indivíduo com o propósito de escravizá-lo; **(1-b)** todo ato de aquisição de um escravo com o propósito de vendê-lo ou trocá-lo; **(1-c)** todo ato de sessão, por meio de venda ou troca e um escravo adquirido para ser vendido ou trocado; assim como em geral **(1-d)** todo ato de comércio ou de transporte de escravos (CONVENÇÃO SOBRE A ESCRAVATURA ASSINADA EM GENEBRA, EM 25 DE SETEMBRO DE 1926, E EMENDA PELO PROTOCOLO ABERTO À ASSINATURA OU A ACEITAÇÃO NA SEDE DA ORGANIZAÇÃO DAS NA-

> ÇÕES UNIDAS, NOVA YORK, EM 7 DE DEZEMBRO DE 1953, parágrafo segundo, art. 1°) (grifos nossos)[225].

Nesse excerto, a expressão *tráfico de escravos* está articulada, por dependência, ao verbo *compreende* e reescriturada, por definição, por *todo ato de captura, aquisição ou sessão de um indivíduo com o propósito de escravizá-lo; todo ato de aquisição de um escravo com o propósito de vendê-lo ou trocá-lo; todo ato de sessão, por meio de venda ou troca e um escravo adquirido para ser vendido ou trocado; assim como em geral todo ato de comércio ou de transporte de escravos*, produzindo sentido por uma relação de enumeração. Esse funcionamento produz um sentido que a definição de *tráfico de escravos* não se limita a apenas uma condição, mas sim é compreendido em uma totalidade de condições que sistematizam essa prática. Ressalta-se que a expressão *tráfico de escravos*, por si só, produz, nesse excerto, um sentido de continuidade/existência da escravidão, sem a qual não haveria escravos para traficar, ou seja, há uma relação de coexistência entre o tráfico e a escravidão.

Em (1-a), na sequência *todo ato de captura, aquisição ou sessão de um indivíduo*, os termos *captura*, *aquisição* e *sessão* se articulam, por coordenação, por meio da conjunção coordenativa alternativa *ou* que, ao unir esses termos, produz o sentido de alternância entre as condições que configuram o tráfico, isto é, essa prática pode ser determinada a partir de diferentes atos contra um indivíduo indicados nesse enunciado por *captura,aquisição* e *sessão*. Essa sequência se articula, por incidência, a *com o propósito de escravizá-lo*, produzindo o sentido de escravização de pessoas. Desse modo, nota-se uma relação de sentidos entre os termos *escravos* e *escravizá-lo*, pois a expressão *tráfico de escravos*, a qual está sendo reescriturada nesse enunciado, produz um sentido de condição escrava do indivíduo traficado, ou seja, trafica-se escravos (não "indivíduos escravizados" ou "indivíduos a escravizar"). Nesse caso, depreende-se que o tráfico não tem por objetivo a escravização, uma vez que essa já é tomada como a condição do indivíduo traficado; enquanto a partir do termo *escravizá-lo*, nesse enunciado, produz-se um sentido de tráfico de pessoas cuja finalidade é a escravização. Nesse caso, o tráfico seria um meio para a escravização, um caminho até a escravidão. Assim, vê-se funcionar a expressão *tráfico de escravos* produzindo um sentido de escravidão natural e, simultaneamente, produzindo um sentido de escravização de indivíduos, isto é, não-natural. Nessa perspectiva, Ferraz

[225] Para uma melhor operacionalização das análises, o excerto foi dividido em quatro enunciados, identificados com uma letra, quais sejam: **(1-a), (1-b)**, **(1-c)**e**(1-d)**.

(2014), ao tratar da diferença entre os termos *escravidão* e *escravização*, salienta que "(...) apesar de resultarem no trabalho escravo, põe em jogo visões diferentes para um mesmo objeto: a primeira seria a visão do escravo como coisa, no caso da escravidão vista como natural; a segunda seria a visão do escravo como pessoa, no caso da escravidão ser resultado de uma escravização" (FERRAZ, 2014, p. 123). Nesse sentido, tomando como exemplo o período escravista brasileiro, destaca-se que esse paradoxo perpassou ao longo da sociedade escravocrata de tal modo que tanto os jornais quanto as cartas de alforria registraram momentos em que ora o escravo era uma coisa, ora uma pessoa[226].

Em (1-b), na sequência *todo ato de aquisição de um escravo,* é retomado, similarmente, o aspecto observado na reescritura em (1-a), qual seja: o sentido de uma condição já escrava do indivíduo. Essa sequência articulada, por incidência, a *com o propósito de vendê-lo ou trocá-lo* produz o sentido do escravo enquanto mercadoria e, assim, recorta como memorável o aspecto da escravidão brasileira que toma o escravo como uma "(...) 'peça' marcada a ferro e tributada pela Coroa no porto de trato" (ALENCASTRO, 2000, p. 149-150), passível de vendas e trocas pois, conforme Mattoso (1982), "(...) o escravo se torna coisa, objeto, mercadoria" (MATTOSO, 1982, p. 101)[227].

---

[226] Destaca-se que, por um lado, o tráfico negreiro, sistematicamente, importou da África para a América portuguesa, posteriormente Brasil, durante quase quatro séculos, africanos na condição de escravos, juridicamente. Nesse período histórico do Brasil, sustentou-se a noção de que traficavam escravos em uma escravidão justificada: religiosamente, racialmente, cientificamente (SANTOS, 2008, p. 21). Durante a segunda metade do século XIX, com a proibição do tráfico de escravos, passou a vigorar no Brasil o seguinte expediente: "[...] declarar o nascimento como fonte da escravidão, ou seja, foi retomado aqui o princípio (usado na Roma Antiga) segundo o qual o filho de escravo nascia escravo, independente da condição do pai" (SANTOS, 2008, p. 22). Desse modo, nascia-se escravo, ou seja, havia em funcionamento na época mencionada a ideia de que a escravidão dos africanos e afrodescendentes era natural; por outro lado, também durante a colonização brasileira, manteve-se, a princípio, modos de apropriação indígena. Consoante Alencastro (2000), "índios capturados nesse contexto se tornavam escravos por toda a vida. Na segunda metade do século XVII, os jesuítas da Amazônia englobam os 'resgates' e os 'cativeiros' numa só categoria que abria a via à escravização" (ALENCASTRO, 2000, p. 119).

[227] A respeito da mercantilização do tráfico atlântico, Fausto (1994) atesta que "[...] ao percorrer a costa africana no século XV, os portugueses haviam começado o tráfico de africanos, facilitado pelo contato com sociedades que, em sua maioria, já conheciam o valor mercantil do escravo" (FAUSTO, 1994, p. 50). Dessa forma, nas últimas décadas do século XVI, o comércio negreiro já se encontrava estruturalmente organizado e sistematicamente lucrativo. Nas palavras de Mattoso (1982), o "[...] homem branco considerará

Em (1-c), a reescritura da expressão *tráfico de escravos* por *todo ato de sessão, por meio de venda ou troca e um escravo adquirido para ser vendido ou trocado***,** de forma semelhante a (1-b), reitera o sentido de mercantilização dos escravos, recortando um memorável do tráfico negreiro que sistematizava a aquisição e importação de escravos, bem como da condição jurídica dos escravos no Brasil colonial/imperial, este, coisificado, transformado em mercadoria, poderia ser adquirido, trocado, vendido ou alugado pelo seu proprietário (MATTOSO, 1982). Ressalta-se que a sistematização do tráfico negreiro teve um papel fundamental no desenvolvimento da escravidão no Brasil. Conforme afirma Alencastro (2000), na América portuguesa e, mais tarde, no Império do Brasil, os escravos teriam "(...) de lidar continuadamente com a violência fundadora do sistema: a rapina, a compra, o transporte oceânico, o desembarque e a incorporação de habitantes de outro continente coisificados como mercadoria" (ALENCASTRO, 2000, p. 154).

Por fim, em (1-d), *todo ato de comércio ou de transporte de escravos*, observa-se, a partir da articulação, por coordenação, de *escravos* com *transporte* e *comércio*, um sentido de deslocamento de escravos de um território a outro, recortando como memorável o tráfico transatlântico de africanos escravizados durante a colonização do Brasil.

Vejamos, agora, o excerto 2, alínea c) do art. 7º da *Convenção Suplementar sôbre a Abolição da Escravatura, do Tráfego de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravatura*:

> **EXCERTO 2**
> Artigo 7°
> [...]
> c) '**Tráfico de escravos**' **significa e compreende todo ato de captura, aquisição ou cessão de uma pessoa com a intenção de escraviza-lo**; todo ato de um escravo para vendê-lo ou trocá-lo; **todo ato de cessão por venda ou troca, de uma pessoa adquirida para ser vendida ou trocada, assim como, em geral todo ato de comércio ou transporte de es-**

---

lucrativo e glorioso instalar-se no Brasil, nas vastidões quase desertas, que se mostrarão fáceis de conquistar e prometedoras de riquezas, enquanto a África dos reinos e tribos negras, território repleto que ninguém ainda pensa em conquistar e colonizar, aparenta ser relativamente pobre em metais nobres e vai-se deixar dessangrar em sua força de trabalho, sua grande reserva, o homem preto, mercadoria diferente das outras, e tornada, após o eclipse de outras riquezas naturais ouro, especiarias, marfim, a fortuna essencial do continente negro. Cabedal a transportar para o Novo mundo, a trazer para as Américas sangue e fortuna. Estranha aventura que enxerta a África negra na América branca e vermelha" (MATTOSO, 1982, p.17). Assim, o africano – escravo – era não só uma mercadoria, mas uma mercadoria de alto valor mercantil, dada a lucratividade envolvida em sua importação.

> **cravos, seja qual for o meio de transporte empregado** (CONVENÇÃO SUPLEMENTAR SOBRE A ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA, DO TRÁFEGO DE ESCRAVOS E DAS INSTITUIÇÕES E PRÁTICAS ANÁLOGAS À ESCRAVATURA, Seção IV, alínea c), art. 7°) (grifos nossos).

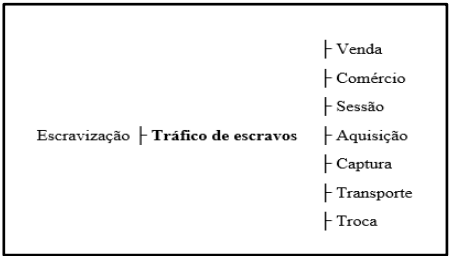
Nesse excerto, a expressão *tráfico de escravos* é reescriturada, por definição, por *todo ato de captura, aquisição ou cessão de uma pessoa com a intenção de escravizá-lo; todo ato de um escravo para vendê-lo ou trocá-lo; todo ato de cessão por venda ou troca, de uma pessoa adquirida para ser vendida ou trocada, assim como, em geral todo ato de comércio ou transporte de escravos, seja qual for o meio de transporte empregado,* produzindo sentidos por expansão/enumeração. Conforme Guimarães (1995), "(...) a enunciação de um texto se relaciona com a enunciação de outros textos efetivamente realizados, alterando-os, repetindo-os, omitindo-os, interpretando-os" (GUIMARÃES, 1995, p. 68). Nesse sentido, pode-se dizer que essa reescritura recorta como memorável a definição disposta no parágrafo segundo, art. 1° da *Convenção sobre a escravatura* (excerto 1) a qual define, conforme vimos, o tráfico de escravos.

Pode-se observar que os enunciados que compõem o excerto 2 em análise se reportam diretamente aos enunciados que compõem o excerto 1, ou seja, no excerto 2 funcionam dizeres e sentidos do excerto 1. Nessa perspectiva, salienta Guimarães (2011), "(...) um texto fala sempre de outros textos, ou a partir de outros textos, ou de elementos de outros textos, incorporando-os e assim os modificando. Um texto chega mesmo a se apresentar como uma versão de outro texto ou de si mesmo" (GUIMARÃES, 2011, p. 27). Dito isto, observa-se, por exemplo, no enunciado *todo ato de captura, aquisição ou cessão de uma pessoa com a intenção de escraviza-lo*, um funcionamento similar ao do seguinte enunciado posto no parágrafo segundo, art. 1º da *Convenção sobre a escravatura*, qual seja: *todo ato de captura, aquisição ou sessão de um indivíduo com o propósito de escravizá-lo*. Em ambos os casos há uma relação de sentido entre *escravos* e *escravizá-lo*: em relação ao termo *escravos*, produz-se um sentido que o tráfico não tem por objetivo a escravização, uma vez que essa já é a condição do indivíduo; em relação ao termo *escravizá-lo*, tem-se um sentido de tráfico de pessoas, cuja finalidade é a escravização, isto é, o tráfico é um meio para a escravidão. Já o enunciado *todo ato de cessão por venda ou troca, de uma pessoa adquirida para ser vendida ou trocada* apresenta uma diferenciação de sentido em relação ao enunciado posto na *Convenção sobre a escravatura*, veja: *todo ato de sessão, por*

meio de venda ou troca e um escravo adquirido para ser vendido ou trocado. Observa-se que, enquanto na reescritura disposta na *Convenção sobre a escravatura*, reitera-se o sentido de mercantilização dos escravos, pressupondo a condição escrava do indivíduo e, desse modo, recortando um memorável do tráfico negreiro que sistematizava a aquisição e importação de escravos coisificados, transformados em mercadoria; no excerto 2 em análise, ao substituir o termo *escravo* pelo termo *pessoa*, reitera-se o sentido de escravização não natural do indivíduo.

Assim, as relações de sentidos que determinam a expressão *tráfico de escravos* nos excertos 1 e 2 podem ser observadas a partir da configuração do DSD (1) abaixo:

Figura 1**:** DSD (1): Sentidos de *tráfico de escravos*.



Fonte: Elaboração própria

Pode-se ler o DSD (1) da seguinte maneira: a expressão *Tráfico de escravos*, determinada por *venda*, *comércio*, *sessão*, *aquisição*, *captura*, *transporte* e *troca*, determina *escravização*.

5. Conclusão

Conforme Guimarães (2002), o como se diz é um processo constante de determinação. Analisar este processo é buscar interpretar como e quais determinações se dão num acontecimento específico de linguagem (...)" (GUIMARÃES, 2002, p. 6). Nessa perspectiva, objetivou-se, neste trabalho, analisar sentidos de *tráfico de escravos* em funcionamento em documentos jurídicos vigentes no Brasil contemporâneo, tomados, aqui, enquanto acontecimentos enunciativos.

Assim, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 1995; 2002; 2007; 2009), mobilizando, sobretudo, os procedimentos enunciativos de pro-

dução de sentidos articulação e reescrituração na temporalidade do acontecimento enunciativo, conclui-se que os sentidos de *tráfico de escravos*, a partir de sua definição nesses documentos jurídicos de âmbito internacional, além de apontarem para a continuidade/existência da escravidão na contemporaneidade, não se limitam a uma única função. Desse modo, para além do deslocamento e transporte de pessoas escravizadas, por exemplo, o tráfico indica uma série de modalizações, desde a captura até a venda ou troca dos indivíduos, remetendo a uma memória do funcionamento sistemático do tráfico atlântico de escravos para atender a demanda requerida durante a colonização luso-brasileira.

Ademais, com base nas análises empreendidas, verificou-se que, na constituição enunciativa de um texto, vê-se funcionar sempre os dizeres de enunciações anteriores os quais, dada a temporalidade específica da enunciação, contribuem para a significação do texto que os procedem (Cf. GUIMARÃES, 2011). Nesse sentido, notou-se que a *Convenção suplementar sobre a abolição da escravatura, do tráfego de escravos e das instituições e práticas análogas à escravatura* apresenta nos enunciados que integram seu texto memórias de enunciados da *Convenção sobre a escravatura*, fazendo-os significar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIOLY, Hildebrando. *Tratado de Direito Internacional Público*. V. 1, São Paulo: Quartier Latin, 2009.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O Trato dos Viventes*. A Formação do Brasil no Atlântico Sul, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

AMARAL, Renata Campetti. *Direito Internacional Público e Privado*. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2010.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 1995. (Edição Original: 1966)

BRASIL. *Decreto de 19 de novembro de 1835*. Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/legislacao/. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

BRASIL. *Decreto nº 3310, de 24 de setembro de 1864*. Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/legislacao/. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei de 7 de novembro de 1831. *Lei Diogo Feijó*. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-7-11-1831.htm. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. *Lei Eusébio de Queirós*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/ LIM581.htm. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871. *Lei Rio Branco*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 3270, de 28 de setembro de 1885. *Lei dos Sexagenários*. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Hist%C3%B3ricos-Brasileiros/lei-dos-sexagenarios.html. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. *Lei Áurea*. Rio de Janeiro, RJ, mai. 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

BRASIL. *Decreto nº 58.563, de 01 de junho de 1966.* Promulga a Convenção sobre Escravatura de 1926 emendada pelo Protocolo de 1953 e a Convenção Suplementar sobre a Abolição da Escravatura de 1956. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1966/D58563.html. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

BRASIL. *Decreto nº 7.030, de 14 de dezembro de 2009.* Promulga a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, concluída em 23 de maio de 1969, com reserva aos Artigos 25 e 66. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D7030.htm. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

DELGADO, Maurício Godinho. *Curso de Direito do Trabalho*. São Paulo: LTr, 2019. (Edição original: 2002)

DUCROT, Oswad. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1988. p. 161-218. (Edição original: 1984)

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2006. (Edição original: 1994)

FERRAZ, L. A. N. *A designação da palavra senhor:*uma análise semântica do senhorio brasileiro na escravidão e sua continuidade no pós-abolição. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística – PPGLIN, UESB. Vitória da Conquista, 2014.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras*: Uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (Séculos XVIII e XIX). São Paulo: Companhia das letras, 1997. (Edição original: 1995)

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido*. Campinas: Pontes, 2002. (Edição original: 1995)

_____. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Domínio Semântico. In: ____. *A palavra Forma e Sentido.* Campinas-SP: RG, 2007.

_____. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 51, n. 1, p. 49-68, Campinas, 2009.

_____. *Análise de Texto*: Procedimentos, Análises, Ensino. Campinas-SP: RG, 2011.

_____. *Semântica, enunciação e sentido*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2018.

MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MOURA, C. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2004.

REZEK, Francisco. *Direito Internacional Público*. São Paulo: Saraiva, 2008.

SANTOS, Jorge Viana. *Liberdade na escravidão*: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2008.

SOARES, Fagno da Silva; MASSONI, Túlio de Oliveira; SILVA, Wallace Dias. Trabalho análogo ao de escravo no Brasil contemporâneo: à guisa dos estudos históricos e jurídicos e suas disputas conceituais. *Fronteiras e debates*, v. 3 n. 1, Macapá, 2016, p. 67-98. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José Cavalleiro de Macedo. *Formação do Brasil Colonial.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

SENTIDOS DE *SURDEZ* NA IDADE ANTIGA

Marcelle Bittencourt Xavier (UESB)
bittencourt.marcelle@gmail.com
Adilson Ventura (UESB)
adilson.ventura@gmail.com
Daniela Ribeiro de Jesus (UESB)
danielaribeiro.jesus@hotmail.com
Érica Costa Rêgo (UESB)
erikajoicerego3@gmail.com

RESUMO

Objetivamos, neste trabalho, analisar os sentidos de *surdez* em textos da Idade Antiga. Para as análises, iremos recorrer a uma teoria desenvolvida no Brasil, denominada de Semântica do Acontecimento (SA). Ela se dá nas reflexões e nos estudos de Guimarães (2009; 2018), dialogando com abordagens enunciativas, como as de Ducrote Benventiste. Pela SA, compreendemos que o sentido de uma palavra se constitui no acontecimento do dizer, e, por isso, os sentidos não são fixos. De modo a prosseguir com o proposto, observamos os procedimentos enunciativos de "reescrituração" e "articulação" nos textos recortados; além disso, representamos nos Domínios Semânticos de Determinação (DSD) as relações de sentido que aí se estabeleceram. Como resultados, verificamos que nos textos da Idade Média, que foram selecionados para esta pesquisa, são produzidos sentidos da *surdez* relacionando-a a duas categorias, a saber: a de humano e a de não humano. Assim, a *surdez* é associada a uma condição de não-humano, que está abaixo do que é humano, ou seja, humano só seria aquele que não apresentasse qualquer deficiência (física ou mental). Portanto, estes sentidos mais se aproximam de uma visão clínico-patológica da *surdez*, ao tempo que ela é interpretada como uma "deficiência", uma "patologia" que diferencia e distancia pessoas "humanas" das "não humanas" pelo critério de um padrão de normalidade que é ditado por aqueles que são oralizados e usam a língua oral.

Palavras-chave:
Sentidos. Surdez. Semântica Enunciativa do Acontecimento.

ABSTRACT

In this paper, we aim to analyze the meanings of deafness in texts from the Ancient Age. For the analyses, we will use a theory developed in Brazil, called Semantics of the Event (SA). It takes place in the reflections and studies of Guimarães (2009, 2018), dialoguing with enunciative approaches, such as those of Ducrot and Benventiste. By SA, we understand that the meaning of a word is the event of saying, and, therefore, the meanings are not fixed. In order to proceed with the proposal, we observe the enunciative procedures of "rewriting" and "articulation" of our clipped text messages; moreover, it represents in the Semantic Domains of Determination (DSD) as meaning relations that were established there. As a result, we verified that in the texts of the Middle Ages, which were selected for this research, deafness is detected by relating

two categories, namely: human and non-human. Thus, deafness is associated with a non-human condition, which is below what is human, that is, human would only be someone who did not present any disability (physical or mental). Therefore, these meanings are closer to a clinical-pathological view of deafness, while it is interpreted as a disability, a "pathology" that differentiates and distances "human" from "non-human" people by the criterion of a standard of normality that is dictated by those who are oralized and use an oral language.

Keywords:
Deafness. Senses. Enunciative Semantics of the Event.

1. Considerações iniciais

Primitivamente, os povos se estabeleciam com funções tipicamente retratadas a homens e funções direcionadas a mulheres, em uma divisão desigual de direitos e deveres. Aquele que não conseguisse se enquadrar neste padrão e/ou a outros normativos, acabava sendo banido do acesso a alguns direitos, como por exemplo: algumas pessoas por não terem o corpo "ideal" – sem imperfeições, o qual permitisse todas as funcionalidades previstas pelo padrão social, eram alvos do abandono, do descarte e até de atos cruéis (queima em fogueiras e mortes provocadas de outras formas). Sobre isso Bianchetti (1998, p. 28) explicou que, aquele que não se enquadrava nesse modelo, acabava "(...) se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados de sentimentos de culpa, característicos da nossa fase histórica".

Conta-se também sobre algumas práticas espartanas, que eram realizadas no Peloponeso grego, devido ao fato dos habitantes pertencerem ao Estado desde o primeiro sopro de vida até a morte. Uma delas era que, após os recém-nascidos serem analisados por um conselho, era definido o destino deles: este era o costume adotado em Esparta, que determinava a eliminação de bebês nascidos com deficiências físicas (Cf. SILVA, 1987). Cabe ressaltar, que os meninos tinham lugar de predileção em relação às meninas recém-nascidas.

E nesse cenário, por vezes a "surdez" foi vista como uma doença ou defeito, assim, era encarada como algo que precisava de uma cura ou de um conserto. Com isso, estereótipos foram cristalizados ao longo do tempo, considerando a pessoa surda como incapaz ou limitada para exercer alguns direitos básicos como, votar, testemunhar e herdar. Mas, para a comunidade surda, por meio de seus movimentos e lutas sociais, buscar reconhecer e validara "surdez" como uma "diferença", que merece res-

peito.

Diante do exposto e dada a necessidade de se compreender os sentidos que se mantiveram estanques sobre "surdez", selecionamos recortes de textos de documentos e registros históricos da Idade Antiga[228] que marcaram, definiram, caracterizaram e delimitaram a comunidade surda em algumas partes do mundo.

Tal opção de trazer os sentidos de "surdez" ao longo dessas fases se mostrou importante até mesmo para compreendermos, antes de mais nada, as duas concepções sobre a surdez que estão presentes em diversos textos, e são elas: a concepção clínico-terapêutica e a concepção socioantropológica. Além disso, partimos para nossas análises abrangendo o termo "surdez", e assim, nos propomos a identificar as convergências de sentidos que marcaram e de algum modo se estabilizaram para a comunidade surda em diferentes enunciações, sobretudo, frente à sua identidade surda, a qual tem como principal característica o uso da língua de sinais.

Deste modo, esperamos neste trabalho, por meio dos recortes escolhidos, analisar os sentidos de "surdez" em textos da Idade Antiga.

Para as análises, iremos recorrer a uma teoria desenvolvida no Brasil, denominada de Semântica do Acontecimento (doravante, SA). Ela se dá nas reflexões e nos estudos de Guimarães (2009; 2018) e seu grupo de pesquisa, dialogando com abordagens enunciativas, como as de Ducrot e Benventiste. Pela SA, compreendemos que o sentido de uma palavra se constitui no acontecimento do dizer, e, por isso, os sentidos não são fixos. De modo a prosseguir com o proposto, observamos os procedimentos enunciativos de "reescrituração" e "articulação" nos textos recortados; além disso, representamos nos Domínios Semânticos de Determinação (DSD) as relações de sentido que aí se estabeleceram.

Vejamos, a seguir, mais alguns apontamentos sobre o aporte teórico-metodológico utilizado neste trabalho:

2. *Semântica do acontecimento: aporte teórico-metodológico*

Este trabalho é fundamentado no aporte teórico-metodológico da

[228] Baseamo-nos na distribuição feita acerca das fases do modelo europeu – Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Dessa forma, "Idade Antiga" ou "Antiguidade" é o período compreendido a partir do desenvolvimento da escrita em meados de 4.000 a. C. até 476 d. C.

Semântica do Acontecimento (SA), elaborado pelo pesquisador e professor Eduardo Guimarães e a sua equipe de pesquisa. A SA tem como objetivo entender como se dá o funcionamento da linguagem e das línguas dentro do espaço de enunciação[229].

A SA estuda, em primeira instância, como a linguagem significa no acontecimento de que faz parte; como pontua Guimarães (2018), fator importante no que diz respeito à linguagem é o fato de ela significar. Nesse ínterim, o autor desenvolveu métodos de análise linguísticas que permitiram e permitem uma maior compreensão de enunciados e de como eles se relacionam entre si no acontecimento textual.

Dessa forma, os enunciados compõem o acontecimento do dizer e são produzidos pela enunciação, sendo tomados como lugar de observação e análise, assim apontado por Guimarães (2018). Quanto à relação entre enunciado e significação, o pesquisador considera "o sentido como a significação do enunciado, constituído pela integração do enunciado ao texto" (GUIMARÃES, 2018, p. 18).

Guimarães (2018, p. 24), define o espaço de enunciação como "um espaço político do funcionamento das línguas". E justifica a sua afirmação estabelecendo que ao passo que os falantes são agenciados a falar, as línguas são distribuídas desigualmente a eles, pois o espaço de enunciação "é o espaço de relações de línguas no qual elas funcionam na sua relação com os falantes" (GUIMARÃES, 2018, p. 23). Nesse sentido, não se trata de entender o falante como um ser, na condição de uma pessoa física, mas enquanto sujeito da linguagem.

Para Guimarães (2018), no que diz respeito ao acontecimento do dizer, este possui sua própria temporalidade, não cronológica, mas própria da enunciação. A temporalidade está ligada à conviviabilidade de tempos, constituída por um passado, um presente e um futuro de sentidos. Além disso, o acontecimento da enunciação produz sentido no que Guimarães denomina de cena enunciativa. A qual, de acordo Guimarães (2018), é produzida pelo/no agenciamento político da enunciação, isto é, "o falante é agenciado politicamente e assim constitui a cena enunciativa" (GUIMARÃES, 2018, p. 53), e constitui-se os lugares enunciativos a cada acontecimento.

---

[229] Na Semântica do Acontecimento, a enunciação é compreendida como um acontecimento, ou seja, "o acontecimento do dizer" (GUIMARÃES, 2018, p. 19), o qual ocorre pelo/no funcionamento da língua, pela relação do sujeito com a língua.

2.1. Os procedimentos de análise: reescrituração, articulação e Domínio Semântico de Determinação (DSD)

Para as análises, nos situaremos teoricamente na Semântica do Acontecimento e nos seus procedimentos de análises reescrituração, articulação e o Domínio Semântico de Determinação. Segundo Guimarães (2002):

> A reescrituração é uma operação que significa, na temporalidade do acontecimento, o seu presente. A reeescrituração é a pontuação constante de uma duração temporal daquilo que ocorre. E ao reescriturar, ao fazer interpretar algo diferente de si, este procedimento atribui (predica) algo ao ser reescriturado. E o que ele atribui? Aquilo que a própria reescrituração recorta como passado, como memorável. (GUIMARÃES, 2002, p. 28)

Assim, reescriturar é redizer o que já foi dito de diferentes formas. Para tanto, deve-se levar em consideração, como proposto por Guimarães (2009), as diversas maneiras que compõem a reescrituração, a saber: por repetição, quando um termo é utilizado repetidamente dentro do texto; por substituição, quando a expressão é substituída por outra com o mesmo sentido; por elipse, quando há a omissão de algum termo anteriormente utilizado; por expansão, quando uma palavra do texto tem seu sentido ampliado; e por condensação, quando uma expressão resume uma outra (Cf. GUIMARÃES, 2009).

Guimarães (2009) também explica que as relações de articulação supracitadas produzem diferentes relações de sentido como, por exemplo, a sinonímia, que diz respeito a substituição de uma palavra por outra cujo sentido é o mesmo; especificação, quando há a atribuição de sentido ao reescriturado pelo termo que o reescritura; desenvolvimento, quando há, como a própria palavra já diz, um desenvolvimento do termo que foi reescriturado; globalização ou totalização, quando o reescriturado determina a reescritura de uma forma geral; enumeração, quando o reescriturado é listado, ou melhor, enumerado, entretanto, sem necessariamente ser somado. E, por fim, definição, que corresponde a uma relação de definição entre a reescritura e o reescriturado (Cf. GUIMARÃES, 2009).

Além da reescritura, Guimarães estabelece outro mecanismo de análise denominado articulação, a qual refere-se a "(...) uma relação de contiguidade significada pela enunciação" (GUIMARÃES, 2009, p. 51). A reescrituração pode acontecer de três maneiras diferentes: por dependência, quando os elementos contíguos se relacionam de tal forma que ambos se tornam um só elemento; por coordenação quando os elementos que possuem uma mesma natureza são organizados numa relação de con-

tiguidade. E, por fim, por incidência, quando não há dependência, mas, ainda assim, os elementos estão relacionados.

O Domínio Semântico de Determinação (DSD), portanto, por intermédio dos procedimentos de análises reescrituração e articulação, ilustra graficamente os resultados obtidos através das análises, ou seja, as relações de sentidos que são construídas por meio delas.

3. Resultados das análises e discussões

Como ponto de partida para as análises, vejamos, pois, o recorte 1 ou R1, concernente ao modo como algumas crianças eram vistas e tratadas na Esparta:

> De todo modo, é sabido que em Esparta **crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais** eram consideradas **sub-humanas**, o que legitimava **sua eliminação ou abandono**. (PESSOTI, 1984, p. 3) (grifo nosso)

Neste excerto, as expressões *crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais* e *sub-humanas* são reescrituras,por substituição, de *surdos.* Deste modo, tais relações produzem o sentido de uma "condição de não humano", em que tal condição se situa abaixo do que é humano, tendo em vista a categorização de "humano" e "sub-humano". Além disso, "humano" seria aquele que não apresenta qualquer deficiência (física ou mental). Podemos observar também que o termo *sua* é reescritura, por substituição, de *surdos*, e ele se articula com *eliminação ou abandono.* Esta articulação constrói o sentido de que o surdo (neste caso, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais), por não ser humano, é abandonável.

Para representar as relações semântico-enunciativas contempladas em R1, elaboramos o seguinte DSD:

Quadro 1: DSD de surdos.[230]

			eliminação ⊥
crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais	-------	sub-humanas	------- **surdos** ⊤ abandono

Fonte: Elaboração própria, 2021.

[230] Legenda: Símbolos (⊤, ⊥) indicam determinação de um termo em relação a outro. Símbolo (------) indica sinonímia entre os sentidos dos termos.

No DSD apresentado no Quadro 1, observa-se que o termo *surdos* está em uma relação de sinonímia com a palavra *sub-humanas*, e esta por sua vez, está se relacionando sinonimicamente com a expressão *crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais*. Além disso, o termo *surdos* é determinado por *abandono* e *eliminação*. Essas relações enunciativas constituem sentidos de como os "surdos" eram vistos, ou mesmo, a "surdez". Assim, por meio da observação da constituição de sentidos na análise, podemos interpretar no texto que os surdos não estão em uma categoria humana, e por estar abaixo dela, em uma categoria sub-humana, então, eles podem ser eliminados/abandonados, ou seja, seria naturalizado até mesmo a retirada de suas vidas.

Tomaremos, agora, textos da pesquisa de LIMA (2004). Registra-se que, há cerca de 4.000 anos, para os povos egípcios os surdos eram vistos da seguinte forma:

> Os povos egípcios acreditavam serem os **surdos sujeitos incapazes de aprender**. O **sujeito surdo**, à luz dos antigos egípcios, **não era considerado humano**, haja vista que ele **não usava a fala** e, consequentemente, **não conseguia se exprimir através da língua oral**. (LIMA, 2004, p. 14) (grifo nosso)

No recorte apresentado, que foi denominado de R2, o termo *surdos* é reescrito por substituição, produzindo sentido por especificação, *sujeitos incapazes de aprender*, assim como, o termo *sujeito surdo* é uma reescrituração, também, por substituição, da expressão *não era considerado humano*, produzindo-se sentido por esta especificação. Vimos também que *sujeito surdo* se articula às marcações *não usava a fala* e *não conseguia se exprimir através da língua oral*. Deste modo, percebemos que essas relações de linguagem instauram o sentido de que, pelo fato dos sujeitos surdos não fazerem uso da fala (oralidade), eles não tinham a capacidade de aprender. Assim, os surdos não eram tratados como pessoas humanas, como visto no recorte anterior, estando, portanto, em uma categoria de não-humanos.Observemos, na sequência, como essas relações se constituem por meio do DSD:

Quadro 2: DSD de surdos.[231]

inutilização da língua oral
⊥
sujeitos incapazes de aprender ---- **surdos** ---- não-humanos
⊤
desuso da fala

Fonte: Elaboração própria, 2021.

No DSD do Quadro 2, demonstramos o que vimos em R2, no qual *surdos* está em uma relação sinonímica com *sujeitos incapazes de aprender* e pela expressão *não humano*. Neste excerto, o termo *surdos* é determinado por *inutilização da língua oral* e *desuso da fala*. Portanto, conforme está registrado neste recorte, e como vimos anteriormente, aos sujeitos surdos era negada a natureza humana, aproximando-se de uma representação não humana, atrelado ao fato de não usarem a fala e a língua oral (de pessoas humanas, ouvintes).

Seguindo a análise de textos da Idade Antiga, miremo-nos para o terceiro recorte, retirado de Silva (1987), o qual apresenta como as pessoas surdas eram vistas na Roma dos tempos dos Césares[232]:

> **Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos** e outros tipos de **pessoas nascidas com malformações** eram também de quando em quando **ligados a casas comerciais, a tavernas, a bordéis**, bem como a **atividades dos circos romanos, para serviços simples** e às vezes **humilhantes**, costume esse que foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade. (SILVA, 1987, p. 93) (grifo nosso)

Inicialmente, observamos que o enunciado *pessoas nascidas com malformações* reescritura os termos *cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos,* já que há aí o enquadramento dos termos em uma mesma categorização. Por via semelhante, podemos notar também uma articulação de *pessoas nascidas com malformações* com *ligados a casas comerciais, a tavernas, a bordéis.* Este último enunciado se articula, por sua vez, com *atividades dos circos romanos*, que se articula, ainda, com *serviços simples e às vezes humilhantes*. Para melhor visualizarmos essas reescrituras e articulações, representamo-las através do DSD:

[231] Legenda: Símbolos (⊤, ⊥) indicam determinação de um termo em relação a outro. Símbolo (------) indica sinonímia entre os sentidos dos termos.

[232] Doze Césares é uma expressão para remeter aos dozes governantes do Império Romano que o levaram ao apogeu: de Júlio César aos seus onze primeiros imperadores: Augusto, Tibério, Calígula, Cláudio, Nero, Galba, Otão, Vitélio, Vespasiano, Tito e Domiciano.

Quadro 3: DSD de surdos.[233]

Condições de vida subalternas e humilhantes
⊥
Deficiência ┤ **surdos** --------- cegos, deficientes mentais, deficientes físicos
⊤
Pessoas nascidas com malformações

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Partindo dessas relações semânticas observadas, fixemos nossa atenção no fato de que o termo *surdos* é enquadrado, indistintamente, dentre categorias que contém a falta física, isto é, a surdez é associada a qualquer tipo de deficiência. Isso se confirma em virtude de o termo ser reescriturado por *pessoas nascidas com malformações*. Neste caso, podemos ir além: a surdez é associada à anomalia, a um defeito. Isso serviria de argumento para justificar a condição de subalternidade a que essas pessoas são sujeitas, a partir de atividades designadas até como humilhantes. Em sequência, analisaremos quatro recortes retirados (R4, R5, R6, R7) do texto do livro intitulado *História interna do direito romano privado até Justiniano* (Cf. SILVA, 2008), a começar por:

> II. Dos sujeitos
> A – *Activa testamenti i factio*
> Parágrafo 71. Eram também **incapazes**: os **furiosos** a menos que não fizessem testamento nos intervalos lúcidos. Os **pródigos**. Os **surdos-mudos de nascimento**. Por direito mais antigo precisavam todos os **mudos e surdos** de um privilégio especial para testarem quando porventura eles não se tivessem tornado tais como soldados. Com relação a outras **doenças** era preciso que a fraqueza ou outro qualquer motivo fosse de ordem tal que o testador se não pudesse fazer compreender. Os **menores**. A **fêmea** [...] (SILVA, 2008, p. 240-241) (grifo nosso)

O quarto recorte apresenta uma abordagem sobre o testamento e as pessoas consideradas inaptas a testar. A primeira relação de sentidos notável do R4 é a reescrituração por enumeração do termo *incapazes* por *furiosos, pródigos, surdos-mudos de nascimento, menores e fêmea*. Além dessa, notamos a reescrituração do termo *surdo-mudo* por *doença***,** *privilégio especial* articula-se com *testarem* que se articula, por sua vez, com *surdos e mudos*. Descrevemos essas relações no DSD seguinte.

[233] Legenda: Símbolos (⊤, ⊥) indicam determinação de um termo em relação a outro. Símbolo (------) indica sinonímia entre os sentidos dos termos.

Quadro 4: DSD de surdos-mudos de nascimento.[234]

Privilégios especiais
⊥

Capacidade de testarem Incapazes
⊥ ⊥

Surdos-mudos de nascimento ----- Furiosos, pródigos, menores e fêmea

⊤
Doentes

Fonte: Elaboração própria, 2021.

As determinações semânticas em torno do termo *surdos-mudos de nascimento* apontam para uma sinonímia deste com *furiosos, pródigos, menores e fêmea*, isto é, todos são integrados na enumeração, uma reescrituração, e representam a categoria dos considerados inaptos a realizarem o testamento. Esse grupo de pessoas é designado como doente e incapaz de testar, isto é, de exercer a cidadania. O caso dos surdos e mudos, tal como se designa no recorte, é construído o sentido de que somente algum tipo de privilégio suplantaria sua incapacidade de votar (caso não fossem soldados). Assim, observamos que seria a característica indicativa de privilégio social que determinaria a capacidade desse grupo de pessoas a realizarem o testamento.

Sigamos para a análise do recorte 5:

> As **testemunhasnão deviam ser menores**, nem **surdos**, **mudos**, **furiosos**, nem **mulheres**, assim como não devia ser o *libripens*, nem as testemunhas pessoas que estivessem em *patriapotestas* uns dos outros[235], (SILVA, 2008, p. 247) (grifo nosso)

Neste quinto recorte, a relação de sentidos que podemos destacar é a de oposição estabelecida entre *testemunhas e menores, surdos, mudos, furiosos e mulheres*. Assim, os surdos não poderiam servir como testemunha, como veremos também no DSD a seguir:

[234] Legenda: Símbolos (⊤, ⊥) indicam determinação de um termo em relação a outro. Símbolo (------) indica sinonímia entre os sentidos dos termos.
[235] Ulp. XX, 3-6; Gai. II, 105-108.

Quadro 5: DSD de surdos.[236]

Testemunhas
Menores, **surdos**, mudos, furiosos e mulheres

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Assemelhando-se com os sentidos verificados a partir do quarto recorte, o quinto também prefigura o quadro de pessoas consideradas i-naptas, desta vez, a servirem como testemunhas. Sendo assim, pela direção semântica que se constitui com base no recorte, as pessoas surdas não poderiam ser testemunhas. Passaremos, pois, para o recorte 6:

> Assim por exemplo a expressão **da respondes só podia ser empregada entre cidadãos romanos**, enquanto que as outras estipulações eram permitidas também aos **peregrinos** [...] **Inutiliser a estipulação**, não só quando **feita por surdos, mudos, ausentes**, etc., como **por falta de concordância nas palavras e respostas**. (SILVA, 2008, p. 305) (grifo nosso).

O sexto recorte limita a expressão *da respondes* aos romanos que, pelo que se pode inferir do texto, não possuía nenhuma anormalidade; quando se fala em anormalidade o termo designa pessoas *surdas, mudas, ausentes* etc. Assim, pode-se dizer que *da respondes* está articulada com *só podia ser empregada entre cidadãos romanos*, enquanto que *Inutilis* é reescriturado por *surdos, mudos, ausentes*. Além disso,*surdos, mudos, ausentes,*está articulado com *por falta de concordância nas palavras e respostas.*

Vejamos o DSD do quadro abaixo:

Quadro 6: DSD de surdos.[237]

Anormalidade ⊥ *Inutilis* ┤ **Surdos** ├ Falta de concordância nas palavras
Dare spondes ┤ cidadão romanos ┬ Normalidade

Fonte: Elaboração própria, 2021.

[236] Legenda: Símbolo (_____) indica antonímia entre os sentidos dos termos.

[237] Legenda: Símbolos (┬, ┤, ├, ⊥) indicam determinação de um termo em relação a outro. Símbolo (_____) indica antonímia entre os sentidos dos termos.

Agora, acompanhemos:

> **Furiosos e escravos não podiam estipular**, **só o podiam fazer,** estes últimos, **para seus senhores**. (SILVA, 2008, p. 305) (grifo nosso).

No tocante ao sétimo recorte, pode-se observar, que as nomeações encontradas em *furiosos e escravos*, designam pessoas que também não eram consideradas como integrantes da sociedade, como observado no "recorte 6" a respeito dos *surdos, mudos, ausentes*. Assim, *furiosos e escravos* está articulado com *surdos, mudos, ausentes* e *não podiam estipular, só o podiam fazer* reescritura *Inutilis*, pois ambas as sentenças produzem o sentido de que as pessoas não são cidadãs o que consequentemente as deixa sem aptas a somente servir, sem diretos.

Feitas essas análises, passaremos, então, para o próximo recorte do texto do livro *Elementos de Direito Romano* (Cf. MACKELDEY, 1907):

> Nota de rodapé nº 462
> Os **surdos-mudos de nascença, os loucos e os pródigos**, sob curatela, **não podem testar**, **nem servir de testemunha nos testamentos**.
> Cumpre advertir que a **surdo-mudez não é sempre equiparada a demência**. (MACKELDEY, 1907, p. 265) (grifo nosso)

O oitavo recorte continua apontando para o sentido de que *os surdos-mudos de nascença, os loucos e os pródigos* não integram a sociedade, não são, portanto, consideradas cidadãs. Assim, a expressão *os surdos-mudos de nascença, os loucos e os pródigos* está articulada com *não podem testar, nem servir de testemunha nos testamentos.* Tais análises enunciativas foram representadas no seguinte DSD:

Quadro 7: DSD de surdo-mudo.[238]

surdo-mudo
_____
cidadania (capacidade de testar)

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Sigamos para o recorte 9, de um texto retirado do livro *A República*, que contém uma declaração de Platão, na Grécia:

> *A República, Livro IV, 460 c* – Pegarão então os **filhos dos homens supe-**

[238] Legenda: Símbolo (_____) indica antonímia entre os sentidos dos termos.

> **riores**, e levá-los-ão para o **aprisco**, para **junto de amas** que moram à parte num **bairro da cidade**; **os dos homens inferiores**, e qualquer **dos outros que seja disforme**, **escondê-los-ão num lugar interdito e oculto**, como convém. (PLATÃO *apud* GUGEL, 2007, p. 63) (grifo nosso)

Filhos dos homens superiores articula-se com *à parte num bairro da cidade. Os dos homens inferiores* está em sinonímia com *outros que seja disforme*, que é articulado com *escondê-los-ão. Los* de *escondê-los-ão* reescreve *outros que seja disforme*, o qual se articula com *lugar interdito e oculto*. Assim, *filhos de homens superiores* está em oposição a*os dos homens inferiores.* Para melhor demonstrar essas relações, e para facilitar o entendimento sobre elas, esboçamos o seguinte DSD:

Quadro 8: DSD depessoas surdas.[239]

À parte num bairro da cidade ⊥ Filhos dos homens superiores ——————————————— Filhos dos homens inferiores ------ outros que seja disformes **(pessoas surdas)** ⊤ Lugar interdito e oculto

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Dessa forma, a oposição de sentidos assinalada se justifica pela segregação significada entre *filhos dos homens superiores* e *filhos dos homens inferiores*. A segregação aqui, além de simbolizar a classe social, significa os grupos de pessoas que são postas à margem por suas características que assinalam sua diferença, às quais são denominadas disformes. Como já foi observado que as pessoas surdas são retratadas pela anomalia, deformidade, podemos dizer que há uma reescritura de surdez por *pessoas disformes*. Isso constitui o sentido de que os filhos de pessoas surdas são enquadrados nesse grupo considerado inferior, dos quais os filhos dos superiores devem se manter afastados. Para além do afastamento, os filhos dos homens considerados inferiores deveriam, pelo sentido que se constrói, serem segregados da sociedade, enclausurados. Daí a constituição da significação de "surdez" como uma aberração para a sociedade.

[239] Legenda: Símbolos (⊤, ⊥) indicam determinação de um termo em relação a outro. Símbolo (---------) indica sinonímia entre os sentidos dos termos.

4. Considerações finais

Como considerações sobre a *surdez* nos recortes dos textos antigos analisados, podemos dizer que recorrentemente impera uma visão que destitui o surdo da sua condição de cidadão ou de ser humano. Conforme o que se depreende da visão da sociedade espartana e egípcia, as crianças surdas deveriam ser descartadas, eliminadas, porque a *surdez* era associada a uma condição sub-humana. Essa condição é utilizada como justificativa para que os sujeitos surdos não integrassem aquela sociedade. Ou então a *surdez* era a justificativa para que os surdos fossem marginalizados, submetidos às condições também sub-humanas de vida.

Além disso, como foi visto, nas sociedades antigas, os sujeitos surdos, assim como outras classes de pessoas, são tidos como inaptos a testarem, herdarem e testemunharem, isto é, os surdos não tinham acesso a diretos básicos de cidadania. Pois, eles eram vistos como doentes, pertencentes a uma classe inferior dos "disformes", que deveria ser segregada em relação à classe dos superiores, simbolizada pelos sujeitos ouvintes e/ou pertencentes à alta classe social da época. Estabelecendo um paralelo com a sociedade atual, verificamos que apesar da obtenção de muitos direitos ao longo do tempo, essa condição de subalternização ainda está presente na vida de muitos indivíduos surdos e perdura como herança na sociedade hodierna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I.M. (Orgs). *Um olhar sobre a diferença*: interação, trabalho e cidadania. 5. ed. p. 21-51. Campinas-SP: Papirus, 1998.

GUGEL, Maria Aparecida. Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*. Campinas-SP: Pontes. 2002.

_____. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 51, n. 1, 49-68, Campinas, Jan/Jun. 2009.

_____. *Semântica*: enunciação e sentido. Campinas-SP: Pontes, 2018.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilingüismo e inclusão*: entre o dito, o pretendido e o feito. Orientadora: Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson. Tese (Doutorado) – IEL/UNICAMP, Campinas-SP, 2004. 261f.

MACKELDEY, Ferdinand. *Elementos de direito romano*. Contendo A Theoria das Institutas: precedida de uma introdução ao estudo do direito romano. Trad. de: Antonio Bento de Faria. Rio de Janeiro: J. Ribeiro dos Santos, Livreiro-editor, 1907.

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental*: da superstição à ciência. São Paulo: T. A Queiroz, 1984.

SILVA, Luís Antônio Vieira da. *História interna do direito romano privado até Justiniano*. Edições do Senado Federal. v. 106. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008. 324p.

SILVA, Otto Marques. *A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987. 470p.

SERÁ QUE EU POSSO OPINAR? TRANSFORMANDO A *CHARGE* EM COMENTÁRIO DE LEITOR

Carla Samile Lima de Sousa (UERN)
carlasamile13@gmail.com

RESUMO

O texto opinativo é aquele em que o autor apresenta seu ponto de vista sobre determinado assunto, se posicionando e, costumeiramente, argumentando. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da aplicação de uma atividade presente no livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (2018), que propõe a transformação de uma charge em comentário de leitor, cujo público-alvo são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A aplicação dessa atividade contemplará diversas etapas, dentre as quais se destacam a leitura e a análise da charge, as respostas às questões propostas pelo livro didático, a produção do comentário de leitor sobre a *charge* e, por fim, a socialização das produções textuais. Nosso arcabouço teórico será fundamentado, principalmente, em Ramos (2009), em Koch e Elias (2018) e em Antunes (2003). O *corpus* é composto por seis atividades selecionadas nas turmas de 9° ano do Ensino Fundamental, cuja análise será baseada na metodologia de pesquisa qualitativa de Deslandes (1994). Os resultados indicam que alguns alunos conseguiram reconhecer a temática abordada, entretanto, foi necessária uma mediação durante a leitura da *charge*; o que, de certa forma, facilitou a percepção deles sobre a crítica presente no texto. Observamos, também, que os discentes demonstraram dificuldades durante a escrita do comentário de leitor. Desse modo, salientamos a importância de um trabalho voltado para a leitura e análise de textos opinativos, a fim de promover a construção do posicionamento crítico dos alunos/leitores dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave:
***Charge*. Criticidade. Comentário de leitor.**

ABSTRACT

An opinion piece is a type of text in which the author presents their own point of view and arguments about a certain subject. Based on it, this article aims to present the results of the application of an activity from the book *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (2018), which proposes the transformation of a cartoon into a reader's comment, having as main audience 9th grade students, from elementary schools. The application of this activity will include several stages, focusing on the reading and analysis of the cartoon, the answers given to the questions proposed by the book, the production of reader's comments on the cartoon and, finally, the socialization of textual productions. Our theoretical framework will be based mainly on Ramos (2009), Koch and Elias (2018) and Antunes (2003). The corpus consists of six activities selected from the 9th grade classes, whose analysis will be based on Deslandes' (1994) qualitative research methodology. The results indicate that some students were able to recognize the main theme, however, a mediation was needed during the reading process of the cartoon; which facilitated their perception of the criticism present in the

text. We also observed that the students showed difficulties when they were writing the reader's comment. Therefore, we emphasize the importance of work aimed at reading and analyzing texts as opinion pieces, in order to promote the construction of the critical position of students/readers inside and outside the classroom.

Keywords:
Cartoon. Criticality. Reader Comment.

1. Considerações iniciais

O que ensinamos aos nossos alunos nas aulas de português? Realmente, ouvimos e estimulamos que eles compartilhem seus conhecimentos de mundo e suas vivências? Damos o direito à fala, às opiniões ou, simplesmente, incentivamos a escuta das nossas aulas? Propor atividades nas quais os alunos poderão expor sua opinião pode até ser um ponto de partida, mas não deveríamos nos limitar somente a isso. Responder a esses questionamentos não soluciona, anula ou diminui os conflitos que intrigam professores e professoras no ensino de língua, pois é preciso que haja uma constante reflexão a respeito da abordagem utilizada em sala de aula.

O presente trabalho surgiu, inicialmente, durante o planejamento de uma aula que propunha a transformação de uma *charge* em comentário de leitor no livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (2018), cujo público-alvo são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, elaboramos uma oficina com o objetivo de trabalhar o texto opinativo em sala de aula para que os estudantes/produtores/autores de seus textos apresentassem seu ponto de vista sobre determinado assunto e desenvolvessem argumentos. A aplicação dessa atividade contemplou diversas etapas, dentre as quais se destacam a leitura e a análise da *charge*, as respostas às questões propostas pelo livro didático, a produção do comentário de leitor sobre a *charge* e, por fim, a socialização das produções textuais.

Nosso arcabouço teórico será fundamentado, principalmente, nos estudos sobre o gênero *charge* de Ramos (2009), no ensino de gênero textual de Koch e Elias (2018) e nas contribuições e reflexões de Antunes (2003) sobre o ensino de língua. O *corpus* é composto por seis resoluções de atividades e produções textuais selecionadas nas turmas de 9° ano do Ensino Fundamental, cuja análise será baseada na metodologia de pesquisa qualitativa de Deslandes (1994).

Os resultados indicam que alguns alunos conseguiram reconhecer

a temática abordada, entretanto, foi necessária uma mediação durante a leitura da *charge*; o que, de certa forma, facilitou a percepção deles sobre a crítica presente no texto. Observamos, também, que os discentes demonstraram dificuldades durante a escrita do comentário de leitor. Desse modo, salientamos a importância de um trabalho voltado para leitura e análise de textos opinativos, a fim de promover a construção do posicionamento crítico dos alunos/leitores dentro e fora da sala de aula.

2. Leitura e produção de sentidos

O papel da escola não está associado somente à formação de leitores competentes e que saibam se posicionar criticamente sobre diferentes textos, mas também à construção de sujeitos que tenham consciência de seus direitos e de seus deveres. Acerca disso, Antunes (2003) salienta que a educação escolar é um processo social, político e fundamental para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. A autora reitera que

> [...] sentimos na pele que não dá mais para "tolerar" uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relativamente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas. (ANTUNES, 2003, p. 36-7) (grifos da autora)

Antunes (2009) considera a leitura como uma atividade de interação verbal entre sujeitos, que envolve a participação do leitor na interpretação, cuja função será reconstruir o sentido e as intenções pretendidas pelo autor do texto. A autora define a escrita como uma

> [...] atividade de interativa expressão, (e*x*-, 'para fora'), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. (ANTUNES, 2009, p. 45)

Dessa forma, a escrita implicaria numa relação de cooperação e interação entre dois ou mais sujeitos. Portanto, é necessário ter o que dizer e para quem dizer durante um processo de escrita.

Logo, precisamos refletir e reorganizar nossa prática de ensino da língua, pois ensinar é um ato de cidadania. Nós, professores, devemos promover atividades que estimulem o senso crítico e a reflexão de nossos alunos, proporcionando momentos de análise e de questionamentos para que eles possam construir sentidos ao que é aprendido dentro e fora do ambiente escolar.

3. *Os gêneros textuais charge e comentário de leitor*

Partindo de um ensino de língua direcionado para o texto, ressaltamos, em nossa oficina, a relevância de a escola propor um trabalho ancorado em diferentes gêneros textuais, atentando-se, principalmente, à situação comunicativa na qual os estudantes estejam inseridos.

A respeito do ensino de gênero textual, Koch e Elias (2018) defendem que a escola deverá:

> I) possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são intransferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes [...];
>
> II) colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 76)

O comentário de leitor é um texto de posicionamento sobre um fato, mas que não se restringe a um gênero específico, podendo ser uma notícia, *charge* ou até mesmo um próprio comentário. O objetivo desse gênero é promover o debate de ideias, pois possibilita que outras vozes possam ser ouvidas.

Assim como o comentário de leitor, a *charge* também envolve a defesa de um ponto de vista, pois é um gênero textual que exige um leitor que consiga reconhecer os fatos e as ideologias presentes neles para que possa entender a sátira e a crítica feitas pelo produtor do texto. Ramos (2009) salienta que a *charge* é

> [...] um texto de humor que dialoga especificamente com fatos do noticiário. É uma leitura irônica de alguma informação, reportada ou não no jornal ou site em que foi veiculada. Quando tem como personagem algum político ou personalidade, é comum o uso de caricatura para reproduzir as feições da pessoa representada. (RAMOS, 2009, p. 163)

4. *Trilhas metodológicas e cenários da oficina*

Nosso artigo foi desenvolvido a partir da aplicação de uma oficina com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino do Ceará. A produção dessa oficina surgiu durante o planejamento de uma aula de língua portuguesa cuja proposta de atividade do livro adotado seria a transformação de uma charge em comentário de

leitor.

Seguimos uma metodologia de pesquisa qualitativa, que conforme Deslandes (1994)

> [...] Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que responde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (DESLANDES, 1994, p. 21)

Para dar base aos nossos questionamentos e às nossas proposições feitas neste trabalho, seguimos uma metodologia de pesquisa-ação que thiollent (1986) define como

> [...] Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 20)

A *charge* apresentada no livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (2018) servirá de base para as análises das questões propostas na tabela seguinte.

Figura 1: *Charge* presente no livro didático.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018. p. 161).

Logo abaixo, apresentamos uma tabela descrevendo as metodologias utilizadas em cada etapa, assim como os resultados prévios.

Tabela 01: Etapas da oficina e seus desdobramentos.

Etapa da Oficina	Metodologia utilizada	Resultados prévios
Leitura e análise da *charge* proposta pelo material didático	Apresentação e discussão oral.	Alguns alunos não fizeram a leitura dos elementos verbais da *charge* e tiveram dificuldades de relacionar a imagem com o título, pois não analisaram os aspectos verbais do texto que evidenciavam, por exemplo, a temática abordada.
Retomada do estudo sobre o gênero *charge*	Revisão sobre os tipos de linguagem e os aspectos textuais e estruturais do gênero textual.	Nenhum deles reconheceu o gênero *charge* que já tinha sido estudado durante o ensino remoto.
Resolução da atividade proposta pelo livro didático	Leitura e interpretação da *charge* sobre o tema.	Poucos alunos conseguiram estabelecer relação entre a temática e a crítica do gênero.
Conhecendo o gênero comentário de leitor	Explicação através de slides sobre as características do gênero comentário de leitor e leitura de prints com comentários sobre temáticas distintas.	Foram escolhidos comentários de leitor sobre temas que despertassem o interesse dos alunos, mas poucos participaram da análise dos comentários.
Produção do comentário de leitor	Apresentação da proposta de produção e escrita da 1ª versão do texto.	Muitos alunos demonstraram dificuldades em se posicionar sobre a temática que envolvia o aumento da conta de energia.
Reescrita	Não foi realizada	--------

Fonte: Elaborada pela autora.

5. *Discussões e resultados*

A partir da leitura e análise da *charge*, os alunos responderam às cinco questões propostas pelo livro didático adotado na escola. Vale lembrar que a mediação do professor durante a leitura da *charge* influenciou bastante nas respostas dos alunos, principalmente nas primeiras questões que perguntavam sobre o problema abordado na *charge* e quem o personagem representaria. Entretanto, os seis estudantes demonstraram dificuldades para descrever ou citar quais informações eles teriam sobre "conta de luz", elemento verbal presente na *charge*, limitando-se a responder somente se esse problema atingiria, igualmente, a todos os grupos sociais. Uma das questões perguntava se os estudantes teriam alguma solução para o problema, apenas o E1 afirmou que não teria, mas "que o governo deveria ajudar mais a população". Outro aspecto importante, que

chamou atenção, foi o fato de o E2 dizer que a solução seria pagar a conta "mesmo que seja muito caro", demonstrando desconhecimento, insegurança ou conformismo diante de uma temática polêmica como o aumento abusivo da conta de energia.

Tabela 02: Atividade de análise da charge do livro didático.

Questões	Resultados prévios
1. Qual problema está sendo abordado na *charge*?	Todos os estudantes identificaram a problemática da charge, mas houve a mediação do professor durante a análise do texto.
2. Quem o personagem em cena representa?	Apenas o E5 afirmou que o personagem representado era o "consumidor".
3. O que justifica seus gestos e expressão facial?	E1, E2, E3, E5 e E6 conseguiram reconhecer a expressão facial do personagem retratado, mas apenas E3 e E5 justificaram o porquê de tal reação. Enquanto, o E4 não conseguiu formular uma resposta clara e coerente.
4. Que informações você tem sobre o problema retratado na charge? Esse problema atinge igualmente todos os grupos sociais?	Todos os estudantes demonstraram dificuldades para elaborar uma resposta sobre as informações que eles teriam acerca do problema retratado na *charge*, demonstrando falta de conhecimentos prévios sobre a temática abordada. No que se refere à segunda pergunta dessa questão, o E6 limitou-se ao "sim", pois acreditava que o problema retratado na charge atingiria igualmente todos os grupos sociais.
5. Você vê alguma solução para o problema? Qual?	Embora essa questão trate de uma resposta de cunho pessoal, o E1 argumentou que não existia solução para o problema, "mas o governo poderia ajudar mais a população". No entanto, o E2 argumentou que existia uma solução e que seria "apenas pagar mesmo e a conta mesmo que seja muito caro". O E3 propõe como solução para o problema a "melhoria na economia do Brasil". Os E4 e E6 afirmaram que era possível solucionar o problema "economizando luz" e "evitar deixar a luz ligada".

Fonte: Elaborado pela autora.

Após essa etapa descrita na tabela acima, prosseguimos para o momento de produção do comentário de leitor sobre a charge e estabelecemos os seguintes critérios: abordagem do tema (aumento da conta de energia); produção de um texto que sustente tese e argumentos coerentes; relação com o texto-fonte e os argumentos que serão utilizados; retomada do tema ou assunto do texto original, apresentando ou não outra fonte, e linguagem adequada ao propósito comunicativo do gênero.

Tabela 03: Produções dos comentários de leitor dos discentes.

Estudante	Comentário do leitor[240]	Análise
E1	"Sobre o aumento da energia, eu acho um absurdo. Considerando que a maioria da população um salário mínimo, paga aluguel, água e luz, e ainda precisa comprar o mínimo para se alimentar e ter higiene, eu acho que muitos podem passar dificuldade. Não adianta culpar o pandemia e o governo anterior sem nem tentar achar uma solução."	E1 – Posicionou-se sobre o aumento da conta de energia, utilizando como argumentos o salário mínimo, o aluguel, a alimentação e os produtos de higiene.
E2	"por conta da pandemia as pessoas ficaram mais em casa e por conta disso os gastos são maior e usado mais o ventilador e outras coisas e por conta disso o aumento da luz foi espantoso para muitos que constava ser barata a conta. e também vem a questão de eles se aproveitarem dos pessoas pelo jeito das pessoas estarem mais em casa acabaram aumentando a conta e os gastos."	O E2 defendeu, como argumento, que devido à pandemia as pessoas ficaram mais tempo em casa e isso foi um dos motivos para o aumento da conta de energia.
E3	"A *charge* por sí só já é auto explicativa, não é preciso muito esforço para compreender a mensagem que quer se passada, mesmo que só tenha uma frase dada como título. O assunto abordado é bem comum, algo que só é comentado no dia a dia das pessoas. Na imagem o homem, que representa a população, se encontra dentro da lâmpada, que pra mim, significa a obrigação de pagar uma valor tão alto já é necessario no nosso cotidiano. Sem falar da sua expressão de espanto que dá a entender, o aumento significativo. E uma ótima crítica, é preciso uma solução, pois pode afetar o financeiro de algumas pessoas."	O E3 afirmou que a charge é autoexplicativa e fácil de compreender. Além disso, defendeu o posicionamento de que, pela expressão do personagem, o aumento da conta de energia foi "significativo".
E4	"Em cada ano dependendo do	O E4 posicionou-se sobre o au-

[240] Fizemos a transcrição dos fragmentos textuais, mantendo, portanto, os desvios de norma culta padrão da língua portuguesa identificados no momento da revisão textual, em todas as etapas do texto e das análises aqui apresentadas.

	presidente ou por conta da politica os valores sobe de preço ou diminui e depende do dolar também na imagem acima mostra um homem desesperado com o preço da luz que está muito alto isso o de assustar qualquer um ser isso não vai mudar eu acho.”	mento da conta de energia e utilizou como argumentos a política.
E5	“Eu concordo com a revolta que esta pessoa apresenta na charge, So você olhar para o titulo você ja tem ideia do que esta acontecendo nos dias de hoje. os impactos estão aumetando cada vez mais, exemplos almento da luz, da agua, gazolina e etc.”.	O E5 posicionou-se sobre a charge, afirmando que concordava com a “revolta” da personagem representada.
E6	“Eu acredito que cejá cerebro na cabeça dos Bolsonaristas pois todos eles afirman que não a corupicão em seu ‘líder’. Eu não consigo entender como eles não veem o roubo nas contas de luz água o alimento dos pressos de alimentos entre outros objetos pessoais inportantes para a vivencia humana.”.	O E6 posicionou-se sobre a questão política do país e da corrupção.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à abordagem da temática, os seis estudantes discorreram sobre o assunto da charge, mas não aprofundaram suas análises. O E1 não fez nenhum comentário sobre a charge ou propôs uma solução para o problema. Apesar de ter ressaltado que era precisa uma solução, o E3 não a propôs, predominando, no seu comentário de leitor, a análise da charge e de seus aspectos não-verbais.

Baseando-se no critério que avaliava a retomada do tema ou assunto do texto original, apresentando ou não outra fonte, tanto o E1 quanto o E2 citaram a pandemia, mas apenas o segundo estudante defendeu como argumentos que, devido à pandemia, as pessoas ficaram mais tempo em casa e isso foi um dos motivos para o aumento da conta de energia.

O E6 não utilizou uma linguagem adequada ao propósito comunicativo do gênero comentário de leitor, pois mesmo se posicionando e evitando palavras chulas, produziu um texto que, de certa forma, possuía um aspecto ofensivo: “cejá cerebro na cabeça dos Bolsonaristas”.

Ao encerramos as análises das produções de comentários do lei-

tor, podemos afirmar que os textos produzidos apresentavam a tese defendida pelos estudantes, mas a construção de argumentos consistentes e coerentes foi pouco desenvolvida. Diante disso, ressaltamos a relevância de um trabalho de produção textual que compreenda, principalmente, um planejamento do texto em que os estudantes ampliarão seu repertório e organizarão suas ideias antes de iniciar a escrita.

Levando em consideração que essas constituem a primeira versão dos textos e que foram produzidas durante o retorno das aulas presenciais, infelizmente, não tivemos a possibilidade de retomar os comentários de leitor em sala de aula e realizarmos a reescrita, pois as aulas de língua portuguesa foram adaptadas para trabalharmos com a preparação dos alunos para a aplicação da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021.

6. Considerações finais

Com os resultados obtidos, fica evidente a necessidade de o docente refletir sobre sua prática nas aulas de produção textual, pois o momento de escrita requer planejamento, escrita do que foi planejado, revisão e reescrita do texto.

Apesar de que os alunos nem sempre escreverão somente sobre o que eles quiserem, torna-se imprescindível repensar em atividades de escrita de textos que sejam relevantes para os estudantes e que tenham um propósito comunicativo, uma vez que a escrita é vista como uma atividade interativa entre dois ou mais sujeitos.

Devemos, portanto, estimular o senso crítico dos nossos alunos, seja através de textos escritos ou orais, a fim de que eles possam se posicionar e questionar com argumentos coerentes e consistentes, construindo sentido ao que é aprendido dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Língua, Texto e Ensino*: Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa Social*: teoria, método, e criati-

vidade – Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto*: leitura e redação. [s.l: s.n.], 2006.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever*: estratégias de produção textual. 5ª reimpressão da 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs) *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAMOS, Paulo. Humor nos quadrinhos. In: RAMOS P.; VERGUEIRO, W. (Orgs). *Quadrinhos na educação*: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua*: leitura, produção de texto e linguagem: Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018.

PESSOA, Alberto Ricardo. Charge como estratégia complementar de ensino. *Temática*, Ano VII, v. 7, n. 3. Março/2011. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/30340/16036.

SHOAH: A DIALOGICIDADE DA ESCRITA COMO ARMA DO TESTEMUNHO

Darlene Rodrigues de Freitas (UFNT)
darlene.freitas@ifma.edu.br
César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFT)
cesarpolitika@uft.edu.br

RESUMO

O ato de reunir os traumatizantes fragmentos do passado que alguns sobreviventes de catástrofes resultantes de políticas sub humanas optam por silenciar na tentativa de negar e/ou esquecer os horrores vividos ou sobrevividos, enquanto outros se empenham em registrar por meio da escrita, assumindo-se como testemunhas, compõe o discurso da literatura da Shoah. Testemunhos considerados documentos históricos produzidos pela manifestação da memória são discursos que soam, ressoam e ecoam alcançando um público cada vez maior através de livros, artigos e filmes que retratam um passado de atrocidades praticadas por um poder dominante, destruidor até mesmo de identidades. Este trabalho possui como objetivo principal, compreender o ato de construir um lugar de fala, sobretudo do discurso escrito, de testemunhar sobre a destruição de uma raça, adotado por alguns sobreviventes e, no contraponto, compreender o posicionamento daqueles que decidiram silenciar. Dialoga-se a partir das obras *A espécie humana: um relato clássico sobre a vida nos campos de concentração*, Robert Antelme (2013); *É isto um homem?*, Primo Levi (1988) e, esta comunicação fundamentando-se teoricamente pela perspectiva bibliográfica. A elaboração desta pesquisa tem como proposta reflexiva o falar e o silenciar. O fato de trabalhar a temática da Literatura do Testemunho torna-se relevante tanto no âmbito acadêmico e teórico, quanto do ponto de vista social, em virtude de seu discurso exercer uma influência marcante na sociedade hoje globalizada em relação a um passado politicamente sombrio.

Palavras-chave:
Silenciamento. Literatura do Testemunho. Memória e escrita.

ABSTRACT

The is course of Shoah Literature brings together the traumatizing fragments of the past that some survivors of catastrophes resulting from sub-human politic choose to silence in an attempt to deny and/or forget the horrors experienced or just survived, while to hers strive to register through writing, assuming themselves as eye witnesses. Testimonies considered historical documents produced by the manifestation of memory are discourses that sound, resonate and echo, reaching a growing audience through books, articles and movies that portray a past of atrocities practiced by a dominant power, even destroying identities. This essay aims to comprehend the act of setting up a place of speech, especially of written speech. It also aims to testify about the destruction of a race, the speech which is adopted by some survivors and, in counter point, understanding the position of those who decided to silence. It includes dialogues with the works "*The Human Race*", Robert Antelme (2013)and "*Survival in Auschwitz*",

Primo Levi (1988). This communication is theoretically based on the bibliographical perspective. The elaboration of this research carries out a reflexion about speaking and silencing. The fact of working the thematic of the Testimony Literature becomes relevant both in the academic and theoretical scope, as in the social point of view because its discourse exerts a remark able influence on the present globalized society in relation to a politically obscure past.

Keywords:
Silencing. Testimony Literature. Memory and writing.

1. Introdução

A Literatura do Testemunho surgiu com os primeiros livros publicados a partir da memória dos sobreviventes do nazismo. Detendo um vasto e abrangente volume, os autores desses livros tentaram descrever a rotina servil vivenciada nos campos de concentração. Convém esclarecer que a literatura do testemunho pode ser compreendida como um modo de recriar fatos com base nas memórias de testemunhas que participaram presencialmente de eventos registrados na História ou por terceiros que testemunham por um outro corroborando com o relato dado. Utilizando-se de um amplo material bibliográfico, a referida literatura conta com biografias, relatos, depoimentos e testemunhos que ressaltam os infortúnios dos quais os judeus foram vítimas nos campos de concentração nazistas, sendo atribuído o nome judaico de *Shoah*, cuja etimologia significa catástrofe.

A literatura da *Shoah*, embora tenha alcançado relevância em muitas áreas que a retratam através de livros, artigos, periódicos, caricaturas, filmes, documentários, congressos, observa-se com pesar, um crescente distanciamento da barbárie praticada na II Guerra Mundial em relação ao homem da geração contemporânea. A tentativa de conhecer um pouco mais desse universo onde o homem dominador leva o homem dominado a duvidar de sua condição como espécie humana aliada à necessidade de não deixar que os testemunhos dos sobreviventes morram com eles, motiva essa busca epistemológica. A partir dessa abordagem, interessa, neste trabalho, compreender o ato de construir um lugar de fala, adotado por alguns sobreviventes que se utilizam do discurso escrito para testemunhar acerca da destruição de uma raça a despeito de seus traumas, suas dores, seu passado de memórias cruéis e, no contraponto, compreender o posicionamento daqueles que decidiram silenciar, talvez, na tentativa desesperada de deixar o passado no passado.

Em relação à questão metodológica, este trabalho se fundamenta

pela perspectiva da pesquisa qualitativa mediante revisão bibliográfica à luz dos escritos de autores portadores de vasta experiência na referida área, cujas obras já comprovaram valor literário no cânone da literatura do testemunho. Tais autores fornecem sustentação teórica no dialogismo com as obras *A espécie humana: um relato clássico sobre a vida nos campos de concentração*, Robert Antelme (2013) e *É isto um homem*", Primo Levi (1988), sob a proposta reflexiva do falar e do silenciar.

2. Literatura do testemunho

Além de *Shoah*, encontra-se a expressão *Testimonio*, versão elaborada na América Latina para o gênero da literatura do testemunho. A despeito do pouco diálogo entre as duas versões, tendo em vista que a *Shoah* discorre sobre a memória testemunhal em associação com a psicanálise e a história, enquanto o *Testimonio* estabelece uma dialogicidade com a memória a partir de um elo com a história e a política, tanto a *Shoah* quanto o *Testimonio* constituem a matriz narrativa da memória e do testemunho como fio condutor essencial (Cf. FIGUEIREDO, 2020). Nesse contexto, as literaturas do testemunho, consideradas como literaturas de resistência, sinalizam que a luta contra as mais variadas e lamentáveis formas de opressão impostas arbitrariamente à espécie humana se dá, também, através da linguagem. Uma linguagem própria, a do testemunho, que retrata um homem inimaginável que desce até o fundo de um poço lamacento onde homem e lama já não podem mais ser distinguidos. Todavia, agarrando-se, tropegamente, em um fio de apego à vida ou repúdio à morte, retorna à superfície. Submerge da lama fétida cujo odor, provavelmente, continuará a ser inalado em sua condição permanente de sobrevivente.

Nesse sentido de sobrevivência indelével, alguns decidem ainda nos campos de concentração, resistir às aniquilações contínuas de si mesmo no universo concentracionário, a fim de contar aos outros, de testemunhar da fome extrema, do trabalho escravo, das torturas, do extermínio de seus pares, da auto-degradação. Acerca de uma das finalidades que leva um prisioneiro a se tornar uma testemunha, lê-se em Agamben (2008) como sendo a possibilidade da sobrevivência. Vivenciar e suportar os horrores de um campo de concentração e/ou as torturas de uma prisão com o firme propósito de testemunhar as agruras sofridas pode ser uma estratégia de luta a favor da vida. Contudo, o filósofo italiano argumenta que "justificar a própria sobrevivência não é fácil, menos ainda no

campo" (p. 25-6). Compreende-se, então, a razão pela qual apenas uma pequena parcela dos prisioneiros que sobrevivem, torna-se uma testemunha enquanto a outra parte prefere silenciar.

Com base na necessidade de narrar através dos escritos de testemunhos, Seligmann-Silva (2008b) cita algumas características básicas constantes nesses escritos, tais como: a tentativa para se libertar do passado de adversidades que insiste em povoar a memória; uma espécie de débito para com os que sucumbiram e que a memória insiste em cobrar; um registro de denúncia da barbárie vivenciada; um tipo de herdade para as gerações posteriores; e, na proporção em que os acontecimentos passados são considerados atrozes, um tipo de lembrança monstruosa, o testemunho funcionaria como um ato humanizador.

Partindo desse viés, ressalta-se o pensamento de Agamben (2008, p. 147) acerca do testemunho como sendo uma intimidade incapaz de ser dividida, como

> [...] uma potência que adquire realidade mediante uma impotência de dizer e uma impossibilidade que adquire existência mediante uma possibilidade de falar. Os dois movimentos não podem nem identificar-se em um sujeito ou em uma consciência. (AGAMBEN, 2008, p. 147)

Na condição de intimidade indivisível, em conformidade com o autor, o testemunho não pode separar-se nem sequer "em duas substâncias incomunicáveis" (*idem*, 2008, p. 147).

Nessa direção e na posição de vítimas da abominável catástrofe nazista, necessariamente registrada na História do século XX, Antelme (2013) e Primo Levi (1988) fazem uma auto narrativa que se pode denominar, também, de testemunho. Necessário se faz modalizar o sintagma "testemunho" sob a perspectiva da Análise de Discurso do modo como Mariani (2016) o faz quando formula "a ideia de testemunho enquanto transmissão do real que está em jogo em uma experiência analítica, por um lado; e testemunho enquanto relato de experiências (traumáticas) vividas, por outro" (p. 163). Cada um deles narra o horror, testemunha do horror, utilizando-se da única forma que cada um sabe sobre o horror, da forma como o horror significa. Testemunhar, torna-se, muitas vezes, um ato impossível, devido a insuficiência de palavras, na língua, capazes de expressar a experiência vivida. Segundo a autora, "falamos sob o efeito de um resto, sofremos com o enigma das repetições, damos de cara com os equívocos e deixamos desconcertados diante desse lugar a partir do qual respondemos à demanda do Outro" (MARIANI, 2016, p. 166). Desse modo, como testemunhas que não só presenciam, mas vivem o drama,

esses dois sobreviventes, como *superstes e/ou como tersti*, narram suas experiências de dores individuais e coletivas, guardadas no recôndito da visão, da audição, do tato, do olfato, do paladar. Isto é, os sentidos do corpo, assim como os sentidos da alma ativam a memória conectada a cada vicissitude experienciada em diferentes campos de concentração.

3. Análise das obras e o verbo silenciar

Ao apresentar *Se questo è unu omo*, título original da obra de Primo Levi (1988), Oliveira (2013) diz tratar-se de alguém interessado em falar ao público indiferente ao universo dos campos de concentração alemães. Destina-se também aos antigos algozes. O livro é um testemunho de alguém que se empenha para compreender a fonte de raciocínio daquelas pessoas que se tornaram agentes de toda aquela ignomínia. Nesses termos, o testemunho é apresentado por Seligmann-Silva (2008a) como uma "necessidade absoluta", condição básica de sobrevivência nos campos de concentração. Atrelada à necessidade de testemunhar, o autor chama a atenção para a dialogicidade apresentada pelo próprio Primo Levi (1988) quando este externa em seu testemunho que a "necessidade de contar 'aos outros' (...), alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares" (LEVI, 1988, p. 7). Constata-se esse fato no final do livro *A espécie humana: um relato clássico sobre a vida nos campos de concentração*, de Antelme (2013), especificamente quando a segunda guerra termina e os deportados, extremamente doentes, encontram-se com soldados americanos vindos do Texas no campo de Dachau. Alguns prisioneiros começam a relatar coisas ocorridas no campo. Falam sem conseguir parar,com a sensação de ansiedade por possuir um tipo de conhecimento sem finitude, entretanto, de árdua transmissão, dada a falta de interesse do soldado interlocutor.

A partir do exposto, torna-se claro o fato de caracterizar a narrativa de testemunho como fundamental para a sobrevivência daqueles que retornam dos campos de depósito humano. Percebe-se, então, que a escrita do testemunho é caracterizada pelas peculiaridades do sobrevivente, pelo fato da narrativa ter sido vivenciada unicamente pela vítima. Foi este, de forma individualizada, que vivenciou os traumas, na maioria das vezes jamais superados, de um extermínio insano de vidas e de futuros idealizados, violentamente substituídos por massacres, em sua essência mais cruel, jamais povoados no imaginário mais criativo.

Concernente ao testemunho de Primo Levi (1988), havia doze vagões trancados por fora levando 650 prisioneiros com destino a Auschwitz. Homens, mulheres, crianças, idosos e doentes que sofriam com sede, fome e frio e que imploravam por água, entretanto, até um punhado de neve serviria. No entanto,

> [...] os soldados da escolta afastavam quem tentasse aproximar-se do comboio. Duas jovens mães, com crianças de peito, queixavam-se dia e noite implorando por água. Havia também a fome, a fadiga, a falta de sono, mas a mesma tensão nervosa as mitigava. As noites, porém, eram pesadelos sem fim. (LEVI, 1988, p. 16)

Por esse viés, torturas, maus tratos, sofrimentos físicos e emocionais, subnutrição, doenças, privação de cuidados higiênicos, segregação multiformes são apenas algumas das condições impostas pelo sistema empedernido de deportação. A separação brusca e violenta dos familiares e a completa carência de notícias da família configura um ato de total aniquilamento da dignidade humana. Interessante se faz destacar o excerto "(...) mas a tensão nervosa as mitigava". Compreende-se que embora seja um discurso contraditório, constituindo-se um paradoxo pensar que o excesso de dor, fome, sede, frio, tortura física e psíquica sofridas durante a viagem e intensificadas após a chegada em Auschwitz foi a razão de não mergulharem "(...) no vazio de um desespero sem fim. Foi isso. Não a vontade de viver (...)" (*idem*, 1988, p.15).

Baseando-se no testemunho de Antelme (2013), faz-se bastante pertinente entender a não contraditoriedade do discurso apresentado anteriormente no que diz respeito à fome e outros males como impedimento de um desespero ininterrupto. O já citado autor mostra que a vida e a morte ocupavam exatamente o mesmo patamar, sempre, em virtude de a chaminé da cozinha e a chaminé do crematório fumegarem lado a lado, disputando o mesmo espaço físico. Sendo então, possível servirem os ossos dos mortos como ingredientes da sopa dos prisioneiros vivos. A vida e a morte estavam tão interligadas que os dentes de ouro dos mortos se constituíam em moeda de troca por pão dos deportados vivos.

A partir desta abordagem, Primo Levi (1988) relata que aqueles que testemunharam foram exatamente aqueles que conseguiram se manter a uma certa distância do acontecimento. Aqui ele fala de si mesmo. Como químico, ocupou um local de hierarquia no campo. Essa distância possibilitou testemunhar, talvez não de forma integral, já que a própria distância resultou numa visão suavizada dos fatos. Dois anos mais tarde, no livro *Os afogados e os sobreviventes (1990)*, ele cita que a história

dos campos de concentração foi escrita quase exclusivamente por aqueles que, como ele próprio, não tatearam seu fundo. Quem o fez, não voltou, ou então sua capacidade de observação ficou paralisada pelo sofrimento e pela incompreensão. Observa-se, que, embora mantendo uma certa distância, a realidade continuava sendo um obstáculo impossível de se transpor. Não seria possível pelo espaço e nem pelo tempo. "Parecia impossível que existisse realmente um mundo e um tempo, a não ser nosso mundo de lama e nosso tempo estéril e estagnado, para o qual já não conseguíamos imaginar um fim" (*idem*, 1988, p. 119).

Diferentemente de *É isto um homem?*, Primo Levi (1988) que abre a narrativa a partir de sua captura pela milícia fascista, Robert Antelme (2013) inicia "*A espécie humana: um relato clássico sobre a vida nos campos de concentração*" dentro do campo de concentração alemão *Buchenwald*, sem cronologia dos fatos. Ao descrever a rotina de confinamento do campo, Antelme (2013) inclui o uso do mictório e da latrina, a coceira e os ferimentos na cabeça e no corpo provocados pela infestação de piolhos, a sopa com muito líquido e poucas batatas como refeição principal, a fome constante a despeito da sopa e do pão que recebiam, as torturas, entre outros atos diários de extermínios que compõem a originalidade do testemunho deste sobrevivente. Referente à singularidade do testemunho, lê-se:

> Todo testemunho é único e insubstituível. Esta singularidade absoluta condiz com a singularidade da sua mensagem. Ele anuncia algo excepcional. Por outro lado, é esta mesma singularidade que vai corroer sua relação com o simbólico. A linguagem é um constructo de generalidades, ela é feita de universais. O testemunho como evento singular desafia a linguagem e o ouvinte. (SELIGMANN-SILVA, 2008a, p. 72)

Então, utilizando-se desta relação da linguagem com o simbólico, Antelme (2013) relata sobre sua angustiante experiência com o testemunho logo no prefácio do livro:

> Há dois anos, nos primeiros dias após nosso retorno, fomos todos, creio eu, tomados por um verdadeiro delírio. Queríamos falar, ser enfim ouvidos. Disseram-nos que nossa aparência física já era, por si só, bastante eloquente. Mas acabávamos de voltar, trazíamos conosco nossa memória, nossa experiência ainda viva, e experimentávamos um desejo frenético de contá-la exatamente como ela se passara. Entretanto, desde os primeiros dias, parecia impossível superar a distância que descobríamos entre a linguagem de que dispúnhamos e essa experiência que, na maior parte dos casos, ainda operava em nossos corpos. Como nos resignarmos a não tentar explicar como chegáramos àquele estado? No qual ainda estávamos. Contudo, era impossível. Mal começávamos a contar, sufocávamos. A nós mesmos, o que tínhamos a dizer principiava então a nos parecer *ini-*

maginável. (ANTELME, 2013, p. 9)

Após o tão esperado retorno, os sobreviventes descobriram a incapacidade de testemunhar, de fazer uso da linguagem para relatar todos os níveis imagináveis e inimagináveis de opressão. Diante do dilema de querer falar e da impossibilidade de fazê-lo, estava a imaginação. Convoca-se a imaginação como um suporte em apoio ao simbólico para combater o trauma (Cf. SELIGMANN-SILVA, 2008a). Tanto no testemunho de Levi (1988) como no testemunho de Antelme (2013), observa-se um sentimento de não mais pertencimento simultâneo à reivindicação de um (re)pertencimento à espécie humana.

Com referência àqueles que em vez de falar, escolheram silenciar, dir-se-ia que poderiam ter tomado tal decisão em virtude de sentirem vergonha por tudo o que o passado tenebroso significou, por entenderem que calar pode funcionar como uma arma para se auto proteger, preservar seus traumas, tentar ocultar o estigma de concentracionário. Referindo-se ao silêncio dos sobreviventes de campos deconcentração em relação ao passado na condição de deportados, Pollak (1989) afirma que esse silenciamento está associado à necessidade de descobrir um modo de conviver com as pessoas que acompanharam sua deportação sem causar, ainda que involuntariamente, um sentimento de culpa nessas pessoas. Outro posicionamento do autor acerca desse silenciamento reside no fato de que as próprias vítimas podem nutrir o sentimento de culpa sufocado na memória. Observa-se que o sintagma “culpa” atribuído aos deportados ou aos que presenciaram a deportação continua arraigado na memória da vítima. Dessa maneira, silenciar pode ser uma tentativa de não lembrar, não acionar a memória, deixar as adversidades presenciadas no individual e no coletivo devidamente guardadas na esperança de esquecê-las, uma a uma até serem permanentemente deletadas.

Somadas a essas razões expostas no parágrafo anterior, Pollak (1989) elenca outras, de cunho pessoal. Os pais permanecem em silêncio com o propósito de salvaguardar seus filhos de crescerem com as feridas dos pais na memória. Muitos anos depois, a partir de questões políticas e/ou familiares, ou mesmo quando o momento do desaparecimento natural, quando a perda da vida se aproxima, os pais decidem romper a barreira do silêncio. Resolvem imprimir suas memórias do lado oposto do esquecimento. Paralelamente a esse posicionamento dos pais estão os filhos que desejam saber acerca da fonte dos testemunhos constantes na literatura da Shoah em virtude de tais testemunhos fazerem parte da temática de pesquisa de jovens estudiosos judeus. Testemunhos estes organi-

zados, preservados e propagados por associações de deportados que se dedicam em prol da memória.

De acordo com Figueiredo (2020), o motivo pelo qual muitos escritores da Shoah retardaram a escrever suas narrativas como sobreviventes do martírio dos campos de concentração pode ter sido pelo fato desses ex-deportados necessitarem de tempo para se sentirem social e historicamente apoiados e devidamente legitimados. Porém, pode-se chegar a outra conclusão: "frente à pressão da necessidade e do sofrimento físico, muitos hábitos, muitos instintos sociais são reduzidos ao silêncio" (LEVI, 1988, p. 88). Contudo, o silenciamento sobre o passado (POLLAK, 1989) não conduz ao esquecimento. Este silêncio, de fato, transforma-se em resistência. Consiste na mesma resistência "à fome depois da sopa" (ANTELME, 2013, p. 47) vivenciada por uma categoria que, sem nenhum poder, exibe o silenciamento como oposição ao soprebujamento discursivo da classe que detém todo o poder.

Diante da brevidade da vida no Campo, Levi (1988) questiona se realmente vale à pena preservar a memória de uma condição tão inumana para, em seguida, responder convictamente a si mesmo que sim: "(...) nenhuma experiência humana é vazia de conteúdo" (p. 88). Assim sendo, toda e qualquer experiência precisa ser analisada em razão de se poder extrair valores quer sejam positivos ou negativos, no entanto, são valores fundamentais para o universo concentracionário. Afinal, era preciso ter paciência, esperar que uma agrura substituísse a anterior para proporcionar a sensação de liberdade:

> [...] É preciso adormecer por dentro, deixar o frio passar como a tortura; depois seremos livres. Apenas até amanhã, até a sopa. Paciência, paciência… Na realidade, depois da sopa, a fome substituirá o frio; depois o frio recomeçará e há de suplantar a fome; mais tarde os piolhos vão substituir o frio e a fome; e depois a raiva sob a pancadaria substituirá os piolhos, o frio e a fome; depois a guerra que não termina vai substituir a raiva, os piolhos, o frio e a fome; e haverá um dia em que o rosto no espelho voltará a berrar 'Ainda estou aqui'. E todos os momentos que, em sua língua incessante, encobrirão piolhos, morte, fome, rosto; e o espaço intransponível terá, por sua vez, encerrado tudo no círculo das colinas: a igreja onde dormimos, a fábrica, as latrinas, o lugar dos pés e o da pedra que, pesada, congelada, é preciso descolar com as mãos insensíveis, entorpecidas, erguer e jogar na carroça. (ANTELME, 2013, p. 87-8)

Além de simbolizar uma experiência completamente devastadora, os campos de concentração alemães, utilizando a força que lhes é constitutiva, introduzem o impossível no real. O campo "transforma e desarticula o sujeito até a um ponto-limite no qual o nexo entre subjetivação e

dessubjetivação parece romper-se" (AGAMBEN, 2008, p. 149). Assim, Auschwitz retrata não apenas a ignomínia histórica, o campo retrata também a existência do impossível e, consequentemente, o aniquilamento do sujeito.

A real motivação que impelia os sobreviventes, objeto desta pesquisa, a continuar lutando contra tal aniquilamento que acontecia de forma lenta e contínua era a reivindicação individual, solitária e atroz de não permanecer como um número tatuado no braço esquerdo e costurado no casaco à altura do peito. O que realmente os motivava consistia em deixar no passado tudo aquilo que os algozes dos campos de concentração da Alemanha nazista chegaram a fazer do homem e reconquistar seus lugares como membros vitalícios da espécie humana.

4. Considerações finais

Ao refletir sobre a literatura do testemunho, compreende-se que o seu surgimento acontece como consequência da barbárie vivenciada no século XX, marcado por grandes avanços tecnológicos e econômicos, todavia, marcado também por eventos catastróficos devidamente registrados nos anais da História por via da linguagem. A fim de que esses registros acontecessem, foram utilizados dispositivos da memória individual, coletiva e oficial na composição das narrativas que construíram o *corpus* literário dos sobreviventes que decidiram testemunhar. Desse modo, as narrativas aqui apresentadas a partir dos relatos de dois sobreviventes de campos de concentração alemães, compõem o grande acervo da literatura da Shoah. Percebe-se que a memória, a história e a psicanálise se entrecruzam ao longo da narrativa, conduzindo o leitor pelos meandros do testemunho, auxiliando-os a fazer uso do imaginário social simultaneamente ao ato de construção de um conhecimento histórico manchado com o sangue de milhares e milhares de homens, mulheres e crianças da espécie humana.

Encerrado entre os inacessíveis muros da prisão, o prisioneiro sente a necessidade de contar seus dissabores, apesar de ter a consciência deque são inenarráveis. Embora sejam cientes da dificuldade ou impossibilidade de transpor para um papel ou mesmo através da oralidade, as inúmeras situações traumáticas enfrentadas individual e coletivamente. Aliada a essa necessidade tem-se a outra, a necessidade de fazer do outro, um participante de sua narrativa para contribuir no derrocamento dos muros dos campos de concentração a fim de que a realidade de uma vida

sem muros seja uma possibilidade.

Quanto ao silenciamento de um grande número de sobreviventes que optou por não testemunhar as experiências traumáticas vivenciadas nos campos, acredita-se que as razões são muitas. Dentre elas enumera-se a impossibilidade de relatar algo que é da ordem do indizível; a vergonha por compor a lista das vítimas de tão terrível catástrofe; o sentimento de culpa mesmo sem ser culpado; o desejo de resguardar a descendência da família; a negação de uma memória de dores. Afinal, entende-se que a não aquiescência de si mesmo como sobrevivente e, principalmente, como porta-voz da catástrofe, conduz à tentativa do esquecimento, à renúncia da memória.

Enfim, acentua-se que o testemunho é de relevância extrema para a contemporaneidade no sentido da escrita exercer um poder de luta contra o genocídio e demais experiências traumáticas. Faz-se necessário construir um lugar de fala mediante os documentos históricos produzidos pela manifestação da memória, a fim de que esses discursos atuem como arma do testemunho contra a era dos extremos e da barbárie.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ANTELME, Robert. *A espécie humana*: um relato clássico sobre a vida nos campos de concentração. Rio de Janeiro: Record, 2013.

FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. Literatura do testemunho: a literatura da era das catástrofes. *Revista Entreletras*, v. 11, n. 1, p. 7-27, Araguaína jan./abr. 2020.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MARIANI, Bethânia. “A impotência das palavras” e o indizível em morte inventada. Notas sobre alguns testemunhos. In: CAVALLARI, J.S.; BALDINI, L.; BARBAI, M.A. (Orgs). *Discurso e psicanálise*: a-versão do sentido. Campinas-SP: Pontes, 2016.

OLIVEIRA, Lucas Amaral de. *Primo Levi e os rumores da memória*: limites e desafios na construção do testemunho. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2013.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, Rio de Janeiro, Vértice. p. 3-15, 1989.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas*. 2008a.

_____. *Testemunho da shoah e literatura*. 2008b. Disponível em: https://texsituras.files.wordpress.com/2010/03/testemunho-da-shoah-e-literatura-seligmann-silva.pdf. Acesso em: 24/10/ 2021.

SINONÍMIA, ANTONÍMIA E CAMPO SEMÂNTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO EM IMPERATRIZ-MA NA DÉCADA DE 2020

Daniela Silva Ribeiro (UEMASUL)
danielaribeiro.201713885@uemasul.edu.br
Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)
sonianogueira@uemasul.edu.br

RESUMO

O trabalho tem como objetivo geral verificar a abordagem do conteúdo semântico do livro didático de Língua Portuguesa, adotado no 8º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas de Imperatriz-MA. Além disso, entre os objetivos específicos: analisar a significação e mudanças de sentidos presentes, especificamente nos fenômenos semânticos sinonímia e antonímia, bem como o campo semântico em um trecho do texto normativo legal da Lei Brasileira de Inclusão do livro didático e, também, suas relações com a BNCC. Ressalta-se que o *corpus* constitui-se do livro didático do 8º ano da coleção *Português: conexão e uso*, de Delmanto e Carvalho (2018), ciclo 2020 a 2023. Para tanto, adotou-se como procedimentos metodológicos, a abordagem, predominantemente, qualitativa, com pesquisa documental. O embasamento teórico tem como principais expoentes Abrahão (2018), Bechara (2004), Ferrarezi Jr. (2019) e Marques (1996). Portanto, ressalta-seque, na prática do professor em sala de aula, é fundamental um estudo sistematizado, detalhado, didático, contextual sobre o significado de palavras, expressões e de recursos semânticos. Visto que favoreceram a competência necessária para uma melhor interpretação e compreensão de textos. Para um diálogo entre textos, foi selecionada a letra da canção "Antônimos", de Jorge e Mateus. Sendo assim, com a análise fica evidente como resultado a identificação desses fenômenos.

Palavras-chave:
Campo semântico. Língua Portuguesa. Sinonímia e Antonímia.

ABSTRACT

The general objective of this work is to verify the approach to the semantic content of the Portuguese language textbook, adopted in the 8th grade of elementary education, of public schools in Imperatriz-MA. In addition, among the specific objectives: to analyze the signification and changes of meanings present, specifically in the semantic phenomena synonymy and antonymy, as well as the semantic field in a passage of the legal normative text of the Brazilian Law of Inclusion in the textbook and also its relations with the BNCC. It is noteworthy that the corpus consists of the 8th grade textbook of the collection *Português: conexão e uso*, by Delmanto and Carvalho (2018), cycle 2020 to 2023. To this end, it adopted as methodological procedures, the predominantly qualitative approach, with documentary research. The theoretical basis has as main exponents Abrahão (2018), Bechara (2004), Ferrarezi Jr. (2019) and Marques (1996). Therefore, it emphasized that, in the teacher's classroom practice, a systematized, detailed, didactic, contextual study about the meaning of words, expressions, and semantic resources is fundamental. Since they favor the necessary competence for a

better interpretation and understanding of texts. For a dialog between texts, the lyrics of the song "Antônimos", by Jorge and Mateus, selected. Thus, with the analysis it is evident as a result the identification of these phenomena.

Keywords:
Portuguese language. Semantic field. Synonymy and Antonymy.

1. Introdução

O presente trabalho constitui-se de uma análise semântica que foi desenvolvida para colaborar com o curso de extensão "Semântica em Pauta", do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEXT/UEMASUL. Além disso, insere-se na Linha de Pesquisa em "Linguagem, Memória e Ensino", ligada ao Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão–GELMA/UEMASUL.

O estudo aborda questões de Semântica e ensino de Língua Portuguesa por intermédio do *corpus* de análise, constituído pelo livro didático de Língua Portuguesa "Português: conexão e uso", de Delmanto e Carvalho (2018), do 8º ano, adotado em escolas públicas de Imperatriz-MA. Buscou-se como objetivo geral, verificar a abordagem do conteúdo semântico do livro didático de língua portuguesa. Nessa perspectiva, os objetivos específicos são: analisar a significação e mudanças de sentidos presentes, especificamente nos fenômenos semânticos sinonímia e antonímia, bem como o campo semântico em um trecho do texto normativo legal da Lei Brasileira de Inclusão do livro didático e, também, suas relações com a BNCC. Ressalta-se, ainda, que o embasamento teórico tem como principais expoentes Marques (1996), Bechara (2004), Abrahão (2018) e Ferrarezi Jr. (2019).

Sob esse viés, este estudo adotou como procedimentos metodológicos a abordagem, predominantemente, qualitativa, com pesquisa documental. Dessa forma, este trabalho envolve as seguintes seções: Semântica e Base Nacional Comum Curricular – BNCC; O gênero Texto Normativo Legal e a antonímia, sinonímia e campo semântico no livro didático; Diálogos entre textos: Letra da música "antônimos" Jorge e Mateus, além das considerações finais.

2. Semântica e base nacional comum curricular – bncc

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um instrumento de gestão que conduz a construção de propostas curriculares. A BNCC

apresenta os conhecimentos fundamentais que se espera que o estudante aprenda em cada ano da Educação Básica.

Para o 8º ano, as principais habilidades descritas no campo da Semântica são:

> Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; **sinonímia/antonímia**; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. (BRASIL, 2018, p. 83) (grifos nossos)

Observa-se que os aspectos semânticos e lexicais de um texto são fundamentais para sua efetiva compreensão, assim contribuem também os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e discursivos. A BNCC apresenta como objetivo dos eixos Leitura e Análise Linguística da área de linguagens, o conhecimento acerca da sinonímia e da antonímia como habilidades de reflexão sobre o léxico.

Entre as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos do 6º ao 9º ano, conforme a BNCC, está o estudo do gênero Texto Normativo Legal:

> (EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos **textos normativos e legais**, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar **efeitos de sentido** causados pelo uso de **vocabulário** técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação. (BRASIL, 2018, p. 146) (grifos nossos).

Texto normativo legal é aquele que integra um conjunto de regras, normas e preceitos. Destina-se a reger o funcionamento de um grupo ou de uma determinada atividade. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 489) destaca que “o campo de atuação na vida pública contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (...)”. Assim, a exploração desse gênero permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética.

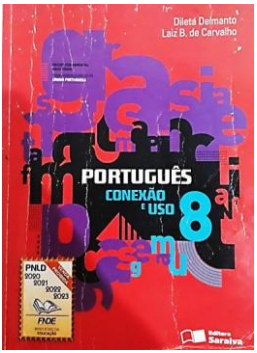
3. *O gênero texto normativo legal e a antonímia, sinonímia e campo semântico no livro didático*

Nesta seção, aborda-se a metodologia e análise do *corpus*, com o intuito de cumprir os objetivos deste trabalho, foram utilizados métodos que direcionaram a alcançar o que foi proposto. Para tanto, adota-se como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, com pesquisa documental. Conforme Neves (1996), "a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar".

O *corpus* constitui-se do livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano *Português: conexão e uso*, de Dileta Delmanto e Laís B. de Carvalho, editado pela editora Saraiva em 2018.

Apresenta-se a capa, conforme a Figura 1.

Figura 1: *Português: conexão e uso*.



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018a – capa).

Ressalta-se que o livro escolhido para análise, observado na Figura 1, é de uma coleção que foi aprovada pelo MEC na avaliação oficial do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD no ano de 2020 e está sendo adotada nas escolas públicas do município de Imperatriz-MA, desde o ano de 2020, e irá repetir-se nos anos consecutivos até a conclusão do ciclo, no final de 2023.

O livro didático está organizado por Sumário, constituído de oito Unidades. Elas são compostas de diversas seções, cada uma com uma finalidade específica. As unidades são intituladas da seguinte forma: Uni-

dade 1 – “Faça seu comentário”; Unidade 2 – “Cena aberta”; Unidade 3 – “Uma palavrinha, por favor...”; Unidade 4 – “Do outro lado do mundo”; Unidade 5 – “Poesia e transgressão”; Unidade 6 – “Conhecer para opinar”; Unidade 7 – “De conto em conto” e Unidade 8 – “De olho na atualidade”. Observa-se, a capa, na Figura 1.

A análise, a seguir, é de um trecho da Lei Brasileira de Inclusão que está na seção Leitura 2 da Unidade 3 do livro didático, conforme pode-se ver na Figura 2.

Figura 2: Trecho da Lei Brasileira de Inclusão.

O texto que você vai ler é um trecho da Lei Brasileira de Inclusão à qual se refere o entrevistado Geraldo Nogueira na entrevista da *Leitura 1*. Leia para saber como se organiza um texto como esse e para conhecer a função social de um texto normativo legal.

Durante a leitura, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

LEI N. 13 146, DE 6 DE JULHO DE 2015

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

[...]

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

[...]

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018a, p. 101).

Na Figura 2, as autoras recomendam no logo no início da leitura que os alunos leiam para saber como se organiza um texto como esse e para conhecer a função social de um texto normativo legal.

As autoras enfocam o campo de atuação na vida pública por meio da análise de texto normativo legal, de forma que os alunos possam compreender suas características e construir ou ampliar coletivamente seu conhecimento a respeito dos direitos e deveres do cidadão, exercitando a empatia e o acolhimento.

Conforme, Delmanto e Carvalho (2018b, p. 86) “com essa abordagem, o objetivo é desenvolver o olhar crítico na discussão de questões sociais, tratadas em lei, que afetam a vida da sociedade como um todo”.

No que diz respeito aos aspectos semânticos antonímia e sinoní-

mia, na questão 2, da atividade da seção Recursos expressivos, foi identificado ao longo da análise que é trabalhado os sentidos das palavras "toda" e "nenhuma". Evidencia-se a atividade sobre o artigo 4º, capítulo II, na Figura 3, a seguir.

Figura 3: Questão 2 da atividade da seção "Recursos Expressivos".

2. Releia o Artigo 4º, Capítulo II, e observe as palavras destacadas.

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

a) Nesse contexto, essas palavras podem ser consideradas sinônimas ou antônimas?

b) Associe cada uma das palavras a seu sentido.

I. Indicação de um conjunto geral, global.

II. Indicação de um conjunto vazio; ausência.

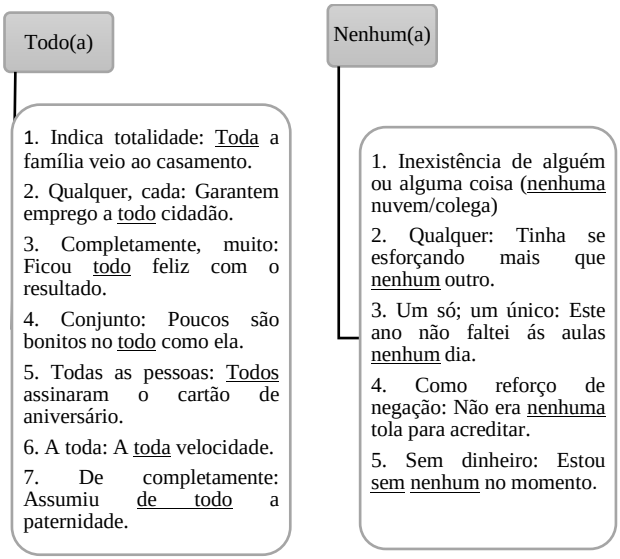
Fonte: Delmanto e Carvalho (2018a, p. 105).

Fica notório no item "a" da questão 2, a constatação de uma recomendação ao aluno em identificar no texto verbal do artigo 4º se as palavras "toda" e "nenhuma" são sinônimas ou antônimas.Segundo Delmanto e Carvalho (2018b, p. 105), as palavras "são antônimas".

Conforme Bechara (2004, p. 404) a antonímia "é o fato de haver palavras que entre si estabelecem uma oposição contraditória (vida; morte), contrária (chegar, partir) ou correlativa (irmão; irmã)". Isto é, a antonímia é a relação que se coloca entre palavras de sentidos opostos. Essas palavras, que manifestam ideias contrárias, são chamadas de "antônimas".

As palavras "toda" e "nenhuma" citadas no texto possuem significados, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1: Significado das palavras “todo(a)” e “nenhum(a)”.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se, no Gráfico 1, que as palavras possuem oposição nas características dos referentes, isto é, entre os conceitos apresentados por Aulete (2011). Ferrarezi Jr. (2019) corrobora que:

> A antonímia não parece ser uma relação de oposição do sentido das palavras (diferentemente da sinonímia e da polissemia, em que a relação é evidentemente entre palavras), mas uma relação entre referentes, em última instância, entre conceitos. (FERRAREZI JR., 2019, p. 95)

Por essa razão, a ideia de antonímia só é coerente como oposição que parte do nível dos referentes. Pois se opõem características dos referentes e não dos sentidos das palavras quando se sucede uma operação como a que, tradicionalmente, tem sido chamada de antonímia, conforme Ferrarezi Jr. (2019).

A sinonímia, segundo Bechara (2004, p. 404), “é o fato de haver mais de uma palavra com semelhante significação, podendo uma estar em lugar da outra em determinado contexto, apesar dos diferentes matizes de sentido ou de carga estilística”. Considerando isso, pode-se afirmar que as palavras não são sinônimas, mas podem estar sinônimas em certas condições.

Ferrarezi Jr. (2019, p. 90) assevera que "a sinonímia não é inerente às palavras, não é uma propriedade de palavras". Ou seja, é uma relação situacional entre palavras, uma condição em que certas palavras podem ser empregadas sem grande diferença de sentido e com uma representação bastante parecida. A seguir, observa-se, na Figura 4, a questão 3 da atividade da seção Recursos expressivos.

Figura 4: Questão 3 da atividade da seção "Recursos Expressivos".

3. Releia.

I. [...] A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência [...].

II. [...] Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão [...].

Qual é o sentido do pronome **toda** no contexto dessas frases?

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018a, p. 105)

Nota-se que, na questão 3, as autoras pedem para reler as frases I e II do artigo e depois perguntam qual é o sentido do pronome "toda" no contexto em que está inserido. Segundo Delmanto e Carvalho (2018b, p. 105) "o pronome toda tem o sentido de 'qualquer que seja', 'seja qual for' (a negligência, a distinção, restrição ou exclusão)".

Conforme Cançado (2012, p. 94 – grifo nosso), "o **sentido** é o modo no qual a referência é apresentada, ou seja, o modo como uma expressão linguística nos apresenta a entidade que ela nomeia". Assim, evidencia-se que o sentido é o conceito associado à expressão "toda", da qual é possível apresentar paráfrases, como "qualquer queseja" ou "seja qual for". Posteriormente, verifica-se, na Figura 5, a Questão 4:

Figura 5: Atividade 4 da seção "Recursos Expressivos".

4. O verbo **dever** tem diferentes sentidos, dependendo do contexto em que é empregado. Observe e compare.

- **dever:** ter de pagar
- **dever:** ter possibilidade ou probabilidade
- **dever:** ter compromisso, obrigação

Considere o uso do verbo **dever** neste parágrafo da lei.

[...] Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Que sentido tem o verbo **dever** nesse parágrafo?

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018a, p. 105)

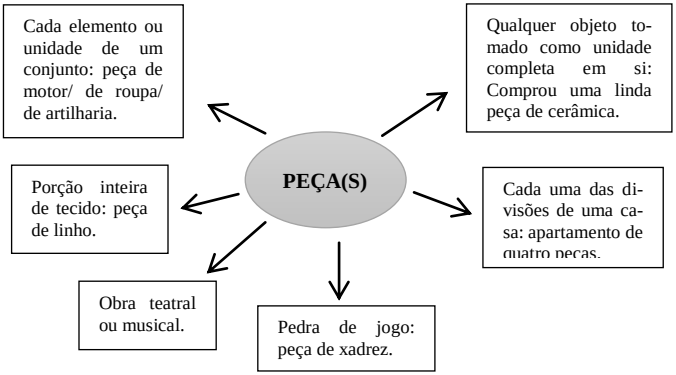
Constata-se, na Figura 5, que,na questão 4, Delmanto e Carvalho (2018b, p. 105) afirmam que o verbo “dever” tem diferentes sentidos, dependendo do contexto em que é empregado. “Dever” pode ter o sentido de “ter de pagar”, “ter possibilidade ou probabilidade” e “ter compromisso, obrigação”. Dessa maneira, o verbo pode ganhar novos sentidos a partir do contexto. Com base nisso, as autoras indagam, qual seria o sentido do verbo “dever” no parágrafo da lei.

Segundo Delmanto e Carvalho (2018b, p. 105), o verbo “dever” tem o sentido de “ter obrigação”. Conforme Cançado (2012, p. 69 – grifo nosso), “o contexto têm a função de selecionar qual dos possíveis **sentidos** será utilizado”. Por isso,essa concepção não é difícil de ser compreendida, pois se utiliza essas “estratégias da linguagem” todos os dias, tanto na fala quanto na escrita.O sentido contextual de uma palavra tem “relação direta com o conceito que temos sobre as expressões linguísticas”, conforme Cançado (2012, p. 94).

Acrescenta-se que o sentido se relaciona ao sistema de relações linguísticas que um item lexical adquire com os outros itens lexicais. Cançado (2012, p. 94) afirma que “o sentido de uma expressão é o lugar dessa expressão em um sistema de relações semânticas com outras expressões da língua”. Cançado (2012) assevera que somente é possível chegar ao conceito de uma expressão linguística tendo conhecimento do sistema lexical da língua em questão e como esses itens se relacionam. Como exemplo, pode-se citar as expressões que constituem o parágrafo da lei, o sentido do verbo “dever” pode ser compreendido tendo conhecimento dos conceitos do que sejam as palavras “funções”, “juízes”, “tribunais”, “violações”, “lei” e, inclusive, de expressões que aparecem depois, como “peças”, presentes em Delmanto e Carvalho (2018a, p. 105).

Conforme Aulete (2011, p. 659), a palavra “peça (s)” pode ter vários significados, como mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2: Significados da palavra “peça(s)”.



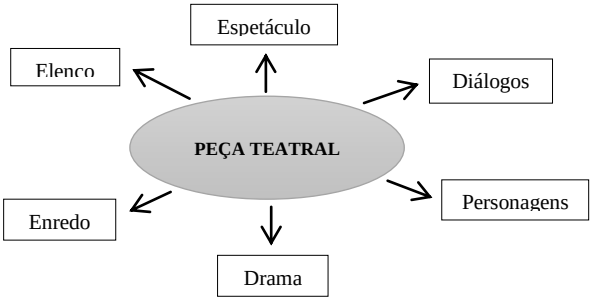
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que os significados da palavra “peça” formam a sua polissemia, ou seja, os múltiplos e possíveis sentidos da palavra.

A polissemia, nesse sentido, é “a propriedade que a palavra tem de assumir vários significados num contexto. Tais significados guardam entre si um traço comum”, de acordo com Valente (1998, p. 189). Por isso, apesar das diferentes atribuições, em decorrência de contextos de uso distintos, estes sentidos estão interligados.

Por outra perspectiva, considerando que a palavra “peça” é polissêmica, dependendo das suas possibilidades de significados, ela poderá apresentar variados campos semânticos. Em específico, apresenta-se o campo semântico de “peça teatral” no Gráfico 3:

Gráfico 3: Campo semântico de “peça teatral”.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nota-se, no Gráfico 3 que a expressão "peça teatral" apresenta um conjunto de palavras ligadas por um sentido de um contexto. Todavia, não se pode afirmar que os conceitos de polissemia e campo semântico são sinônimos, isso porque, conforme Abrahão (2018, p. 116), "O campo semântico é um conjunto de palavras associadas a uma ideia (...)".

Além disso, Abrahão (2018, p. 116) afirma que "o campo semântico está para o âmbito da conotação (significados associados)". Ele abrange o sentido figurado, isto é, os sentidos além da denotação de uma palavra. Acerca dos sentidos conotativos e denotativos, Marques corrobora:

> O significado básico seria a **denotação** da palavra. Junto com os demais matizes associativos de significação da palavra constitui a sua **conotação**. Em determinadas situações, o significado básico, descritivo e referencial por excelência, prevalece. Em outros, o significado conotativo pode preponderar e até, esvaziar a denotação de uma palavra, criando-lhe sentidos novos, no que se tem chamado processos de hipersemantização. (MARQUES, 1996, p. 62) (grifos nossos).

Portanto, no campo semântico em questão, o significado conotativo preponderou, isso porque foram indicados novos sentidos para a palavra "peça". Abrahão (2018, p. 117) informa que "(...) os campos semânticos representam o conjunto de significados possíveis em torno de uma unidade lexical, dado um determinado contexto histórico, social e cultural". Esse conjunto de lexemas que se encontram ligados semanticamente, contribuem para a compreensão e leitura de um determinado texto.

4. Diálogos entre textos: letra da música "antônimos", de jorge e mateus

O diálogo entre textos no curso "Semântica em pauta" foi um trecho da música "Antônimos", de Jorge e Mateus (2003). Observa-se o trecho da letra da música, a seguir.

> Antônimos
>
> [...] Sem você, não importa se é **doce** ou **salgado**
> Se tá **quente** ou **gelado**
> Se faz **Sol** ou vai **chover**
> Eu achei que tava **certo**, fui **errado**
> Era **leve** tá **pesado**
> Ficar longe de você
>
> Pro **escuro** ficar **claro**
> O **sozinho acompanhado**

É só a gente ficar **junto** e não **separado**
Eu só existo se for do seu lado
Se for do seu lado [...]. (JORGE; MATEUS, 2003)

A letra da canção romântica destaca a saudade em forma de declaração. Assim como no título da música, a letra compara antônimos de palavras. Do mesmo modo como no artigo 4°, do trecho do texto normativo legal da lei brasileira de inclusão, a letra da música, também, contém antônimos. A canção foi formada por palavras diferentes, com radicais distintos, que exprimem uma relação de contrariedade e oposição.

A partir dos significados de Aulete (2011), foi produzido o Quadro 1 para facilitar a compreensão a respeito das palavras antônimas citadas na letra da música e seus significados:

Quadro 1: Significados das palavras antônimas da letra da música.

PALAVRAS	SIGNIFICADO (AULETE, 2011)	PÁGINA
Doce	(do.ce) [ô] **a2g**. **1** Que tem o sabor semelhante ao do açúcar ou de mel. **2** *Fig*. Que é brando, suave, ameno: Era um sujeito de maneiras doces. **3**. *Fig*. Meigo, carinhoso: uma pessoa doce. [Super]: *docíssimo, dulcíssimo*.] **sm**. **4** *Cul*. Alimento ou iguaria em que entra açúcar ou outro adoçante.	309
Salgado	(sal.ga.do) ***a***. **1** Que leva ou contém sal (biscoito salgado, água salgada). **2** Com excesso de sal: a moqueca ficou salgada. **3** *Pop*. Que é alto (diz-se de preço, juro). [F.: Part. De salgar.]	781
Quente	(quen.te) **a2g**. **1** Que tem, produz ou conserva calor (dia quente). **2** Que foi aquecido (ferro quente). **3** Que gera excitação ou exaltação (discussão quente). **4** sensual, ardente. **5***BA* Apimentado (diz-se de comida). [Ant. ger.: *frio*.] [F.: do lat. *calens, entis*.]	726
Gelado	(ge.la.do) a. **1** Muito frio (água gelada). **2** *Fig*. Destituído de emoção (olhar gelado). **3** *Fig*. petrificado, imobilizado por emoção ou choque: A notícia deixou-o gelado, sem fala. **sm**. **4**. Bras. Bebida gelada. [F.: Do lat. *gelatus*, a, um, part, do v. lat. *gelare*]	438
Sol	Sm. **1** Astr. Estrela da galáxia Via Láctea, em torno da qual giram a Terra e outros planetas do sistema solar. [Com inicial maiúsc.] **2**. Luz e calor emitidos por essa estrela: O sol da manhã é agradável. **3** Astr. Qualquer estrela que é centro de um sistema planetário. [Pl.: sóis.] **De ~ a ~** Do nascer ao pôr do sol; o dia inteiro. **Tapar o ~ com peneira** Não querer ver ou saber, ou tentar ocul-	808

	tar ou ignorar o que é evidente. **Ver o ~ nascer quadrado** Gir. Estar na prisão. [F.: Do lat. sol, *solis*.]	
Chover (chuva)	(chu.va) sf. **1** *Met*. Precipitação, em forma de gotas de água, ao vapor de água da atmosfera condensado ao se resfriar. **2** Fig. Grande quantidade de coisas que caem, ou que se manifestam, ou que são atiradas etc.: Chuva de papel picado/ de protestos/ de balas/ de gols. [F.: Do lat. *pluvial*, ae.]	181-182
Certo	(cer.to) [é] a. **1** Sem erro, correto (resposta correta). **2** moralmente correto; JUSTO: Não é o modo certo de tratá-la. **3** Exato, preciso: Seu relógio está certo? **4** Que foi acertado, combinado: Todo dia, na hora certa, iam bater bola. **5** Infalível, inevitável: da morte não se escapa, isso é certo. [...]	172
Errado	(er.ra.do) a. **1** Que apresenta erro: Esta conta está errada. **2** Que cometeu um engano; em que há um engano. **3** Que é moralmente ou socialmente incorreto ou inaceitável: É errado tratar as pessoas mal. **4** Que não é o que se devia usar, ou fazer, ou seguir etc.: Pegamos o ônibus errado. [Ant. ger.: certo.] **Dar** ~ Não ter o resultado esperado; não ter êxito. [F.: do lat. *erratus*, a, um.]	353
Leve	(le.ve) a2g. **1** Que tem pouco peso ou densidade (bagagem leve, metal leve). **2** Que se movimenta com agilidade (bailarina leve). **3** Que é suave, delicado (coração leve). **4** Sem profundidade (conversa leve). **5** Que está aliviado, desoprimido (alma leve).[...]	540
Pesado	(pe.sa.do) a. **1** Que pesa muito (embrulho pesado). **2** Que exige muito esforço (tarefa pesada); ÁRDUO; PENOSO. **3** Que se move com lentidão; LENTO; VAGAROSO: jogador pesado e de pouca técnica. **4** Carregado, tenso, opressivo (atmosfera pesada, ambiente pesado). **5***Fig* Que ofende, escandaliza (piada pesada). [...]	672
Escuro	(es.cu.ro) **a. 1** Que não é claro; em que falta luz (sala escura). **2** Cuja tonalidade é próxima do preto. **3***Bras*. Diz-se de pessoa negra ou mulata. **sm4** Escuridão, negrume: Minha irmã ainda tem medo do escuro. [F.; Do lat. *obscurus*, a, um.]	361-362
Claro	(cla.ro) a. **1** Em que há luz (quarto claro, noite clara). **2** Em que o Sol já nasceu: Já era dia claro quando fui dormir. **3** Fácil de entender (explicação clara). **4** Cuja pele é muito branca (diz-se de pessoa). **5** Diz-se de olho azul ou verde. [...]	188
Sozinho	(so.zi.nho) ***a***. **1** Sem companhia: Fui ao cinema sozinho. **2** Solitário, só: A vizinha é uma pessoa muito sozinha. **3** Sem ajuda: Fez todos os doces sozinha. **4** Consigo	814

	mesmo: Depois de velho passou a falar sozinho. [F.: só + z + inho.]	
Acompanhado	(a.com.pa.nha.do) **a**. Que está em companhia de alguém: Só se admitem crianças acompanhadas de adultos. [F.: Part. *De acompanhar*.]	13
Junto	(jun.to) **a**. **1** Que está a pouca distância (de outrem ou de outro); PEGADO; PRÓXIMO: Eram terrenos juntos, por isso o interessavam. **2** Unido, ligado, em contato físico: De mãos juntas, implorava seu perdão. **3** Reunido em grupo; AGRUPADO. [...]	523
Separado (separar)	(se.pa.rar) v. **1** Desunir (-se) o que estava junto, mesclado ou agregado; AFASTAR(-SE); APARTAR(-SE); ISOLAR(-SE). [td.: *separar* os elementos de uma composto. **Tdi**. + de: separar o bom do mau. Pr.: O ermitão se separa do mundo.] **2**. Reservar, guardar. [td.: separar o dinheiro das compras. Tdi. + para: Separou um pedaço de bolo *para* o marido.] [...]	794

Fonte: Aulete (2011).

Observa-se, no Quadro 1, que, na letra da música, há oito pares antonímias. Sendo eles: doce e salgado, quente e gelado, sol e chover, certo e errado, leve e pesado, escuro e claro, sozinho e acompanhado, junto e separado, esses termos remetem o significado da falta da pessoa amada.

Conforme Valente (1998, p. 197), a antonímia é "o emprego de significantes diferentes com significados opostos. Dela decorre a antítese (oposição de ideias)". Ademais, o autor acrescenta que a antonímia pode ser obtida por prefixos de sentido negativo: "Feliz– infeliz" e "leal – desleal", de prefixo de sentido oposto: "imigrar – emigrar" e "importar – exportar", e, pelo meio de heterônimos (nomes diferentes): "alegria – tristeza" e "mau – bom".

Portanto, ao escrever um texto, seja ele a letra de uma música ou um texto normativo legal, em alguns momentos, é necessário dar ênfase, criar contrastes ou demonstrar contradição, sem tornar a frase confusa ou repetitiva. Os antônimos são os selecionados, para acentuar o significado contrário das palavras e ajudar na formação do sentido do texto.

5. *Considerações finais*

Portanto, ressalta-se que, na prática do professor em sala de aula, é fundamental um estudo sistematizado, detalhado, didático, contextual

sobre o significado de palavras, expressões e de recursos semânticos, visto que favorecem a competência necessária para uma melhor interpretação e compreensão de textos.

Sendo assim, a análise evidenciou como resultado a identificação dos fenômenos sinonímia, antonímia e campo semântico em um texto normativo legal presente no livro didático. Para um diálogo entre textos, foi apresentada a letra da canção "Antônimos", de Jorge e Mateus, contendo uma série de comparações antônimas de palavras. Posto isso, o estudo desses fenômenos suscita um aprofundamento no estudo da Semântica, bem como nas distintas mudanças de significado que as palavras podem ter em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Virgínia Beatriz Baesse. *Semântica, enunciação e ensino*. – 1. ed. Vitória: EDUFES, 2018.

AULETE, Caldas. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa.* 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica*: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz Barbosa de. *Português*: conexão e uso, 8º ano: Ensino Fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018a.

_____. *Português*: conexão e uso, 8º ano: Ensino Fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018b.

FERRAREZI JR., Celso. *Semântica*. São Paulo: Parábola, 2019.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à Semântica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, v. 1, n. 3, p. 1-5, São Paulo, 1996.

VALENTE, André. *A linguagem nossa de cada dia*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

Outra fonte:

ANTÔNIMOS Jorge; Mateus. *Letras*. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: https://www.letras.mus.br/jorge-mateus/antonimos/. Acesso em: 24 de jun. de 2021.

SOBRE OLHAR PARA O PASSADO DAS LÍNGUAS: UMA REFLEXÃO ACERCA DA LINGUÍSTICA HISTÓRICA

Juan Rodrigues da Cruz (UFF)
juanrodrigues@id.uff.br

RESUMO

O trabalho se propõe a apresentar a área da Linguística Histórica (LH), explicando sua história e fundamentação enquanto subárea dos estudos linguísticos, além de seus principais teóricos, percursos e aplicações, desenvolvendo uma reflexão historiográfica. O trabalho, construído a partir de uma revisão de bibliografia, divide-se em quatro grandes seções. Na primeira, apresentaremos o objeto de nosso estudo. Posteriormente, propomos uma síntese da formação histórica da LH, explicitando seus primeiros teóricos. A terceira propõe três perspectivas para o estudo em LH. A quarta e última seção de conteúdo, enfim, abordará o objeto de estudo da LH, a saber, as mudanças linguísticas. Por fim, há uma conclusão, na qual faremos uma reflexão acerca de tudo que foi proposto. Nosso trabalho terá como base Faraco (2006), Saussure (2012), Weedwood (2002) e Gabas Junior (2012), entre outros autores, para constituir uma espécie de breve fonte de informação para despertar interesse na área.

Palavras-chave:
Linguística Histórica. Reflexão historiográfica. Teoria, objetivos e aplicações.

ABSTRACT

This paper intends to briefly present Historical Linguistics (HL), explaining its theoretical background and its position among language and linguistics studies, along with its main theoreticians, applications and subareas, developing historiographical reflection. Built upon a critical literature review, it is divided in four major sections. The first proposes the main object of our analysis. The second shows a brief introduction to HL, showing its main theoreticians and its starting grounds. Progressing some more, we introduce three major perspectives of HL studies: synchrony, diachrony and achrony. Lastly, we analyze the object of HL studies: language change. For an ending, we propose a brief reflection on all that has been proposed. We will base our paper on, among others, Faraco (2006), Saussure (2012), Weedwood (2002) and Gabas Junior (2012), to present a short source of information for those who are interested in HL studies.

Keywords:
Historical Linguistics. Historiographical reflexion. Theory, objectives and applications.

1. Linguística Histórica: definições iniciais

A Linguística Histórica (doravante LH) é a subárea da Linguística que se ocupa dos estudos da formação e evolução de um idioma X qual-

quer, incluindo nesse meio as mudanças pelas quais X passou até atingir um determinado momento/estado no tempo, podendo ou não ser o tempo presente. Esses estudos incluem levantamentos sobre a história interna (ou seja, fatores intralinguísticos) e externa (extralinguísticos) de X.

Um exemplo de estudo em LH seria, portanto, qualquer trabalho que se dedique à análise da evolução do latim originalmente falado em Roma, a transposição de tal língua para as colônias romanas através da expansão do Império Romano e, enfim, sua transformação nas demais línguas românicas faladas contemporaneamente e até mesmo nas já mortas. É claro, no entanto, que os estudiosos da área podem fazer esse mesmo tipo de trabalho focado em línguas de outras famílias ou, até mesmo, aquelas que não têm ligação comprovada com outras. Através disso, já podemos, portanto, esclarecer que línguas não são entidades estáticas, imutáveis no tempo e no espaço. Elas mudam, sim, e essa mudança pode se dar de várias formas, como abordaremos mais à frente. Um exemplo clássico dessa mudança é o pronome de tratamento português contemporâneo *você*: *vossa mercê* > *vossemecê* / *vosmecê* > *vancê* > *você* > *ocê/cê*.

Mattos e Silva (2008) propõe duas subdivisões para a LH: uma *stricto* e outra *lato sensu*. A primeira tem como alvo justamente a mudança nas línguas (que abordamos com mais detalhes na seção 4 do artigo), considerando tanto aspectos intra quanto extralinguísticos. Já a segunda subárea tem seu trabalho pautado em dados previamente datados e localizados, ou seja, em um *corpus* previamente definido, envolvendo campos não necessariamente ligados ao estudo das línguas, como teorias do texto, do discurso e da conversação.

Antes de começarmos a nossa análise, é necessário fazermos referência a uma questão relativa à nomenclatura, apresentada por Faraco (2006), com a intenção de evitar quaisquer confusões. Há, conforme o autor, quem confunda a Linguística Histórica com a História da Linguística. No entanto, essas duas áreas são bastante distintas entre si e apesar de terem o mesmo objeto de análise (a manifestação oral da linguagem humana), também têm metodologias, arcabouços teóricos e práticas de trabalho particulares a cada uma, além de subáreas específicas.

2. *Contextualização teórico-metodológica*

Em outros tempos, já havia sido percebida, por vários estudiosos e curiosos, a semelhança entre várias línguas teoricamente distintas entre si. Já havia, nos mostra Weedwood (2002), até mesmo consciência sobre a diversidade e a multiplicidade das línguas em uso no mundo, algumas que sabia-se que gozavam de relativa antiguidade. Nesse período inicial, a LH ainda não era, no entanto, uma disciplina própria, independente. A contribuição fundamental para que tal situação mudasse, nos mostra Gabas Júnior (2012), partiu do jurista inglês William Jones (1746–1794), o qual propôs um grau de parentesco entre o latim, o grego e o sânscrito, que posteriormente foi comprovado, e ainda apresentou a possibilidade de que essas três línguas teriam tido em algum momento um ancestral comum (o que hoje chamamos proto-indo-europeu[241]). Foi a partir desse momento que começou a haver uma maior produção de estudos em LH e Linguística Comparativa, os quais tiveram como foco inicial as línguas indo-europeias, devido à maior quantidade de registros disponível para consulta.

O caminho proposto por Jones em relação às línguas indo-europeias e a possível relação entre elas foi, posteriormente, seguido por outros pesquisadores, como os dinamarqueses Rasmus Rask (1787–1832) e Karl Verner (1846–1896) e o alemão Jacob Grimm (1785–1863). Rask, no entanto, não é tão conhecido quanto os demais: seu trabalho foi produzido e publicado em dinamarquês, uma língua que até hoje em dia é pouco difundida no âmbito científico, e apenas dois anos após uma obra de Bopp, a qual alcançou maior notoriedade. Não quer dizer, é claro, que Rasmus seja menos importante que os demais. Outros importantes teóricos na área foram Friedrich Schlegel (1772–1829) e Franz Bopp (1791-1867). Ambos alemães, contribuíram para o desenvolvimento da gramática comparativista. Em 1808, Schlegel reforçou a tese de Jones em relação ao possível parentesco entre algumas línguas (que ia além de meras semelhanças lexicais, incluindo até mesmo paralelos entre sistemas gramaticais). Alguns anos depois, em 1816, Bopp publicou *Uber das Conjugationssystem der Sanskritsprache* (Sobre o sistema de conjugação da língua sânscrita – em tradução nossa), em que, através da comparação detalhada entre a morfologia dessa língua e a de outras, foi revelado o grau

[241] Importante mencionar que indo-europeu é a denominação da família/tronco linguístico. Proto-indo-europeu, por outro lado, é a língua específica a partir da qual grande parte das que hoje conhecemos se desenvolveu. Logo, o proto-indo-europeu é uma língua indo-europeia.

parentesco que possuíam. É um trabalho como este que permite que hoje possamos construir "árvores linguísticas" genealógicas, organizando línguas em famílias.

Estava criado, enfim, o método histórico-comparativo. Orlandi (1986) nos mostra que a importância dessa obra é tanta que ela é considerada marco inicial da LH. A importância desses trabalhos é explicitada por Escobar (1974), que afirma que eles permitem projeções sobre o passado, havendo, portanto, o estabelecimento de uma interface entre a linguística e outras disciplinas voltadas à análise histórica das sociedades e do mundo que as cerca. O método também foi útil para demonstrar que comunidades teoricamente diferentes e separadas entre si, bem como suas línguas, em algum momento de sua história foram uma entidade única. Os trabalhos com esse foco foram enriquecidos com os procedimentos de glotocronologia e da reconstrução interna. O primeiro desenvolve estimativas da antiguidade de uma língua qualquer com base em uma lista de palavras, e o segundo permite a reconstrução de um estado anterior de língua, inclusive quando não há testemunho escrito – como o protoindo-europeu, que mencionamos anteriormente.

Faraco nos mostra, apesar disso, uma diferença entre Bopp e Grimm: enquanto o primeiro não tinha pretensão cronológica, o segundo tinha à sua disposição dados sistematizados com base no fator temporal, lhe sendo possível perceber a sucessão histórica dos fatos que queria observar. Houaiss (1991), por fim, propõe que o método usado nas línguas românicas e na reconstituição do proto-indo-europeu apenas ajudou a incentivar outros linguistas, sempre com o desejo de reconstituir línguas faladas em tempos remotos. Essa atividade, nos mostra Botelho (2021), não seria específica do profissional linguista, recaindo mais sobre profissionais do campo da filologia.

O difícil trabalho de reconstituição, nos mostra Magalhães (1995), teve como base princípios de analogia. Ou seja, os linguistas da época precisavam analisar um *corpus* formado por várias línguas que, supunha-se, eram descendentes do proto-indo-europeu. A partir do léxico desses idiomas, foram traçados paralelos, com fins de analisar semelhanças e diferenças entre eles. O exemplo clássico é a palavra "mãe", que destacamos na Tabela 1. Se, em seis línguas de uma mesma família, notamos semelhanças (como todas as correspondências começarem com *m* seguido de vogal), muito provavelmente, o termo a partir do qual todos os demais se desenvolveram seguiria a mesma regra. O que se comprova quando vemos que *mater* é o correspondente latino para essa palavra.

Aplicando esse mesmo trabalho ao proto-indo-europeu, foi possível sugerir um ancestral comum inclusive a *mater*. Como não há registro escrito dessa língua, dada a sua antiguidade, isso fica somente no campo da teoria[242].

Tabela 1: A palavra *mãe* em seis línguas românicas contemporâneas.

Português	Espanhol	Francês	Italiano	Romeno	Catalão
mãe	*madre*	*mére*	*madre*	*mamă*	*mare*

Fonte: Elaboração própria.

Esse trabalho, no entanto, era difícil. Não havia, em proto-indo-europeu, por exemplo, termos para se referir a objetos que usamos na contemporaneidade, que não existiam nos tempos remotos em que tal proto-língua era usada, como *internet*, *computador*, *carro*, etc. Porém, nem precisamos ir tão longe assim: em latim, não há correspondentes para *batom* ou *motocicleta*, palavras que surgiram por necessidade, causada pelo progresso tecnológico e científico que vivenciamos ao longo dos últimos séculos.

Com o tempo, os caminhos propostos por Rask, Bopp e Grimm foram se ampliando e sendo aplicados a línguas de outras subfamílias indo-europeias. Um dos maiores destaques, nesse sentido, foi Friedrich Diez (1794–1876), considerado o responsável pelo desenvolvimento da filologia (ou linguística) românica: área voltada ao estudo histórico-comparativo das línguas desenvolvidas a partir do latim. Esse trabalho foi possibilitado, novamente, devido à quantidade de registros em latim disponíveis para consulta.

É relevante destacar, também, os dois perfis profissionais envolvidos em trabalhos em LH: linguistas historicistas e linguistas comparativistas, denominações propostas por Carroll (1973). Linguistas historicistas são responsáveis pela formulação de listas de palavras reconstituídas de uma determinada língua-mãe. Já os comparativistas são responsáveis por tentar reproduzir formas de uma determinada língua com base

[242] O leitor, em algum momento, pode encontrar na internet ou em manuais/livros/etc. sobre línguas antigas palavras precedidas por asteriscos. Isso é feito para indicar que tal termo é ou hipotético ou não há registro de que ele tenha sido de fato usado, algo muito frequente no caso do proto-indo-europeu. Deve isso ao alemão August Schleicher (1821–1868), conforme Viaro (2016). Também usa-se asterisco para indicar formas agramaticais, mas isso não é relativo à LH.

nas formas de outra (essa última, mais antiga), além de tentarem mostrar que, através de uma forma existente numa suposta língua-mãe, é possível comprovar a existência de formas existentes em duas outras línguas faladas na contemporaneidade.

2.1. Críticas e reações

Não quer dizer que o método proposto foi amplamente reconhecido. Saussure (2012) menciona alguns erros que, em sua opinião, o envolvem. Um desses recaia sobre a inexatidão dos objetivos das comparações (em outras palavras, o que se esperava atingir?) e o foco mais comparatista do que histórico, do movimento. No século XIX, surgem então os neogramáticos[243], responsáveis por organizar historicamente os resultados obtidos com as comparações realizadas.

Os neogramáticos e suas teorias, nos mostra Dauzat (1947), representam também um momento decisivo para a história das ideias linguísticas, outra subárea dos estudos de língua, uma vez que foi a partir deles que a linguística passou a tomar consciência de si própria e pôde, enfim, pleitear o título de ciência junto a outras áreas, como a biologia e a física. Os alemães Brugmann, Osthoff e August Leskien (1840–1916), três dos membros dessa escola de pensamento, ajudaram a aprofundar e discernir com mais clareza o conceito de lei linguística com o qual a grande maioria dos linguistas à época trabalhava, de uma forma mais ou menos consciente. As críticas dos neogramáticos contra o que tinha sido feito até então resultaram no surgimento de um maior rigor metodológico para a área, além de dar à LH uma direção a seguir.

3. Correntes e perspectivas de estudo e trabalho

Com o passar do tempo, a LH se desenvolveu e, atualmente, pode ser dividida em linguística histórica diacrônica e linguística histórica sincrônica. Nenhuma delas é melhor que a outra, tampouco uma deve ser adotada com predileção sobre a outra, muito pelo contrário: ambas as te-

[243] Escola de pensamento fundada por Hermann Osthoff (1847–1909) e Karl Brugmann (1849–1919) em 1878. Envolvia, principalmente, linguistas associados à Universidade de Leipzig, na Alemanha.

orias se complementam. Por fim, há também espaço para um comentário sobre a acronia.

3.1. Sincronia

A primeira corrente que mencionaremos é a sincronia. Essa área se ocupa dos estudos de uma língua em um momento específico, não se preocupando com mudanças ou estados passados. Como esse momento específico costuma ser o tempo presente ou algum espaço muito próximo a ele (como os 10 anos propostos por Saussure [2012]), não há nos estudos sincrônicos uma preocupação com as mudanças por que uma língua passou, mas sim com sua forma e sua apresentação – ou seja, o foco da linguística sincrônica seria a descrição dos fatos de uma língua com base em seu uso numa determinada comunidade, incluindo aspectos como fonologia e morfologia e suas variantes, conforme Carvalho (1979), estando assim associada a áreas como a dialetologia e a estilística.

A importância da sincronia é tanta que podemos articular a confecção de tratados gramaticais, como os que usamos ao longo da nossa educação formal, com esse pensamento: estudamos a língua que é falada hoje, por nós, não a língua de outrora falada por exemplo por nossos avós. Ou seja, obras intituladas *gramáticas descritivas* se incluem nos estudos de LH mesmo que não tenhamos noção disso e são, basicamente, de cunho sincrônico. Carvalho nos mostra que outra preocupação da linguística sincrônica é com os estudos sobre o bilinguismo, em especial os de interferência linguística, que consistem em erros ou desvios em uma L2 qualquer usada pelo falante, causados pela presença de formas típicas de sua L1, em planos como pronúncia e vocabulário.

3.2. Diacronia

Há também a diacronia. Essa subárea é que, hoje em dia, convencionou-se chamar de linguística histórica. A preocupação diacrônica não é mais o estado atual de uma língua qualquer, mas sim sucessões desses estados, formando uma verdadeira linha do tempo dos fatos linguísticos. O foco aqui, portanto, será justamente a formação de uma língua que se propõe analisar, as influências que ela sofreu ao longo dessa formação e

de sua evolução e a colocação dessa língua num tronco e, posteriormente, numa família, junto ou não de outras.

No entanto, para isso é necessário que todo estado dessa língua que se quer analisar tenha sido extensamente descrito (ou seja, aqui há a comprovação de que sincronia e diacronia se complementam): sem o conhecimento aprofundado de como um sistema linguístico se encontra em um determinado momento, não é possível traçar qualquer observação sobre as mudanças por que essa língua passou. Dessa maneira, todo trabalho que tenha como foco justamente traçar esse panorama histórico de uma língua é de cunho diacrônico. Aqui se encaixam as *gramáticas históricas*, como as que foram produzidas em profusão no Brasil do século XX, algo corroborado por Carvalho.

3.3. Acronia

José Gonçalo de Carvalho também apresenta uma terceira perspectiva, uma acrônica, ou seja, uma em que o fator temporal não é levado em consideração na hora de estudar uma língua ou várias delas. Aqui entram os teorizadores da linguagem, que se ocupam do desenvolvimento de pesquisas na área que se convém chamar *linguística geral* ou *linguística teórica*, cuja finalidade é estabelecer leis universais do funcionamento de um sistema linguístico determinado, após a observação analítica de um elevado número de idiomas distintos entre si. Estas leis não dependem do tempo para ocorrerem, por isso são acrônicas. Mais uma vez, a relação de complementação entre as perspectivas aqui citadas se comprova quando, embasados em Carvalho, percebemos que o trabalho de comparação de línguas permite tanto propor essas leis quanto determinar tipos linguísticos e, com isso, propor a classificação das línguas faladas com base em suas tipologias (e não com base em algum ancestral comum que elas possam ter tido) em momentos distintos da história.

4. O que estuda a LH, afinal?

Agora que temos uma maior noção sobre a fundamentação da LH enquanto disciplina, suas subáreas e já sabemos os principais nomes envolvidos no processo de sistematização de suas teorias, faz-se necessário,

enfim, abordar o seu objeto de estudo, a saber: as mudanças linguísticas. Nesta seção faremos uma breve síntese a respeito das mudanças, suas especificidades e suas bases teóricas. É necessário, primeiramente, lembrar que, como abordamos na introdução do trabalho, as línguas mudam indiferentemente das circunstâncias, ao longo de suas existências, no tempo e no espaço, e não podemos parar esse fenômeno. Nota-se a mudança até mesmo em línguas há muito mortas[244]. É essa suscetibilidade à mudança, conforme Mario Pei (1949), que difere a linguagem humana da animal.

Alguns deverão se perguntar o porquê de as línguas mudarem. Essa resposta, nos mostra Pei, é tão misteriosa quanto a origem da linguagem – alvo de vários estudos ao longo do tempo – mas alguns contornos dela já nos são mais claros. Por exemplo, considerando que a língua é uma expressão das atividades humanas, à medida que os humanos mudam, as línguas por eles usadas seguem o mesmo caminho. Nesse sentido, destacam-se contextos de contato linguístico: línguas que se mantiveram relativamente isoladas do contato com outras (como o sardo, de uso restrito a um único lugar no mundo) mudam mais lentamente do que aquelas que tiveram contato direto com outras, como o latim que, ao chegar na Península Ibérica, teve influências das línguas nativas faladas na região e, com o passar do tempo, com o árabe, o moçárabe, entre outras.

Nos mostra Chao (1977) que a mudança é indissociável da língua, existindo não só de geração em geração, mas também a partir de cada indivíduo particular, em razão da comunicação entre pessoas. Além disso, essa mudança, conforme Eni Orlandi, não depende da vontade dos usuários, tendo origem em necessidades da própria língua, seguindo um caminho regular – não ocorrendo de modo desordenado e caótico. É justamente essa regularidade que os neogramáticos consideravam para propor leis que explicassem as mudanças nas línguas.

Não se deve confundir mudança com variação linguística. São processos diferentes, ainda que, conforme Chagas (2014), ambas as áreas tenham estreitas relações, de modo que é difícil estudar uma sem a outra. A mudança tem um foco mais histórico e gradual, voltado à evolução de um idioma ao longo de sua existência, tendo dessa maneira um claro viés diacrônico, enquanto a variação tem foco sincrônico e não necessaria-

[244] Basta lembrar da periodização do latim, que atualmente não é língua nativa de ninguém, ao longo de sua história: latim antigo > latim clássico > latim medieval > ...

mente se encaixa no rol de estudos em LH, sendo objeto de análise de outras áreas da Linguística, como a Sociolinguística, por indagar como aspectos geográficos, sociais, de gênero dos falantes, entre outros, impactam na língua por eles usada.

A mudança, no entanto, não é um processo rápido. Pelo contrário: é lenta, gradual e progressiva – não ocorre de um dia para o outro. Há várias particularidades nele envolvidas: uma língua X pode passar por esse processo em um curto espaço de tempo, enquanto outra língua Y pode passar mil anos sem qualquer mudança expressiva em seus sistemas. Faraco, no entanto, nos mostra que isso não significa que a língua não muda: todo estado de língua que alguém se propõe a analisar é resultado de uma série de mudanças e evoluções linguísticas. O processo só é parado em um caso extremo: quando uma língua deixa de ser usada por completo.

4.1. A relevância da analogia

O fenômeno da analogia, a que já fizemos menção anteriormente, é de suma importância para os estudos de mudança linguística, visto que contribui, justamente, para o aumento do léxico de uma língua qualquer. Isso nos é apresentado e corroborado por Sturtevant (1942), que propõe alguns exemplos além dos que mencionamos. Entre esses, destacamos o binômio *male x female* (masculino x feminino) do inglês: os termos originais franceses que originaram os correspondentes no inglês (*mâle* e *femelle*) não têm qualquer ligação etimológica, apenas gozando de uma forma gráfica parecida. Quando o inglês os assimilou, o sentido próximo de ambos os termos fez com que *femelle* se tornasse *female*.

Nos mostra Camara Junior (1974) que a analogia se dá por dois processos. Um primeiro, chamado de cruzamento analógico, em que a interferência sobre uma forma por outra(s) forma(s) causa mudança fonológica na primeira. Já o segundo é o processo de criação analógica, no qual o aparecimento de uma forma nova elimina a antiga. Essa criação pode se dar, simplesmente, através da mudança do sufixo de um termo qualquer: *fibulla* > *fibella* > fivela. A analogia também inclui os processos de etimologia popular, ou seja, uma falsa proposta de etimologia de uma palavra qualquer. Joaquim Mattoso Camara Junior inclui esse fenô-

meno como parte dos processos de cruzamento analógico. No português brasileiro contemporâneo, há vários exemplos, como “cesariana”: o termo, na verdade, não tem qualquer ligação com o líder político romano Júlio César, tendo na verdade fundamentação no verbo latino *caedo* (que tem, como uma de suas traduções, "eu corto”, se adequando, logo, à denominação para uma forma de parto de bebês).

4.2. Mudanças fonéticas e fonológicas

Começaremos detalhando brevemente o campo das mudanças que ocorrem com sons. Gabas Júnior nos mostra que, para que essas sejam realizadas, é necessário haver uma variação entre dois ou mais sons, por certo período de tempo. A existência de variantes para uma mesma palavra acaba sendo, nas palavras do autor, antieconômica, e por esse motivo a tendência é que somente uma dessas sobreviva.

Aqui, enquadram-se os metaplasmos, os quais incluem o acréscimo de um fonema (metaplasmo por adição) e a eliminação ou a fusão de fonemas (por supressão). Também há os metaplasmos por transposição: processos como este incluem a mudança na posição de um fonema dentro de uma mesma sílaba e, também, a total transformação de um determinado fonema. Swadesh (1966) mostra que as mudanças fonéticas tendem a ser leves, não alcançando grandes dimensões, tratando-se na maior parte das vezes apenas do fortalecimento ou do enfraquecimento de um som em uma palavra. Fazemos uma breve apresentação desses na Tabela 2.

Tabela 2: Metaplasmos.

Categoria	***Fenômenos envolvidos***
Adição	Prótese Epêntese Paragoge[245]
Supressão	Aférese Síncope Apócope Crase[246]

[245] Aqui entra também o anaptixe (ou suarabácti).

		Haplologia Elisão (Sinalefa)	
Modificação	Transposição	Metátese	Hipértese
		Hiperbibasmo[247] (Diástole/Sístole)	
	Transformação	Apofonia[248]	Desnasalização
		Assimilação Dissimilação Consonantização Vocalização Nasalização	Monotongação Ditongação Metafonia Palatização Sonorização
		Desvozeamento	

Fonte: Elaboração própria.

4.3. Mudança gramatical

As mudanças gramaticais, como o nome indica, são aquelas que resultam em alterações no sistema gramatical de uma língua qualquer, podendo ser tanto na morfologia quanto na sintaxe. Essas estão, conforme Gabas Júnior, associadas às mudanças semânticas, de certa maneira, mas não são os mesmos fenômenos.

Um caso de mudança gramatical, que o autor nos mostra, é o desaparecimento da flexão nominal latina, a qual ajudava a entender o sentido real das palavras. Com a transformação do latim em português/italiano/espanhol/etc., isso desapareceu, e hoje temos ordens fixas para os locais que as palavras devem ocupar. Se houver uma mudança nessa ordem, uma oração pode ficar incoerente ou ter seu sentido invertido. Exemplo: a oração *Juan escreveu esse artigo que estamos lendo* é totalmente entendível, mas *Esse artigo escreveu que estamos lendo Juan* não haverá compreensão e ficaremos confusos. Mudanças na ordem das palavras também podem amplificar o efeito de uma oração, como ocorre em *Paulo matou a cobra* x *A cobra matou Paulo.* A inversão da ordem de palavras pode também partir da escolha própria do locutor, com objetivos estilísticos, conforme Pezatti (2014).

Outro exemplo de mudança gramatical é o apagamento da expres-

[246] Não se refere à questão do uso do acento grave. Ocorre quando uma palavra tem dois fonemas vocálicos idênticos, um após o outro. Por exemplo: *colore* > *coor* > cor.

[247] Outra nomenclatura: hiperbalismo.

[248] Outra nomenclatura: deflexão.

são do gênero gramatical neutro encontrado no latim e a reorganização dos nomes neutros. Atualmente, não há, propriamente dito, um gênero neutro em português, ainda que certas palavras desenvolvam essa marcação em situações específicas. Também a partir do latim, há o exemplo do quase total apagamento do sistema de casos e declinações, que hoje praticamente não existe nas línguas neolatinas – à exceção do romeno, que mantém cinco dos seis casos latinos, conforme Cruz (2020).

4.4. Mudanças semânticas

Há também mudanças semânticas, específicas ao significado de uma palavra qualquer ao longo do tempo. Não há nenhum modelo estabelecido, linguisticamente, de mudança semântica, mas é possível fazermos algumas observações nesse sentido. As mudanças semânticas incluem processos de neologia/aparecimento de palavras, obsolescência, contato semântico, isolamento de formas e deslocamento semântico.

Primeiramente, abordaremos a questão dos neologismos. Ela se refere à inserção de uma palavra nova no léxico de uma língua qualquer, causada por fatores como a necessidade de criação de novos termos ou pelo surgimento de novos comportamentos sociais a partir de um nome próprio, esse último muito comum principalmente na política, onde temos a profusão de termos como *lulismo, bolsonarismo, cirista*: o surgimento de uma corrente política nova pode representar também o aparecimento de novas palavras. Essa visão é corroborada por Whitney (2010), autor o qual afirma que "a palavra tem sua origem numa necessidade que se produz numa determinada época", em contextos específicos da história humana. Whitney propõe, como outro exemplo, o surgimento de uma nova prática/crença religiosa, que envolve também a necessidade de criação de termos que denominam os oficiais que dela farão parte.

Esses neologismos são mais frequentes com substantivos, dentre todas as classes de palavras. No entanto, há também a questão dos empréstimos linguísticos, entre os quais destacamos os termos de origem indígena que hoje temos no português brasileiro contemporâneo. Almeida e Correia (2014) também apresentam, como parte dos fenômenos de neologia, a questão das onomatopeias (quando usamos palavras para representar sons, tipo *au-au* para indicar o som que o cachorro faz e *crash* para indicar o som de algo que quebrou). Também é o caso anedótico de *baderna*, que hoje em dia indica uma arruaça, uma confusão que ocorre em algum lugar. Esse termo foi cunhado no século XIX após a apresen-

tação da bailarina italiana Maria Baderna no Rio de Janeiro, que exaltou os ânimos da sociedade.

Mario Pei traz um interessante comentário acerca da criação de palavras. O linguista italo-americano apresenta o termo latino *birota ignifero latice incita*, criado no pós-Guerra por necessidade. O Vaticano, à época sob o comando do Papa Pio XII, manifestou seu interesse em patrocinar a categoria profissional dos motociclistas. Como esse termo se refere a algo criado na contemporaneidade, não havia correspondente direto seu em língua latina, havendo então a criação dessa longa denominação, com quatro palavras, para designar uma única entidade. No entanto, a tradução ajuda, basicamente, a entendê-lo melhor: *veículo de duas rodas propulsado por líquido inflamável*.

A criação de palavras novas é um processo oposto ao da obsolescência, que se refere justamente ao desaparecimento de uma determinada forma do léxico, causada pela queda na frequência de seu uso. Não é possível, conforme Gabas Júnior, precisar o momento em que um termo específico deixa de ser usado, o que se nota principalmente em línguas ágrafas. O autor nos traz alguns exemplos desses termos, no português: *alugatário* (inquilino), clavina (carabina), *monoquíni* (roupa de banho de uma peça só, uma espécie de maiô), *repostaria* (dependência de palácios e casas nobres) e *tassalho* (fatia grande).

Também se inclui aqui o deslocamento semântico, fenômeno praticamente ilimitado, o qual pode se desdobrar em quatro tipos, conforme a natureza da ocorrência que se pretende analisar. Esses incluem os deslocamentos por extensão, quando um determinado termo, ao longo do tempo, ganha um novo significado. Caso de salário, que antes indicava pagamento com sal, e hoje indica qualquer pagamento a alguém por algum trabalho realizado. Há também os deslocamentos por estreitamento ou restrição, os quais são basicamente o inverso da extensão, e envolvem a restrição nos significados de um determinado termo. Exemplo disso é pílula, que hoje indica apenas um contraceptivo oral, não mais qualquer comprimido para tomar oralmente. Destaca-se também os por uso figurativo, os quais ocorrem quando um termo determinado, através de figuras de linguagem, assume outra conotação. É o caso de *boneca/boneco*, que pode se referir tanto a um indivíduo esteticamente aprazível quanto a um brinquedo. Por fim, há os por desvio, quando um termo determinado continua a existir, mas tem uma mudança significativa no seu campo semântico original. É o caso do termo inglês artillery (artilharia – tanques, canhões, armas em geral), que em quase nada se refere ao seu contexto de

uso original, no inglês médio: utensílios e armas de guerra usados no medievo (catapultas, arcos e flechas, escudos, etc.).

Há também questões de contato semântico, que envolvem a apropriação de um novo sentido por um termo a partir de um contexto específico. O autor nos mostra o caso do termo inglês *bead*, que hoje indica uma das contas que compõem um rosário religioso. Em sua origem no inglês antigo (*gebed*), porém, significava oração, reza. A mudança nesse termo ocorreu a partir do costume católico de contar suas orações em rosários, formados justamente por essas contas.

Por fim, há a questão do isolamento de formas. Isso ocorre quando um termo particular de um conjunto de semelhantes assume um significado distinto do original. É o caso do termo latino *tectum*, originalmente uma derivação do prefixo *teg-* (cobrir) e do sufixo *-tum* (usado para formar nomes de verbos). Na passagem do latim arcaico para o clássico, *-tum* acabou caindo em desuso, e *tectum* passou a denominar um significante específico: teto.

5. *Conclusões*

Percebemos como a LH é relevante em meio às demais áreas de estudo linguístico já que, antes mesmo da sistematização da linguística enquanto ciência, já eram realizados trabalhos nessa área. Essa relevância também se reflete no fato de a LH andar de mãos dadas com o surgimento de outras áreas, como a Filologia, e métodos de pesquisa e estudo até hoje usados, com diversas intenções. É a partir da LH que podemos ter ideias acerca de línguas que não mais são faladas atualmente e, até mesmo, das sociedades que as falavam, ampliando mais o nosso conhecimento – e demonstrando, por fim, uma interface entre áreas das ciências humanas que não necessariamente teriam tanta relação entre si. Da mesma maneira, notamos como a LH, mesmo sem que tenhamos noção disso, está presente em nosso dia a dia.

Esperamos que a pesquisa faça surgir o interesse, por parte de novos estudiosos, na área. Nos tempos tecnológicos em que vivemos, os trabalhos em LH podem ser, em muito, facilitados, considerando a facilidade que temos para coletar, sistematizar e analisar dados sobre, basicamente, qualquer área e idioma que seja de nosso interesse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos; CORREIA, Margarita. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola, 2012. (Série Estratégias de Ensino, 33)

BOTELHO, José Mario. A Diferença Entre Filologia e Linguística e o Trabalho do Filólogo. *Philologus*, Rio de Janeiro, v. 79SUPL, n. 1, p. 47-58. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO27/79supl/03.pdf. Acesso em 12 de junho de 2021.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de Filologia e Gramática*: Referente à Língua Portuguesa. 4. ed., revista e aumentada. [S.l.]: J. Ozon, 1974.

CARROLL, John Bissell. *O Estudo da Linguagem*: Visão geral da Linguística e Disciplinas Afins nos EUA. Trad. de Vicente Pereira de Souza. Petrópolis: Vozes, 1973. (Coleção Perspectivas Linguísticas, Volume 7)

CARVALHO, José Gonçalo Herculano de. *Teoria da Linguagem:* Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas. Vol. II. Coimbra: Atlântida Editorial, 1979.

CHAGAS, Paulo. A Mudança Linguística. In: FIORIN, J.L. *Introdução à Linguística*: I. Objetos teóricos. 3. reimpr. da 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 141-64

CHAO, Yuen Ren. *Língua e Sistemas Simbólicos*. Tradução de Maria da Glória Novak. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

CRUZ, Juan Rodrigues da. Romeno e Português: Breve abordagem comparativa. *Revista Philologus*, v. 78 Supl., n. 1, p. 3251-65, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/236.pdf. Acesso em 15 de junho de 2021.

DAUZAT, Albert. *La Filosofía del Lenguaje*. Trad. para o espanhol de Vladimira Vendramin. Buenos Aires: Librería y Editorial El Ateneo, 1947.

ESCOBAR, Alberto. Língua, Cultura e Desenvolvimento. In: GRYNER, H.; MONTSERRAT, R. (Orgs). *Língua, Cultura e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Brasília, 1974. p. 37-52

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica*: Uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2006. (Na Ponta da Língua, Vol. 12)

GABAS JÚNIOR, Nilson. Linguística Histórica. In: BENTES, A.C.;

MUSSALIM, F. (Orgs). *Introdução à Linguística*: Domínios e Fronteiras. V. 1, 9. ed., revista. São Paulo: Cortez, 2012. p. 85-112

HOUAISS, Antonio. *O que é língua?*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos, Vol. 239)

MAGALHÃES, Diógenes. *Língua, Linguagem, Linguística...* Rio de Janeiro: Coisa Nossa, 1995.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da Linguística Histórica*: Ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola, 2008. (Coleção Lingua[gem], Volume 30)

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é Linguística?* São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos, Vol. 184)

PEI, Mario. *The History of Language*. Filadélfia: J. B. Lippincott Company, 1949.

PEZATTI, Erotilde Goretti. *A ordem das palavras no português*. São Paulo: Parábola, 2014. (Coleção Lingua[gem], Vol. 58)

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bailey e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Bilkstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

STURTEVANT, Edgard Howard. *Linguistic change*: An introduction to the historical study of language. Reimpr. do original de 1917, com permissão da Universidade de Chicago. Nova Iorque: G. E. Stechert & Co, 1942.

SWADESH, Mauricio. *El Lenguaje y la Vida Humana*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

VIARO, Mário Eduardo. Estudo de idiomas já foi feito por meio das ciências naturais. *Educação*, [S.l], v. 231, ago./2016. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2016/08/08/tendencia-de-ver-os-idiomas-por-meio-da-ciencia-orientou-pesquisas-linguisticas/. Acesso em 19 de outubro de 2021.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da Linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002. (Na Ponta da Língua, Vol. 3)

WHITNEY, William Dwight. *A vida da linguagem*. Trad. de Marcio Alexandre Cruz. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOCIOLINGUÍSTICA, LINGUAGEM E CULTURA: AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS PRESENTES EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

Jéssica Novaes Queiroz (UENF)
novaesjes@gmail.com
Raquel França Freitas (UENF)
raquelfreitas_@hotmai.l.com

RESUMO

Sabe-se que a língua é um fenômeno heterogêneo, isso é, as variações linguísticas estão presentes em nossa cultura. Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de demonstrar algumas variações linguísticas existentes no município de Campos dos Goytacazes-RJ, por meio de uma revisão de literatura, ancorada em Bagno (2007), Camacho (2001) e Labov (2008). Portanto, averigua-se que há uma forte presença de rotacismo proveniente do falar dos nativos da região, formando-se uma cidade repleta de variantes. Assim, pretende-se constatar que as evidências encontradas fazem parte da cultura campista, logo inerentes de seus habitantes, construindo suas identidades.

Palavras-chave:
Rotacismo. Sociolinguística. Variações Linguísticas.

ABSTRACT

It is known that language is a heterogeneous phenomenon, that is, linguistic variations are present in our culture. In this sense, this work aims to demonstrate some linguistic variations existing in the city of Campos dos Goytacazes-RJ, through a literature review, based on Bagno (2007), Camacho (2001) and Labov (2008). Therefore, it appears that there is a strong presence of rotation resulting from the speech of the natives of the region, forming a city full of variants. Thus, it is intended to verify that the evidence found is part of the camper culture, therefore inherent to its inhabitants, building their identities.

Keywords:
Rotacism. Sociolinguistics. LinguisticVariations.

1. Introdução

Sabe-se que a Sociolinguística é a ciência responsável por analisar a língua enquanto fator social, rico em variações e cultura. Assim, a relação entre linguagem e cultura é algo imprescindível e indissolúvel; não se pode negar a cultura de um povo.

A sociolinguística é uma área da linguística que estuda a lingua-

gem falada relacionada à sociedade, ou seja, trata do uso da linguagem falada em situações práticas. Como uma extensa pesquisa, além de estudos da linguagem, sociologia e estudos antropológicos, também surgiu como um campo multidisciplinar. Sabemos que as línguas são diferentes em muitos aspectos: de acordo com a região de uso, o gênero do falante, o *status* social, a idade e o contexto histórico que ocupa, ou seja, muda de acordo com as interações sociais.

Para analisar esta diversidade linguística, é importante observar três Tendências da Sociolinguística, a saber, dialetologia, sociolinguística, Variacionismo e sociolinguística interativa. A pesquisa sociolinguística lida com a diversidade linguística a partir da macroanálise das variantes da linguagem e mesmo da microanálise dessas variantes.

Dessa feita, este trabalho tem como problema a seguinte questão: de que forma acontecem as variações linguísticas em Campos dos Goytacazes? Para responder tal pergunta, o objetivo geral aqui apresentado é: demonstrar como se dão as variações linguísticas em Campos dos Goytacazes, a fim de comprovar sua importância para a cultura local.

Partindo desse viés, os objetivos específicos são: 1) tecer breves considerações sobre a linguística e sua funcionalidade; 2) discorrer sobre as variações linguísticas; e por fim, 3) mostrar como se dão as variações linguísticas e o regionalismo campista.

A metodologia aplicada é de cunho qualitativo, fundamentada na revisão de literatura, a partir da leitura de livros, artigos, dissertações e teses que corroborassem com a temática aqui discutida.

Este estudo justifica-se pelo fato de trazer à tona uma realidade do povo campista, com o intuito de mostrar a importância da diversidade linguística para o enriquecimento cultural, e ainda, trazer mais argumentos para que o preconceito linguístico seja combatido.

2. Breves considerações sobre a linguística

A princípio, é preciso refletir sobre as questões que cercam o estudo da Linguística em seu percurso histórico até sua consolidação como ciência moderna. Os estudos iniciais sobre a linguagem humana antecedem o século XIX, período que marca o início da linguística, tendo como seus principais representantes, Platão e Aristóteles; nesse momento os estudos acerca da linguagem, ainda não eramconsiderados como uma ciên-

cia, ou seja, não existia uma linguística de fato; osestudosdividiam-seentreasopções *nacional e filológica* (CABRAL, 2014). De acordo com Borges Neto (2004), a opção *nacional* tinha como seus representantes Platão e Aristóteles, que consideravam o estudo da linguagem com base na associação entre som e sentido; no que se refere à opção *filológica*, foi eventualmente a primeira perspectiva normativa/prescritiva na história dos estudos da linguagem, uma vez que não se ignorava a variação linguística, contudo acolocava como um desvio; seus representantes mais notáveis foram os gramáticos alexandrinos.

A origem da Linguística como ciência ocorre depois do século XIX, indicando para uma opção histórica; nessa conjuntura, surge a Linguística Histórico-Comparativa com seus principais representantes são comparativistas, como Bopp, Schleicher, Grimm, Schlegel; e os neogramáticos, como Osthoff, Brügmann, Delbrücke Hermann Paul. A opção histórica se atém no aspecto histórico dosfenômenos linguísticos, assimo objeto de estudo da variação linguística acontece,no tempo e no espaço; reconhecendo que como um fenômeno humano e social, aslínguas mudam sistematicamente através do tempo; afastando-se da concepção deque o objetivo da linguística é identificar uma essência da língua (Cf. BORGES NETO, 2004). Para Cabral (2004), se dispõe aqui o indício da Sociolinguística, que considera a língua, assim como a linguística histórico-comparativa, um "sistema inerentemente heterogêneo e ordenado".

No passado a Linguística não tinha autonomia, sujeitava-se a estudos de áreas distintas como a lógica, a filosofia, a história ou a crítica literária; no século XX ocorreu uma transformação essencial nos estudos da Linguística: a observação dos fatos de linguagem por meio do método científico. Devido a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, professor da Universidade de Genebra, que ainvestigação sobre a linguagem, a linguística, passa a ser reconhecida como estudo científico (Cf. FIORIN, 2003).

À vista disso, pode-se considerar a Linguística como uma ciência, de certa maneira recente, cujo objeto de estudo, segundo Saussure (2006) é a língua humana, e tem por objetivo analisar como a língua, em seus aspectos homogêneo, sistemático, abstrato e social se estrutura e se faz presentes nos sujeitos. De acordocom o autor a língua é parte fundamental da linguagem é um "sistema de signos", sendo "parte social" da linguagem e uma convenção social que não é modificada pelo falante e se subjuga a leis sociais; acrescenta-se ao conjunto linguagem–língua um outro elemento, em conformidade com Saussure, a fala.

O norte-americano Noam Chomsky em seu livro *Syntactic Structures*, publicado em meados do século XX, considerou a linguagem como "um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos" (FIORIN, 2003, p. 11). Logo, para Chomsky, a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie, ou seja,transmitida geneticamente e própria da espécie humana.

Segundo Fiorin (2003) a linguística pode ser entendida por:

> Uma parte dessa ciência geral; estuda a principal modalidade dos sistemas sígnicos, as línguas naturais, que são a forma de comunicação mais altamente desenvolvida e de maior uso. (FIORIN, 2003, p. 14)

Importante ressaltar que a linguística ocupa-se unicamente na investigaçãocientífica da linguagem verbal humana, já o termo linguagem tem caráter amplo enão especializado, podendo se reportar a linguagem da música, dança, pintura,mímica, etc. Deste modo, os estudos linguísticos não se relacionam ao estudo da gramática tradicional como uma norma para escrita em na fala, uma vez que procura ater-se à língua em uso, observando os padrões sonoros, gramaticais e lexicais, porém sem analisar sua utilidade em termos morais, estéticos ou críticos.

Para Faraco (2002) existe uma diferença entre norma culta e norma padrão.

> [...] conceito técnico de que os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que se chama de norma linguística de determina do grupo. (FARACO, 2002, p. 38)

Existem, portanto, diferentes ramos de estudo voltados à linguagem, nosdeteremos aqui, ao campo específico sociolinguística cuja grande área de interesseé a relação entre a língua e a sociedade. A Sociolinguística estuda, portanto, arelação do homem com a língua em suas questões sociais (FIORIN, 2003).

Os estudos relacionados a Sociolinguística foram introduzidos por William Labov, o autor determinou critérios sociais a serem considerados como foram idade, sexo, classe social, estilo de fala e etnia (Cf. LUQUETTI, FERREIRA, PAES JÚNIOR; 2012). Sob a perspectiva de Labov (1972), não existe uma sociedade com comportamento linguístico homogêneo. O que existe, de fato, é um conjunto heterogêneo formado por unidades e regras variáveis. Nesse sentido, não existe uma fala unificada em conjunto de pessoas de determinada comunidade, os sujeitos

compartilham traços linguísticos que diferencia seu grupo dos demais, se expressam entre si compartilhando normas e atitudes diante do uso da fala.

Sendo assim, constantemente existirão formas linguísticas em variação, decorre-se desse lugar a Sociolinguística Variacionista que considera a evolução da língua em seu contexto sociocultural. Esse ramo da Linguística parte da ideia de que a variação equivale a concomitância de diferentes normas linguísticas; considerando fatores externos como classe socioeconômica, faixa etária, gênero etc.; além de fatores internos próprios do sistema (Cf. FREITAG, LIMA; 2010).

3. Variações linguística

Sabe-se que a língua é um fenômeno heterogêneo, marcado por grandes mudanças a todo o momento, configurando-se como algo mutável. Essas mudanças fazem parte da realidade humana em vários aspectos, seja na mudança de profissões, mudança de lugares e regiões, ou até mesmo, mudanças sociais e culturais.

De acordo com Costa (2012),

> Etimologicamente, o termo variação vem do latim "variatione", significando variedade, ato ou efeito de variar (se). Variar por sua vez significa tornar vário ou diverso, alterar, mudar. No dicionário do Câmara Jr., (1981 p. 239) variação é "Consequência da propriedade da linguagem de nunca ser idêntica em suas formas através da multiplicidade do discurso." Nesse sentido é que se define variação linguística como o fenômeno que envolve múltiplos e concomitantes usos de formas com o mesmo significado linguístico, marcado por diferentes significados sociais, segundo o contexto em que ocorrem. Variação linguística ou diversidade linguística constituíram-se em objeto de estudo da Sociolinguística, desde as primeiras empreitadas em torno dessa nova área de estudo linguístico. Bright em 1964, no Congresso de Sociolinguística, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA) define o objeto da Sociolinguística como sendo a diversidade linguística, por considerar que "[...] o conceito chave da área torna-se razoável relacionar um conjunto mais importante de dimensões ao condicionamento da diversidade linguística". (BRIGHT, 1974,). Admitindo a incompletude da caracterização dessa área até então e na tentativa de aproximar uma descrição dos estudos sociolinguísticos, Bright (1966) identifica as dimensões da sociolinguística ou fatores socialmente definidos com os quais supõe que a diversidade linguística esteja relacionada. Verifica, então, alguns fatores relacionados que podem diferirmos diversos casos, mas reconhece três deles como os responsáveis pela maioria dos casos da diversidade que são as dimensões do emissor, do receptor e do contexto. (COSTA, 2012, p. 5)

Assim, entende-se que a variação estável inclui as diferenças de idioma, que caracterizam cada grupo social, cada cidade, região e cada canal (oral ou escrito). A qualquer momento, há mudanças em todos os idiomas. Portanto, estudar a variação da linguagem do ponto de vista da análise da mudança conduz a quebrar o preconceito da linguagem que é puramente impulsionado pela força da gramática normativa (Cf. SANTOS; SANTANA; SANTANA, 2015).

Cada sistema de linguagem está permanentemente sob a pressão de duas forças, que se desenvolverão na direção da diversidade e da unidade. Este princípio funciona através da tensão de impulsos opostos, permitindo que a linguagem mostre inovação mantendo a coesão: por um lado, é o impulso de variação e mudança possível; por outro, o poder de convergência é o fundamento do conceito de comunidade linguística, com estrutura e paradigma estilístico é a característica.

A heterogeneidade de línguas caracterizada pela pesquisa sociolinguística, apresenta os seguintes padrões diversos: “padrões culturais”, “padrões populares” e “falares regionais”. Percebe-se que mesmo para os traços descontínuos identificados nas polaridades rural e urbana, recursos de comunicação específicos para o discurso da vigilância e da não vigilância devem ser considerados. Portanto, a heterogeneidade da língua penetra nas várias vozes produzidas pelos aspectos da linguagem marcados por fatores internos e externos da linguagem, incluindo características sociais e culturais.

4. Variações linguística e o regionalismo campista

O município de Campos dos Goytacazes apresenta uma importância históricasignificativa no que se refere às manifestações linguísticas como um ato social.Campos é um município brasileiro, fundado, em 28 de março de 1835, localizado ao norte do Estado do Rio de Janeiro, apresenta a maior extensão territorial do Estado,abrange uma área de 4.469km², sendo a primeira cidade a possuir o serviço deiluminação pública do Brasil e da América do Sul. No início, aeconomia local giravaem torno de atividades agrícolas, sendo a principal atividade econômica a indústriaaçucareira (ROSA, 2017).

Devido à expansão da economia açucareira a cidade cresceu e se desenvolveu ganhando novas possibilidades, e com uma nova atividade econômica:a produção do petróleo. A partir dos anos 70, teve início a

produção comercial na Bacia de Campos, caracterizando-se como "a principal área sedimentar já explorada na costa brasileira"'. Ela se estende das imediações da cidade de Vitória (ES) até Arraial do Cabo, no litoral norte do Rio de Janeiro,emumaáreadeaproximadamente 100 mil quilômetros quadrados (PETROBRÁS, 2021). Essa Baciachegou a ser responsável por cerca de 86% da produção de petróleo brasileiro; acidade também se mantém por meio da pecuária (Cf. PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2021). Além disso, o município de Campos dos Goytacazes se destaca por seus doces tradicionais, tal como por sua arquitetura,seu patrimônio cultural e natural, e por suas riquezas linguísticas (Cf. ROSA, 2017).

Segundo Silva e Silva (2016), no século XVI, a capitania de São Tomé, queposteriormente passou a se chamar Paraíba do Sul, foi doada a Pero Góis por Dom João IIII. Devido a chegada dos portugueses, teve início a batalha dos estrangeiroscom índios da etnia goitacá, tribo esta que habitava a região na época. Mediante auma ordem da Coroa, em 1627, as terras da Capitania de São José tiveram de serdivididas e doadas aos Sete Capitães. O primeiro engenho em solo campista foiconstruído em 1650; a partir de 1677, o Visconde d'Asseca, funda a vila de SãoSalvador, passando então, a dominar a região, por quase um século. O declínio dosAssecas ocorreu em 1750, em razão da constante luta de Benta Pereira e de suafilha Mariana Barreto.

Em função da expansão colonial do Município, e com a chegada dos portugueses a população de Campos se diversificou; a partir desse momento ocorreu divergências nas expressões comunicativas entre os falantes de dialetos distintos e nativos da região. Considera-se, portanto, que a diversidade linguística presente no município foi resultado da interação entre diferentes grupos/comunidades de fala (Cf. FRANÇA, CHARLA, CAETANO; 2012).

Os vocábulos pertencentes ao município de Campos se destacam pela originalidade e irreverência, Barcelos (1991, p. 16) diz que, "muitos são os recursos utilizados pelo povo dessa região para criar palavras novas, recursos dentro daspossibilidades do sistema linguístico, como, principalmente, a derivação prefixal, sufixal, parassintética e regressiva, a composição por justaposição e aglutinação, a onomatopeia. Fatos fonéticos (assimilação, dissimilação, metátese, prótese, aférese etc.) contribuem para o aparecimento de formas variantes que enriquecem o curioso universo linguístico da região" (BARCELOS,1991 *apud* ROSA, 2017, p. 23).

O vocabulário campista é formado por variações fonéticas, sintáticas, repetições de expressões, além de palavras que pertencem unicamente à região ou que ganharam outra significação no local. Tal diversidade discursiva enfatiza odiscurso do falante, e expressa episódios do uso real da fala de maneira dinâmica eoriginal.

O fenômeno do rotacionismo, comum na linguagem popular brasileira, é resultado das mudanças linguísticas ocorridas em meados do século XVII, período em que se teve a diáspora africana pelo Brasil. Esse fenômeno fonético-fonológico, o rotacismo, é responsável pela alternância entre os fonemas [l] e [r] alternância estrutural em grupos consonantais como, [bl], [cl], [fl], [pl], entre outros (Cf. FERO; OLIVEIRA, 2018). Como exemplo, em casos de rotacismo a palavra *bicicleta* é pronunciada como [bicicreta]. Para Fero e Oliveira (2018) "o rotacismo é uma variação fonética presente na pronúncia de determinado indivíduo, apresentando-se como um fenômeno de mutação entre as consoantes líquidas alveolares"; importante destacar que é importante que os falantes podem vira sofrer um eventual preconceito linguístico quando esse fenômeno de fala acontece, Bagno (2013) esclarece que o rotacismo subsidiou a formação da língua portuguesapadrão, cujo resultadode seu processo de evolução obteve-se o português arcaico,por esse motivo os falantes que realizam tal fenômeno são encarados como incultosou poucos conhecedores da língua.

Em Campos pode-se perceber tal mudança fonética com mais intensidade secomparado a outras regiões, sendo comum a todas as etapas da escolarização seja do nível inicial ao superior; percebe-se também, que o [s] e o [z] pós-vocálicos campistas são sibilantes, os quais se diferem dos empregados na capital, que são chiados; do mesmo modo, há uma propensão para as monotongação tal como em"pexe" ou "baxo" (Cf. ROSA, 2017).

No que se refere ao aspecto lexical, os vocábulos campistas, devido às suas particularidades, constituem-se como patrimônio cultural da cidade, o termo "cabrunco", um dos mais usados pelos campistas adquire sinônimos também campistas: "lamparão", "cabrão", "tisgo", "pilorda" e "desgramado"; O uso da palavrapode ser atribuído a umsubstantivo ou a um adjetivo; e da mesma forma ganhar aconotação de xingamento, nesse momento atribui-se sentindo de interjeição (ROSA, 2017). O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa insere o verbete "cabrunco", e identifica a etimologia do vocábulo como originária de Campos dos Goytacazes (Cf. HOUAISS, 2001 p. 547).

O lexo campita, ainda se utiliza de termos como “badando” ou “orelha develho” que são termos atribuídos a um bolinhofrito feito de trigo, açúcar e água; “arroz com leite” uma sobremesa típica; “siminino” ou “bichinho” para alguém que seesqueceu o nome.

Em seguida, serão apresentadas algumas tabelas, referentes a uma pesquisa realizada em um trabalho de conclusão de curso em 2017 pelo Instituto Federal Fluminense (IFF) que teve como tema, os hábitos linguísticos dos campistas, o trabalho foi realizado mediante à análise documental e de campo; apresentaremos aqui três aspectos distintos: o fonético-fonológico, e semântico-lexical, o morfossintático. A coleta dos dados contou com 50 (cinquenta) Inquéritos Linguísticos foram aplicados em 09 (nove) pontos geográficos do município de Campos dos Goytacazes, localizado no estado do Rio de Janeiro: 03 (três) distritosda Baixada Goitacá (Goitacazes, Baixa Grande e Mussurepe), e 06 (seis) bairros (Parque Fundão, Parque Aurora, Nova Brasília, Centro, Caju e Tapera) com ambosos sexos; e com faixas etárias, desde crianças a idosos.

Tabela1: Aspectos Fonético-Fonológicos.

METAPLASMOS	PORCEN-TAGEM	EXEMPLOS	INQUÉRITOS
Metaplasmo por transformação – rotacismo	38%	“bicicreta”, “cicrovia”,	Inquérito 1 Centro, Inquérito2 – Parque Fundão
		“chicrete”	e Inquérito
Metaplasmo por-transformação - monotongação	68%	“pratilera”, “rocero,“caxa” e “vassora”	Inquérito 04 – Parque Aurora, Inquérito 05 – Nova Brasiliae Inquérito 12 – Parque Aurora
Metaplasmo por-transformação – monotongação epalatização	54%	“familha”	nquérito 02 – Parque Fundão e Inquérito 08 – Mussurepe
Metaplasmo porsupressão -apócope	70%	“varrê”, “odô”, “estudá” e “fazê”	Inquérito 06 – Baixa Grande; Inquérito08 – Mussurepe
Metaplasmo porsupressão -síncope	44%	“prá”, “ubre” e “abobra”	Inquérito 09 – Parque Aurora; Inquérito 10 – Goitacazes Quanto
Metaplasmo por-transformação – monotongação epalatização	54%	“familha”	Inquérito 02 – Parque Fundão e Inquérito 08 -Mussurepe

Fonte: Rosa (2017, p. 26).

Tabela 2: Aspecto Semântico-Lexical

OCORRÊNCIAS	PALAVRAS
7 ocorrências	“enxugado”
26 ocorrências	“toalha de banho”
4 ocorrências	“engomador”
30 ocorrências	“ferro de passar”
17 ocorrências	“ arroz com leite”
16 ocorrências	“ arroz doce”
22 ocorrências	“badanho” e “orelha de velho”
13 ocorrências	“pastelão”
13 ocorrências	“toca”
12 ocorrências	“puquinha” e “engano”
15 ocorrências	“papa-fumo”
14 ocorrências	“chupe”
12 ocorrências	“evém”

Fonte: ROSA (2017, p. 28).

Tabela3: Aspectos Morfossintáticos.

NÍVEL MORFOSSINTÁTICO	EXEMPLOS	INQUÉRITOS
Concordância	“Os professores “icavao-brigando os alunos aficar” e “as professora, antigamente, era como amãe da gente”	Inquérito 07 – Mussurepe e Inquérito 02 – Parque Fundão
Concordância Nominal	“as professora,antigamente, era como amãe da gente”, “os livro”; e “das brincadera”	Inquérito 02 – Parque Fundão, Inquérito 07 – Mussurepe e Inquérito 06 – Baixa Grande
Regência Verbal Inquérito	“Me trouxe da escola aténa minha casa”	11- Mussurepe

Fonte: ROSA (2017, p. 29).

Por fim, considerando a linguagem como uso em elemento significativo de dispersão cultural das diversidades; pode-se compreender que os elementos linguísticos próprios da cultura campista tem origem histórica e étnica, cuja construção se deu por meio da interação e da comunicação entre os falantes em um mesmo espaço social, logo o vocabulário próprio dos campistas, faz parte da história, da cultura, e da memória do município.

5. Conclusão

Diante do exposto, pode-se concluir que a língua é um fenômeno

heterogêneo, rico de cultura e experiências. Não se pode negar que essas mudanças fazem parte dos indivíduos, portanto, devem ser consideradas como parte de sua história.

Verificou-se que a cidade de Campos dos Goytacazes, localizada no interior do Rio de Janeiro, é um local rico em diversidade linguística. Ademais, toda essa diversidade linguística pode ser explicada com a história de um povo.

Nesse sentido, o trabalho buscou demonstrar essa situação linguística, a fim de cooperar com a luta contra o preconceito linguístico, que assola boa parta da sociedade, configurando-se como mais um problema social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2013.

BARCELOS, Álano. *A Linguagem da Baixada Goitacá*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1992.

BORGES NETO, José. *Ensaios da filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.

CABRAL, Marina da Silva. Um breve percurso sobre a história da Linguística e suas influências na Sociolinguística. *Uox*, n. 2, p. 85-93, 2014. Acesso em: 17 de out. de 2021. Disponível em: https://revistauox.paginas.ufsc.br/files/2014/12/8-linguistica-sociolinguistica.pdf

COSTA, Catarina de Sena Cerqueira Mendes da. *Variação/ Diversidade Linguística, oralidade e letramento*: discussões e propostas alternativas para o ensino de língua portuguesa, 2012. Disponível em: WWW.ileel.eifu.ler/anaisdosielp/pt/arquivos/Sielp 2012/1438.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2012.

FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61

FERREIRA, César. *Secretário de Petróleo se reúne nesta sexta com secretário nacional em Brasília*. Prefeitura Municipal de Campos Dos Goytacazes, 2021. Disponível em: https://campos.rj.gov.br/exibirnoticia.php?id_noticia=64032. Acesso em: 19 de novembro de 2021.

FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à Lingüística*: 1 e 2. Objetos teóricos. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FREITAG, Raquel Meister Ko: LIMA, Geralda de Oliveira Santos. *Sociolinguística.* São Cristóvão-SE: CESAD, 2010.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva: 2001. PETROBRÁS, 2021. Bacia de Campos. Acesso em: 22 de novembro de 2021. Disponível em: https://petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/bacias/bacia-de-campos.htm.

LABOV, William. Estágios na aquisição do inglês standard. In.: FONSECA, M.; NEVES, M. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; FERREIRA, Dhienes Charla; PAES JÚNIO,. Gelson Caetano. Um estudo sistemático sobre as variedades linguísticas do Norte Fluminense. *Anais do SIELP*, v 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. Colonização, cultura e língua em Campos dos Goytacazes: a questão africana na construção identitária do município. *Entreletras*, v. 9, n. 3, p. 237-60, Araguaína-TO, out./dez. 2018. Acesso em: 22 de novembro de 2021. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5863.

ROSA, Laís Wine da Silva. "EVÉM" e outras conjugações: uma abordagem sociolinguística do léxico campista. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português e Literaturas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense) – IF Fluminense. Campos dos Goytacazes, 2017. 87p.

SANTOS, S.; SANTANA, J. L.; SANTANA, A. L. F. A Variação linguística e o preconceito linguístico no âmbito escolar. *Anais do 12º ENFOPE*, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Acesso em: 19 de outubro de 2021. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod_resource/content/1/Saussure 16CursoDeLinguisticaGeral.pdf.

SILVA, Moisés Pereira; SILVA, Valéria de Águiar. O Portugues medieval e o atual – Congelamento linguístico na baixada campista. *Perspectivas Online: Ciências humanas e sociais* aplicadas, 17(6), p. 41-72, Cam-

pos dos Goytacazes, 2016. Acesso em: 22 de novembro de 2021. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_ aplicadas/article/view/917.

SOCIOTERMOS DA MATEMÁTICANA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Yrvaine Jackson Nascimento Silva (FACSUL)
jessicarabelonascimento95@gmail.com
Jéssica Rabelo Nascimento (UFMS)
jessicarabelonascimento95@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar como se dá a criação de sinais na matemática no ensino superior, tendo em vista que se trata de uma língua em constante evolução, sendo o léxico o rótulo que o homem usa para criar significação (BIDERMAN, 2001). A metodologia do presente trabalho é de caráter qualitativo e bibliográfico, pois não se preocupa com representação numérica, mostrando a importância de se conhecer a Libras e seus desdobramentos em outras áreas, além da interação entre o surdo e profissionais TILS no ambiente acadêmico.

Palavras-chave:
Libras. Matemática. Sociotermos.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar cómo se da la creación de signos en las matemáticas en la educación superior, considerando que es un lenguaje en constante evolución, siendo el léxico la etiqueta que utiliza el hombre para crear significado (BIDERMAN, 2001). La metodología de este trabajo es cualitativa y bibliográfica, ya que no se preocupa por la representación numérica, mostrando la importancia de conocer Libras y sus consecuencias en otras áreas, además de la interacción entre los sordos y los profesionales TILS en el ámbito académico.

Palabras clave:
Libras. Socioterms, Matemáticas.

1. Introdução

As línguas de sinais obtiveram seu reconhecimento enquanto língua com os estudos de Stokoe (1960), sendo uma língua natural com níveis linguísticos subjacentes às línguas orais, como o fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

No Brasil a Libras deve seu reconhecimento enquanto língua com a Lei nº 10436/2002 e regulamentada com o Decreto nº 5625/2005, sendo a língua das comunidades surdas dos centros urbanos e meio de expressão e comunicação da comunidade e a ela associada.

Com a aprovação das leis em âmbito nacional a luta da comunidade surda a cada ano se fortalece e os surdos foram adentrando em espaços antes nunca ocupados, com essas conquistas os TILS – Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais também foram sendo reconhecidos como mediadores entre a Libras e língua portuguesa. Dessa maneira novos sinais estão a todo momento sendo criados para designar novos conceitos e rotular a realidade (Cf.BIDERMAM, 2001).

A metodologia do trabalho e baseado em revisão bibliográfica, pois analisamos alguns dos sinais já elencados em uma pesquisa desenvolvida, reiterando a importância dos registros dessa língua tão nova e tão rica e que precisa ser mais desenvolvida na área da Lexicologia e Lexicografia.

2. Terminologia

A terminologia é a área que trata do léxico especializado, podendo ser da química, matemática, informática, sendo essa representatividade especializado. Dessa maneira, "os termos compreendem tanto uma dimensão cognitiva, ao expressarem conhecimentos especializados, quanto uma dimensão linguística, tendo em vista que confirma o componente lexical especializado ou temático das línguas" (KRIEGER, FINATTO, 2004, p. 16).

De acordo com Cabré(1995, p. 2),

> Para a linguística, os termos são o conjunto de signos linguísticos que constituem um subconjunto dentro do componente léxico da gramática do locutor. A posição da linguística é clara: os termos não são distinguidos das palavras do componente léxico, eles são unidades do léxico gramatical que fazem parte da competência do falante ouvinte ideal esta competência pode ser geral (comum a todos os oradores) ou especializada (restrito a grupos de falantes). A terminologia específica (e não a banalizada ou a fundamental do tronco comum dos sujeitos científico/técnico) faria parte da competência especializada. (CABRÉ, 1995, p. 4)

O termo seria a unidade lexical com conteúdo específico dentro do domínio específico, sendo também chamado de unidade terminológica, conjunto dos termos da área especializada chama-se conjunto terminológico.

Conforme Biderman (2001), cada comunidade tem seu método para designar novos conceitos. Os termos são gerados baseados na lógica de cada língua, seguindo padrões léxico-gramaticais:

> Progresso técnico e científico, da rapidez das mudanças sociais, da integração progressiva das culturas e dos povos, bem como atuação dos meios de comunicação em massa e das telecomunicações, os léxicos das sociedades mais avançadas estão crescendo exponencialmente. As designações dos referentes criados pelas técnicas e pelas ciências geraram e geram as terminologias técnico-científicas. Essas terminologias são sistemas classificatórios engendrados segundo modelos-científicos. (BIDERMAN, 2001, p. 158)

3. Socioterminologia

De acordo com Faulstich (1995), em 1993, François Gaudin publicou sua tese em formato de livro, *Pour une socioterminologie – des problèmes sémantiques aux pratiques institutionneles* trazendoconhecimentos sobre a terminologia relacionada ao social, declarando:

> A socioterminologia, se quer ir além dos limites de uma terminologia 'funcionário', deve substituir a gênese dos termos, sua recepção, aceitação, mas também as causas do seu fracasso e as razões do seu sucesso, dentro das práticas linguísticas e sociais concretas dos homens que os empregam. Essas práticas são essencialmente as praticadas nas esferas de atividade. É por isso que a socioterminologia teve que atender as reflexões sobre os vínculos entre trabalho e linguagem[249]. (GAUDIN, 1993, p. 216 *apud* FAULSTICH, 1995, p. 282) (tradução nossa).

Miranda (1995, p. 342), "procurou-se, na medida do possível, adotar os princípios da sociolinguística e da etnografia. Dessa forma, os termos e suas definições foram analisados dentro do meio social ao qual pertencem". Com base nos estudos da autora, deve-se descrever os dados terminológicos o mais fiel que conseguir, considerar a variação da terminologia, sendo um fenômeno natural, e por fim utilizar tanto a comunicação escrita quanto a oral. Marinho (2016) afirma que existe uma relação entre o processo neológico com a criação de termos científicos, sendo os termos relacionados com o progresso da língua.

Existe uma grande necessidade em serem realizados os registros dos sinais no processo de criação, para que não se percam na evolução da

---

[249] No original: « La socioterminologie, pour peu qu'elle veuille dépasser les limites d'une terminologie 'greffière', doit replacer la genèse des termes, leur réception, leur acceptation mais aussi les causes de leur échec et les raisons de leur succès, aus eindes pratiques langagières et sociales concrètes des hommes qu'ile s'emploient. Ces pratiques sont essen tellement celles qui s'exercent dans des sphères d'activité. C'est pour quoi la socioterminologie devait rencontrer les réflexions sur les liens qui se nouent entre travail et langage ».

língua de sinais, além de ser entendido como um neologismo na língua em determinado momento.

A Libras não é uma língua uniforme em todos os estados, ela apresenta suas variações. Assim como entendemos que no Brasil existem variações linguísticas da Libras, cada país tem a sua língua de sinais oficial, além daquelas que estão sem registro. Contudo, a presente pesquisa tem o foco na Libras, língua usada pelos surdos dos centros urbanos.

4. Sociotermos da matemática na libras

4.1. "Regra de L'Hospital"

A regra de L'Hospital seria "usada para calcular o limite de uma função racional cujo numerador e denominador tendem a zero em um ponto, ou seja, o valor da variável toma a forma de indeterminação 0/0" (BARBOSA, 2008, p. 19). O sinal-termo a seguir apresenta configuração inicial 8 e final 17, ou seja, trata-se de uma CME (CMI ≠ CMF); o movimento é bidirecional em direções distintas; ponto de articulação se localiza na testa; a expressão facial é neutra e pode ser realizado por ambas as mãos.

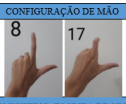
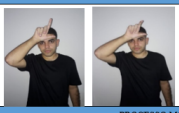
Correia e Almeida (2012) mostram que a neologia denominativa é resultante da necessidade de nomeações de novos conceitos, que até então eram inexistentes. No caso da presente área, trata-se de um conceito novo e sinal novo, sendo um caso de criatividade lexical, que o falante tem a capacidade de alargar o sistema linguístico e de forma consciente e claramente motivado.

Os empréstimos foram também considerados, devido sua produtividade. O neologismo por empréstimo se dá pelo contato entre as comunidades linguísticas e é refletido lexicalmente (ALVES, 2007). Esse contato entre as comunidades linguísticas acontece entre Libras x Língua Portuguesa, conforme Quadros e Karnopp (2004) as palavras do português podem ser emprestadas às línguas de sinais, como, por exemplo, o sinal AZUL, que se inicia com a letra A e finaliza com a L, se enquadrando no empréstimo se naturalizando na língua de sinais.

Com o presente sinal-termo temos o empréstimo da letra L que faz referência a regra de L'Hospital, com a configuração de mão 17, remetendo ao sinal de hospital, sendo dessa maneira uma neologia de

nível semântico, pois se estabelecem atribuições a um novo significado (ALVES, 2007). Considerando que um neologismo sintático supõe a combinação de elementos já existentes no sistema linguístico (ALVES, 2007), nesse sinal o elemento já existente no sistema linguístico da Libras é o sinal hospital.

Quadro 1: Sinal L'Hospital.

ILUSTRAÇÃO	CONFIGURAÇÃO DE MÃO
$\lim_{x \to a} \frac{f(x)}{g(x)} = \lim_{x \to a} \frac{f'(x)}{g'(x)}$	
SINAL	**SIGN WHITING- ESCRITA DE SINAIS**
	

PROCESSO MOTIVACIONAL								
CONFIGURAÇÃO DE MÃO	CME (CMI = CMF)		CME (CMI ≠ CMF)⇧		CMD (CMI = CME_n		CMD (CMI ≠ CME_n	
	CM – ESQUERDA				CM – DIREITA			
	CMI	CMINT 1	CMINT 2	CMF	CMI	CMINT 1	CMINT 2	CMI
TIPO DE MÃO	Ativa	-	-	Ativa	-	-	-	-
CM	8	-	-	17	-	-	-	-
PA	Testa	-	-	Testa	-	-	-	-
O	-	-	-	-	-	-	-	-
M	Bidirecional	-	-	=	-	-	-	-
EF	Neutro	-	-	=	-	-	-	-
EC	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Nascimento (2020).

4.2. Sinal de "Infinito"

Acerca do sinal infinito, Santos (2015, p. 4) com "a sequência 1, 2, 3, 4, 5, ..., já traz em si um dilema, pois é uma sequência que nunca termina e não se pode imaginar um número que seja maior que todos os outros". A configuração de mão 2, mostra que é possível ser realizado por ambas as mãos. O movimento é retilíneo frente ao corpo, o ponto de articulação se mantém frente ao corpo, a orientação da palma da mão é fechada virada para cima, a expressão facial é neutra.

O infinito é representado pelo símbolo "∞" que se assemelha com o número 8 na Libras, contudo, o infinito se mantém deitado de lado. O que indica que se trata de uma neologia semântica e icônica na Libras.

Quadro 2: Sinal “Infinito”.

ILUSTRAÇÃO	CONFIGURAÇÃO DE MÃO
∞	
SINAL	**SIGN WHITING- ESCRITA DE SINAIS**

PROCESSO MOTIVACIONAL								
CONFIGURAÇÃO DE MÃO	CME (CMI = CMF)⇧		CME (CMI ≠ CMF)		CMD (CMI = CMF)		CMD (CMI ≠ CMF)	
	CM – ESQUERDA				CM – DIREITA			
	CMI	CMINT 1	CMINT 2	CMF	CMI	CMINT 1	CMINT 2	CMF
TIPO DE MÃO	Ativa	-	-	Ativa	=	-	-	=
CM	2	-	-	2	=	-	-	=
PA	Frente ao corpo	-	-	Frente ao corpo	=	-	-	=
O	Palma da mão para cima	-	-	Palma da mão para cima	=	-	-	=
M	Retilíneo	-	-	Retilíneo	=	-	-	=
EF	Neutro	-	-	Neutro	=	-	-	=
EC	Neutro	-	-	Neutro	=	-	-	=

Fonte: Nascimento (2020).

4.3. Sinal “Contém”

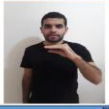
Conforme o site “Só matemática”, o termo *contém* representado pelo símbolo, pode representar quando o conjunto de números inteiros contém o conjunto de números naturais. Por exemplo: **Z N**.

Esse sinal-termo possui apenas a configuração de mão 50, o sinal inicia e finaliza com a mesma configuração. Se tratando de uma CME (CMI = CMF), o sinal não possui movimento em sua execução; o ponto de articulação é frente ao corpo; expressão facial é neutra; e pode ser realizado por ambas as mãos. Trata-se de uma neologia denominativa, pois nomeia um conceito novo.

Podendo-se dizer que é um sinal icônico: “um signo pode ser icônico, isto é, pode representar seu objeto principalmente através de sua similaridade, não importa qual seja o seu modo de ser”. (PEIRCE, 1990, p. 64).

Neste caso, temos a similaridade entre com a configuração de mão.

Quadro 3: Sinal “Contém”.

ILUSTRAÇÃO	CONFIGURAÇÃO DE MÃO
SINAL	**SIGN WHITING- ESCRITA DE SINAIS**
	

PROCESSO MOTIVACIONAL								
CONFIGURAÇÃO DE MÃO	CME (CMI = CMF)		CME (CMI ≠ CMF)		CMD (CMI = CMF)		CMD (CMI ≠ CMF)	
	CM – ESQUERDA				CM – DIREITA			
	CMI	CMINT 1	CMINT 2	CMF	CMI	CMINT 1	CMINT 2	CMF
TIPO DE MÃO	Ativa	-	-	Ativa	=	-	-	=
CM	50	-	-	50	=	-	-	=
PA	Frente ao corpo	-	-	Frente ao corpo	=	-	-	=
O	-	-	-	-	-	-	-	=
M	-	-	-	-	-	-	-	=
EF	Neutro	-	-	Neutro	=	-	-	=
EC	Neutro	-	-	Neutro	=	-	-	=

Fonte: Nascimento (2020).

4.4. importância do TILS no processo de criação

Os TILS – Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais, são os profissionais que lidam diariamente com surdos, conceitos e termos novos advindos de suas práticas.

> Os tradutores e intérpretes também são sujeitos sócio-históricos que contribuem para espalhar conceitos, ideias, pensamentos, valores, ideologias e marcas de pertencimento sócio-histórico e político-econômico que se exteriorizam e materializam-se por meio da linguagem, mais especificamente das línguas, e, quando confrontados fazem com que uma cultura seja repensada diante das demais. (TIVEROLI, 2014. p. 49)

Mesmo existindo um movimento nacional para a uniformização da Libras, sabe-se que é uma língua nova e está em constante mudança, pois a cada ano os surdos estão chegando em novos espaços sociais, e mesmo com a tentativa de unificação, diversos conceitos e termos são criados na relação surdo e TILS. “A uniformização não garante o uso de apenas um sinal estático, além disso, para determinados contextos sequer existem sinais elaborados” (TIVEROLI, 2014, p. 56).

Nantes (2012) em sua pesquisa que quando não se tem termos específicos, pode acarretar até mesmo a reprovação por parte dos surdos. Segue trecho do relato: “Podia saber sinais pedagógicos, mas não conhecia a terminologia das leis” (NANTES, 2012, p. 63). Um outro relato se

baseava na falta de sinais terminológicos da área da Informática, e que essas situações foram "contornadas".

Com o aumento crescente dos surdos nas universidades em nível de graduação e pós-graduação, bem como docência. A exigência com os TILS aumentou à medida que os eles acompanham os surdos em aulas e palestras, assim, "a Libras tem sido incrementada pela utilização de novos sinais" (RODRIGUES; VALENTE, 2011, p. 220). Os TILS estão profundamente ligados ao enriquecimento de novos vocabulários da Libras, pois estão ligados ao processo de criação.

5. Considerações finais

Com o presente trabalho, foi possível constatar a necessidade do registro dos sinais novos, pois muitas vezes isso não ocorre, em função do movimento de unificação que a comunidade surda, porém sendo uma língua natural a sua variação irá acontecer involuntariamente, pois sua evolução é constante.

Assim, o trabalho foi dividido quatro tópicos, na tentativa de realizar uma breve explanação acerca dos conceitos importantes da área da lexicologia e lexicografia. Os dados foram obtidos de uma pesquisa de Mestrado, dessa maneira o presente trabalho foi uma revisão bibliográfica.

Sendo perceptível a importância dos registros dos sinais e sua difusão, pois ao mesmo tempo vários são os sinais que estão sendo criados pelos surdos das comunidades surdas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. M. A integração dos neologismos por empréstimos ao léxico português. *Alfa*, p. 119-26, Suplemento 28, São Paulo, 1984.

BARBOSA, E. F. A regra de L'hospital análise histórica da regra de L'hospital: A importância da História da Matemática na disciplina de Cálculo. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica, Unicamp, Campinas, 2008.

BIDERMAN, M. T. C. Terminologia e Lexicografia. *SIBi Portal de Revistas*. São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ tradterm/article/view/49147. Acesso em: 22 set 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03_Ato20042005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 06 jul 2019.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 05 ago 2019.

CABRÉ, M. T. La terminologia hoy: concepciones, tendências y aplicaciones. *Ciência da Informação*, Barcelona, 1995. Disponível em: http://revista.ibict.br/ciinf/ index.php/ciinf/article/view/487/1600. Acesso em: 14 jun 2018.

FAULSTICH, E. Socioterminologia, mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação* (Impresso), v. 24, n. 3, p. 281-8, Brasília, 1995.

KRIEGER, M. G; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia*: Teoria & Prática. São Paulo: Contexto, 2004.

MIRANDA, L. M. C. Aplicação de base metodológica para pesquisa em socioterminologia na elaboração de um glossário demonstrativo em fitopatologia. *Ciência da Informação*, v. 24, n. 3, p. 341-34, Brasília, 1995.

NANTES, J. de M. *A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos*: o cuidado de si e do outro. Dourados: UFGD, 2012.

NASCIMENTO, J. R. *Criações lexicais em LIBRAS*: sociotermos da matemática em nível superior. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Campo Grande-MS, 2020.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

QUADROS, R. M; Karnopp, L. *Língua de Sinais Brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SANTOS, T. S. S. L. *O conceito de infinito: uma abordagem a partir da resolução de problemas*. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal da Bahia, UFBA. Salvador, 2015.

TIVEROLI, T. D. *O Papel do Tradutor/Intérprete de Libras nas aulas de*

Língua Portuguesa. Pato Branco-PR: UTFPR, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4073/1/PB_COLET_2014_1_05.pdf. Acesso em: 02 ago 2019.

"SUPERMAN: ENTRE A FOICE E O MARTELO" E A ANÁLISE DO DISCURSO: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Adriano Braga Bressan (UEMS)
adrianobressan@gmail.com

RESUMO

A Análise do Discurso (AD), ciência da linguagem, é capaz de promover diferentes aspectos de problematizações da linguagem na busca de significações de um texto. Com histórias em quadrinhos (HQs), tal recurso não é diferente, pois a riqueza de ícones e sua natureza simbólica permitem ao leitor quantas possibilidades interpretativas forem buscadas, pois onde há sentido, há interpretação. Vale ressaltar que tal gênero textual sofre preconceitos por ser considerado demasiado infantil, e isso também se torna parte desta análise. Para aprofundamento teórico em tal ciência da linguagem (e não só dela), selecionamos a obra *Superman – Entre a Foice e o Martelo* para análise e aprofundamento em sua simbologia que gera sentidos e que é imbricada também de sentidos políticos. Verificamos também como se constrói a narrativa sobre tais recursos como maneira de perceber qual seria o leitor ideal de tal obra, visto que a pluralidade de sentidos pode ser incorporada pelo grande número de diferentes leitores que se apropriam da mensagem disponibilizada ao final da narrativa.

Palavras-chave:
Superman. História em quadrinhos. Análise do discurso.

ABSTRACT

A Discourse Analysis (DA), a language's science, can promote different aspects of language problematization in the search for meanings in a text. With comic books, this feature is no different, as the richness of icons and their symbolic nature allows for various interpretative possibilities, because where there is a meaning, there is an interpretation. It is assured that this kind of text works as a target of prejudice for being considered too childish, and this is also part of this analysis. For theoretical contribution in this science of language, we selected the comic book *Superman – Red Son* to analyze and deepen its symbology that generates meanings and is also imbricated with political meanings. We also verified how the narrative is built on and how such resources can be a way of perceiving which would be the ideal reader of the work, since the plurality of meanings can be incorporated by the large number of different readers who appropriate the message available at the end of the narrative.

Keywords:
Superman. Comic books. Discourse Analysis.

1. Introdução

Já faz algum tempo que as histórias em quadrinhos (HQs) são consideradas leituras infantis e que não preparam o jovem leitor para o

que o mundo dos clássicos pode oferecer. Observar a forma como a sociedade trata as produções da arte sequencial e a forma como muitas vezes os governantes agem frente às produções são comprovações concretas de como a política e os costumes interferem no modo de acesso e leitura aos gibis.

Em algum passado recente, o então prefeito da cidade do Rio de Janeiro solicitou que um volume da "Saga dos Vingadores", obra muito conhecida pelos jovens através dos cinemas, fosse recolhida da Bienal do Livro por apresentar conteúdos *impróprios para menores* [*sic*]. O conteúdo que foi considerado impróprio, neste contexto, era a imagem de dois rapazes se beijando, totalmente vestidos. Esse exemplo nos serve, neste momento, para que percebamos o caráter político, em seu total sentido, em que uma obra, seja ela um clássico, um gibi ou um best-seller, está inserida.

A obra "Superman – Entre a foice e o martelo" é sugestiva desde a escolha dos autores pelo seu nome. Em inglês, *Red Son*, traz na capa um herói diferente do usual, que carrega em seu logotipo, ao invés do tradicional *S*, o desenho de uma foice e um martelo entrecruzados, o que nos remete diretamente ao símbolo do socialismo. A obra parte do pressuposto de que o Homem do Amanhã não tenha caído no Kansas, como é amplamente conhecido, mas sim na Ucrânia, território soviético sob o regime socialista de Stálin. O desenrolar da história mostra as escolhas narrativas dos autores e as formas utilizadas para relacionar o termo *socialismo* com o símbolo da força americana, o Superman.

A Análise do Discurso (AD) integra um grupo de ciências que estudam a linguagem e que leva em consideração conhecimentos exteriores para seu objeto final. História, filosofia, sociologia, entre outras, são áreas do conhecimento que, servindo de base, permitem à AD a precisão da interpretação e do conjunto simbólico, visto que o "trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana" (ORLANDI, 2020, p. 13).

Por fim, o objetivo aqui é analisar o plano simbólico da obra em questão, haja vista que a carga discursiva da *foice e do martelo* compõe espaço suficiente para estudos acerca desta escolha e dos caminhos narrativos. É importante ressaltar:

> Em uma proposta em que o político e o simbólico se confrontam, essa nova forma de conhecimento coloca questões para a Linguística, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais, interrogando a transparência da linguagem

> sobre a qual elas se assentam. Dessa maneira, os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto. (ORLANDI, 2020, p. 14)

A consequência maior do excerto acima é a história das sociedades como premissa para compreensão da linguagem. A língua não é considerada aqui um objeto transparente, que necessita somente de si mesma, assim como as Ciências Sociais não são um mero instrumento de consulta para organização contextual da obra. É demasiado importante pontuar que língua e sujeito são únicos, pois a língua só faz sentido quando o sujeito é interpelado pela ideologia.

2. A de Superman: um percurso teórico

Para que comecemos a análise da obra em si, é necessário pontuar a premissa de que o conteúdo de um texto não é necessariamente o mais importante em sua compreensão, ou seja, o que o texto significa não é o destaque da leitura. Contrariamente, em se tratando de ideologia, como o texto significa é a melhor pergunta resumitiva para que procedamos com os aspectos teóricos.

Como já mencionado no capítulo anterior, a língua não é um objeto transparente suficiente de si mesma. Sob essa afirmação, adentraremos um caminho de análise sobre o acontecimento, e não necessariamente como estrutura. Analisar a estrutura das HQs talvez seja um caminho mais próprio da estética e da semiótica, além, é claro, da linguística. Não obstante, no que tange ao acontecimento, o plano de fundo e ideais de produção, a análise deve ser realizada de forma discursiva. Para tal, Pêcheaux (2015) faz uma primeira reflexão sobre a análise a partir do enunciado, em que diz:

> Um primeiro caminho seria tomar como tema o *enunciado* e trabalhar a partir dele; por exemplo, o enunciado "On a gagné" ["Ganhamos"] tal como ele atravessou a França no dia 10 de maio de 1981, às 20 horas e alguns minutos (o acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória). (PÊCHEAUX, 2015, p. 16)

Ao se observar o enunciado "Ganhamos", citado anteriormente, para que ele tenha sentido, é basilar que haja um contexto. Uma vitória do time de futebol Paris Saint German, por exemplo, permite que esse enunciado seja gerado e que haja muito sentido nele. O interlocutor apegado a temas futebolísticos pode imaginar um campeonato que esse time nunca tenha ganhado, ou mesmo uma árdua vitória sobre um rival. Toda-

via, a data específica (10 de maio de 1981) remonta diretamente o ambiente político na França, e toda uma história de discussões sobre direitos e convencimentos ressurge. Percebamos que o que suscita tal pensamento é o enunciado, do francês, *on a gagné*.

Quando tratamos a linguagem como não-transparente, foi a momentos como esse que nos referimos. Há ainda uma infinidade de possibilidades a serem levadas em consideração. Pode-se analisar a relação sintática entre os termos e chegar a um resultado de quem ganhou, demonstrando ainda mais a heterogeneidade de um enunciado tão simples. O fato do verbo "ganhar" valer-se de inúmeros contextos de significados faz com que o analista se aprofunde em levantar as informações necessárias para a associação final da estrutura para com o acontecimento.

Um segundo ponto a ser apontado e que é de suma importância para essa pesquisa é a ideia acerca do conhecimento do falante acerca daquilo que está falando. Quando analisamos o discurso de um enunciado, por mais simples que pareça, devemos ressaltar o quanto tal falante sabe sobre o que está falando, ou ainda se determinado autor realmente tinha tais objetivos para aquela obra. Sobre objetivos claros ou escusos, propriedades e intenções textuais, Eco (1994) denomina autor e leitor como modelo e empírico, referindo-se ao ato de escrita sem uma mensagem específica a desvelada por um tipo específico de leitor, ou seja, aquele que tem noção do bosque (por bosque compreendemos a obra de ficção e estratégia de leitura) em que está entrando e a forma como deve prosseguir em sua caminhada. Ressalta que

> [...] depois de estabelecer a distinção entre leitor-modelo e leitor empírico, cabe-nos ver o autor como uma entidade empírica que escreve a história e decide que leitor-modelo lhe compete construir, por motivos que talvez não possam ser revelados e que só seu psicanalista conheça? Deixem-me dizer-lhes que não tenho o menor interesse pelo autor empírico de um texto narrativo (ou qualquer texto, na verdade). (ECO, 1994, p. 17)

Cabe aqui a ressalva de que Umberto Eco se vale da interpretação e dos limites da interpretação. A diferença entre o analista e o hermeneuta é que "à diferença do hermeneuta, (o analista) não interpreta, ele trabalha os limites da interpretação. (...) ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições" (ORLANDI, 2020, p. 59). Apesar de seu caráter adverso, há em comum a ideia de que o autor e o leitor, por muitas vezes, podem adentrar discursos que desconhecem ou que conhecem pouco, permitindo que um leitor, aqui chamado de modelo, identifique tais aspectos e analise-os ausente da obra em si, mas atrelado às condições de produ-

ção.

Proceder pelo caminho supramencionado faz com que adentremos os caminhos do não dito, uma vez que desconhecemos todos os objetivos e as intenções dos autores. O não dizer, com suas menções ao interdiscurso e às ideologias não afirma nada em contrário. Dizer que o Superman tradicional, azul e vermelho, seja um defensor dos ideais do capitalismo americano não significa dizer que ele odeie o socialismo. Em verdade, levemos em conta os ideais do Escoteiro Azul desde sua criação e perceberemos que suas ações e enunciados são muito mais socialistas do que capitalistas, pois, em termos gerais, tenta, pela sua força e velocidade, proteger a todos e garantir segurança sem distinção nenhuma.

Por fim, o materialismo dialético marxista é, para nós, o ponto final para a nossa análise. O desejo de que os movimentos operários – a foice e o martelo, simbolicamente – pensassem um Estado futuro foi um dispositivo para que se pensasse sobre a exploração capitalista e uma luta de classes entre exploradores e explorados. Este apanhado teórico nos apresenta, portanto, os aparelhos de estado e uma "ciência da história posta em prática pelo proletariado (...) esta ciência prática pudesse se constituir – ao mesmo tempo como espaço de conhecimento e como força de intervenção na história" (PÊCHEAUX, 2015, p. 40). Essa força de intervenção surge e se justifica na HQ através da expressão, por exemplo, de que o Superman é o *herói do proletariado*, o que denota, através da escolha lexical, a importância desse grupo de trabalhadores que servem de premissa para a narração.

3. Como "Superman: entre a foice e o martelo" siginifica?

A partir dos pressupostos teóricos acima descritos, buscaremos analisar os discursos simbólicos na obra mencionada. Inicialmente, há uma grande hipótese, que é o que ocorreria caso o Superman fosse criado sob a tutela de um estadista socialista que o acompanha amorosamente e o ensina os ideais de seu país e de sua forma de governo. O regime stalinista sempre, no senso comum, foi associado contrário e combatente do capitalismo, propondo aquilo que foi citado no capítulo anterior como um governo do proletariado, com base em uma eterna luta de classes.

O símbolo do Superman, conhecido por ser um *S*, é inicialmente alterado, juntamente de suas cores, para que se altere também o caminho narrativo e suas compreensões. No lugar da logo tradicional, surge uma

foice e um martelo cinza e vermelho, e no lugar do herói que voa sobre a conhecida e fictícia Metrópoles salvando os cidadãos dos (nem sempre) inesperados males, surge um herói com motivações muito diferentes. Afirmamos aqui, inicialmente, que a própria simbologia altera o ego do herói, que busca enaltecer o regime em que está inserido e tem noções ideológicas muito mais aprofundadas do que o escoteiro americano. Esse herói se reconhece como representativo do proletariado e assume a segurança de seu país sobre as dificuldades de produção alimentícia, em um primeiro momento, contra os inimigos americanos, em um segundo momento, e assume a ideia de protetor absoluto em um terceiro momento.

> Moscou operava com a mesma precisão de relógio suíço evidente em todas as outras vilas e cidades de nossa União Soviética Global. Não havia adulto sem emprego, todas as crianças gozavam de um *hobby* e a população inteira desfrutava das oito horas completas de sono que seus corpos requeriam. O crime não existia. Acidentes não aconteciam. Nem mesmo chovia enquanto Brainiac não estivesse plenamente convicto de que todos estivessem com um guarda-chuva. (MILLAR, 2017, [s.p.])

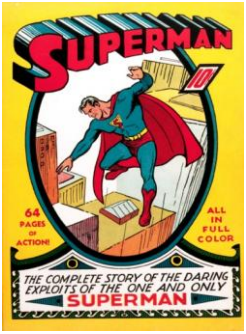
Figura 1: Supermane seu uniforme tradicional. .

Figura 2: Superman retratado em Entre a foice e o martelo.

Uma análise da Figura 2 mostra um herói bondoso, que mesmo fora de seu país emprega o bem e a salvação, como é amplamente conhecido. É válido também ressaltar a semelhança da posição em que ele se encontra, pois há uma clara menção à capa de Superman #1, que serve de

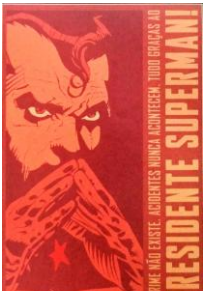
total plano de fundo para a compreensão não de um ditador, mas sim do personagem que sempre representou e que habita a mente dos mais diversos leitores.

Figura 3: Capa de Superman #1.



Ao leitor que buscar nessa leitura uma obra de aventura, em que o herói entre em combate com algum inimigo e vença, apesar de dificuldades e empecilhos, encontrará aqui um grande arco, mas cabe a análise de que os símbolos escolhidos pelo autor não são mera coincidência. O não dito, como mencionado anteriormente, é o principal da obra, pois a mudança de comportamento e todo o aparato político apresentado no decorrer da narrativa fogem ao que meramente é apresentado de maneira comum nas histórias do *super*.

Figura 4: Presidente Superman no arco Entre a foice e o martelo.



O discurso socialismo *vs* capitalismo é automaticamente rememorado pelo leitor médio, assim como a expressão imperialista do americanismo que cresce ao longo da narrativa. Cabe a nós, porém, como analis-

tas, interferir na forma como a linguagem somente, seja verbal e não verbal, é suficiente para que se esvaiam as possibilidades da obra. Marxismo, a interdiscursividade entre o escudo do Superman socialista com a simbologia da foice e do martelo, conhecimentos históricos e das personalidades do processo socialista na URSS são informações não mencionadas que comprovam o quanto a linguagem não é transparente e que necessita ser trabalhada de um ponto distante da escrita por si só.

A obra é extensa, e caberiam aqui informações diversas que poderiam adentrar o campo linguístico da semiótica para que pudéssemos nos ausentar da HQ em si para buscarmos o discurso exato dos momentos. A obra como um todo não apresenta um ponto de vista que apoia exatamente algum lado, ou seja, se esquiva em assumir um ponto de vista. Acreditamos que para a AD tal estratégia não seja exatamente algo a ser destacado, já que há a ideia de que a linguagem é política e que o ser humano, ao se comunicar, faz também política. Talvez essa seja uma dificuldade ao analisar objetos de estudo pertencentes ao *mass media*, pois deveras os autores optem em não assumir determinadas posições ou afirmações por haver interferência em suas vendas e publicações. De qualquer modo, a afirmação de Pêcheaux e sua análise do enunciado *on a gagné*, apresentados no início dessa pesquisa, permitem-nos dizer: os caminhos são muitos, mas ganhamos todos ao imbricar tamanho aparato teórico-metodológico.

4. Considerações finais

A partir dos pressupostos teóricos, foi possível observar a grandeza de uma obra em si por variados aspectos extratextuais. A análise semiótica, a narratologia e a história, no caso específico desta pesquisa, permitiram que o analista se afastasse do texto em si e passasse a observar os símbolos que foram utilizados e a forma como não o contexto de produção dessa obra em si, mas sim a seleção dos arquétipos e situações históricas auxiliaram na construção do caráter tipicamente socialista do herói mais representativo da nação americana.

Ademais, faz-se necessária ainda um estudo acerca da AD nos mais diversos *mass media*, pois seu contexto de produção, quando retrato do *mainstream*, é de difícil acesso e apresentam dificuldades de análise, pois a apropriação dos símbolos e da história fica nítida em alguns momentos. Por fim, por tentativa e erro ou tentativa e acerto, acredita-se que mais produtos culturais devam ser validados e legitimados através de in-

terdiscursos e o auxílio das mais diversas ciências para que se possa introduzir ainda mais vieses em tão amplo campo de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *O Super-homem de massa*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MILLAR, Mark. *Superman*: Entre a foice e o martelo. Roteiro por Mark Millar; arte por Dave Johnson; tradução por Jotapê Martins. Barueri-SP: Panini Brasil, 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 2020.

PÊCHEAUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 2015.

_____. *Análise de discurso*. Trad. de Eni Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 2015.

TECNOLOGIA, GAMIFICAÇÃO E ABORDAGEM COMUNICATIVA EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DESTAQUE PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ADOLESCENTES DO NOVO MILÊNIO

Viviane Ribeiro Andrade (UVA)
vivianeandrade07@outlook.com
Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
silvana.dias@uva.br

RESUMO

O presente trabalho analisa a forma que a tecnologia tem impactado a vida de inúmeros adolescentes modernos nos distintos ambientes, com foco especialmente na sala de aula. Especificamente, busca investigar, por meio de um relato de experiência, a relação entre o uso tecnológico, a sala de aula moderna que faz uso da Abordagem Comunicativa e do ensino da Língua Inglesa para adolescentes, a fim de expressar a opinião destes jovens e, assim, buscar ter um olhar docente para o que melhor se encaixa na sala de aula nos dias de hoje. Para chegar às conclusões presentes por meio desta pesquisa, foram utilizados autores que estudam o comportamento adolescente e o uso tecnológico; a relação que o professor deve ter com tais recursos; alguns princípios que fundamentam a Abordagem Comunicativa; o conceito referente à Gamificação e às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); e, por fim, teóricos que fundamentam a estrutura metodológica do trabalho. Ademais, este trabalho conta ainda com perguntas para chegar às conclusões necessárias quanto ao uso tecnológico em uma sala de aula com as características previamente mencionadas.

Palavras-chave:
Gamificação. Abordagem Comunicativa.
Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This study analyzes the way that technology has been impacting the life of many modern teenagers in different places, focusing specially in the classroom and it also investigates, through an experience report, the relationship between the technological use, the modern classroom which uses the Communicative Approach and English teaching for teenagers, in order to express the opinion of these young people and with it, find out a teacher's vision to notice what fits better the nowadays' classroom. In order to achieve the conclusions in this research, there was the use of authors who study the teenager behavior and the technological use; the relationship that the teacher may have with these devices; some principles that introduce the Communicative Approach, the concept that comes down to the Gamification and the ICTs and at last, authors who base the methodological structure of this study. Moreover, this research counts on questions to achieve the necessary conclusions when it comes to the technological use in a classroom with the previously mentioned characteristics.

Keywords:
Gamification. Communicative Approach. English Language Teaching.

1. *Introdução: compreendendo a sala de aula atual*

Este trabalho representa uma construção em meio à tantas outras desenvolvidas ao longo do curso universitário de Letras. Dou início a ele mencionando algo que foi sempre muito enfatizado ao longo do percurso universitário. Trata-se do fato que fazer educação nos tempos atuais é uma missão desafiadora, considerando que a sociedade moderna está situada em uma fase de constantes mudanças e que nada é tão fixo quanto costumava ser. Olhar para o ensino da juventude brasileira com uma visão estática e que ficou presa ao que costumava ser há anos atrás é algo que certamente não será capaz de gerar frutos positivos tanto para o educador, quanto para o educando. Ambos se tornariam sujeitos frustrados e desmotivados.

Há um dito popular que afirma que deve-se "dançar conforme a música", e isto aplica-se demasiadamente em luz à sala de aula moderna. Qual seria o propósito em trazer à tona um modelo de aula que já não é eficaz diante da realidade que se tem mundo afora? Além disto, do que adianta fazer educação se o educador não for capaz de buscar empatia com o seu aluno, de maneira que ele seja compreendido e respeitado?

Buscar essa compreensão, no entanto, não significa moldar-se a um padrão e perder suas essências e suas preferências pessoais. Trata-se de saber e estar disposto a fazer adaptações no meio profissional de acordo com as mais distintas circunstâncias, levando em consideração a realidade que está presente na sociedade de um determinado tempo.

Com isso, ressalto, por meio deste trabalho, a relevância de que o profissional de Letras ou de qualquer outra área que venha a englobar a licenciatura e/ou a educação tenha uma visão aberta ao fato de que as pessoas estão totalmente ligadas e impactadas no que diz respeito às mudanças tecnológicas. Em especial, a geração que veio dos anos 90 até os dias presentes. A atenção deve ser dada por profissionais graduados recentemente até aos mais experientes e renomados mestres. Afinal, comunica-se aqui sobre o conceito de sala de aula para os tempos presentes e isso tange o interesse para todos que se engajam cotidianamente no ato de lecionar.

Talvez seja preciso olhar para a sala de aula sob uma perspectiva de um lugar de novos começos e conhecimentos; e que, ainda, insere o cidadão jovem no mundo por meio do acesso ao diálogo, à informação, à cultura. Nesse sentido, pergunto: por que não o fazer por meio da tecnologia, a qual pode ser uma forma de lidar com a vida cotidiana? Esta vi-

são pode vir a fazer grandes diferenças a partir do momento em que a educação for centralizada também nas expectativas do aluno. Simplesmente inserir tecnologias em sala não fará da aula algo mais ou menos interessante. É necessário que seu uso seja intencional em atingir os objetivos de ensino.

É através desta perspectiva que a pesquisa ganha um norte. É retratado aqui um modelo de aula que seria mais eficaz para adolescentes contemporâneos que são tão apaixonados e apegados ao cenário tecnológico. Une-se aqui a gamificação, a abordagem comunicativa e a tecnologia.

2. Abordagem comunicativa, tecnologia e gamificação

A Abordagem Comunicativa pode ser tratada como um método para ensinar a Língua Inglesa como segundo idioma. Muitos cursos de Inglês fazem uso desta técnica a fim de propor uma experiência na qual os alunos desenvolverão as quatro habilidades linguísticas da Língua Inglesa (*speaking*, *writing*, *reading e listening*, ou seja, falar, escrever, ler e ouvir), com a ênfase do ensino voltada para a comunicação (Cf. LARSEN-FREEMAN, 2000), ou seja, na habilidade *speaking*, sendo esta a que trata do desenvolvimento oral do aluno quanto ao uso do segundo idioma em questão; e as outras, voltam-se para a escrita,leitura e audição, respectivamente (Cf. ARAÚJO; DIAS; LOPES, 2016).

Com o passar do tempo, este método mais comunicativo foi sofrendo alterações diversas a fim de proporcionar um ensino da Língua Inglesa como segundo idioma que fosse deveras eficaz, inovador e que visasse à aprendizagem discente, de forma que a gramática não fosse tão explícita, fazendo com que o aluno pudesse desenvolver um certo nível de independência e consciência (Cf. SCHNEIDER, 2010) quanto ao que lhe é apresentado em sala.

A forma de ensinar inglês, desde então, passou a ser conectada de forma bem mais visível com a realidade na qual o aluno se encontrava, fazendo com que ele pudesse assumir uma postura de conhecimento sobre o que dizer ou como agir perante a um momento comunicativo (Cf. SCHNEIDER, 2010) por meio da fluência que lhe é tida como uma meta e um foco durante esse processo de aprendizagem comunicativa da Língua Inglesa (Cf. RICHARDS, 2006).

Diante destes contextos, inúmeras pessoas buscam cursos com es-

se estilo de ensino para que elas possam, além de alcançar o desenvolvimento comunicativo, atingir também realizações trabalhistas e pessoais, como a ida a intercâmbios ou viagens para meros fins de lazer. Isso ocorre também porque a Língua Inglesa é um requisito de suma importância nos dias de hoje.

No entanto, para alcançar a esperada fluência quanto ao idioma em questão, muitos alunos, especialmente adolescentes enfrentam uma prolixa batalha por anos estudando no mesmo ambiente, o mesmo idioma e, possivelmente, com as mesmas pessoas e formas de avaliação. Por conseguinte, essas podem vir a ser algumas das tantas justificativas pelas quais este grupo de discentes acaba face a face com o desânimo em seus estudos quanto ao Inglês, além do verdadeiro e grandioso desafio que é conhecer a fundo um idioma totalmente diferente do que eles estudaram por toda a vida.

Os adolescentes modernos geralmente sentem uma constante necessidade de ver mudanças e novidades acontecendo a todo instante, especialmente no contexto em que a sociedade do século XXI está vivenciando, considerando que o domínio tecnológico se faz presente em todos os aspectos da vida de um jovem. Para o convívio em meio à sociedade atualmente, é necessária a compreensão de que onde a humanidade se expressava por cartas, telefonemas e meios similares se tornou obsoleta, dando lugar ao aqui e agora representado pelas mais diversas redes sociais, as quais possuem chamadas de vídeo, *emojis* e áudios, facilitando a comunicação entre as pessoas.

A tecnologia invade muito mais que a forma de se comunicar, expandindo-se às publicações de fotografias, solicitação de entrega de comidas e bebidas ou, até mesmo, para pedir um carro particular. Ela é capaz de trazer notícias e vídeos em tempo real, fazer compras de produtos em variados locais ao redor do mundo e permite escolher qual será a música a qual alguém irá ouvir por meio de streaming, por meio de aplicativos localizados tanto em computadores quanto em celulares. Vale ressaltar que a geração de adolescentes e jovens que se tem atualmente é fortemente movida por essa onda tecnológica.

Compreendendo um pouco acerca do funcionamento deste modelo de sala de aula, é tempo de pensá-lo como um aliado ao processo de gamificação. A união entre estes dois elementos pode gerar resultados considerando o contexto, o tempo e a realidade que é presente em nossa sociedade.

Entende-se por gamificação, de acordo com Fadel e Ulbricht (2014), um processo de inserção de jogos em contextos nos quais eles não seriam utilizados. A sala de aula encaixa-se neste conceito, pois é vinculada aos tradicionais modelos: livros, alunos focados e professor falando. Para que a gamificação tecnológica aconteça nas mais diversas instituições de ensino, é necessária a presença das TICs em sala de aula. Tratam-se das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Unidas, essas ferramentas podem promover interesse no adolescente contemporâneo e pode vir a evitar uma evasão nas instituições nas quais o inglês é lecionado. Mais do que nunca, o estudo da língua inglesa é de suma importância, considerando o posicionamento de Pillatti e Santos (2011), a saber:

> Atualmente as estatísticas demonstram que 400 milhões de pessoas falam inglês como língua nativa, por isso a língua inglesa tornou-se uma ferramenta essencial no mundo dos negócios, sendo esse fato irreversível. Além disso, sabe-se que o inglês é o principal idioma da maioria dos países, e que 75% das correspondências mundiais, 80% de conteúdos em computadores e 90% de informações via internet é na língua inglesa. (PILLATTI; SANTOS, 2011, p. 10)

No entanto, para alcançar a esperada fluência quanto ao idioma em questão, muitos alunos, especialmente adolescentes, enfrentam uma prolixa batalha por anos estudando no mesmo ambiente, o mesmo idioma e, possivelmente, com as mesmas pessoas e formas de avaliação. Por conseguinte, essas podem vir a ser algumas das tantas justificativas pelas quais este grupo de discentes acaba se desanimando de seus estudos quanto ao Inglês, diante do grande desafio, além do verdadeiro e grandioso desafio que é conhecer a fundo um idioma totalmente diferente do que eles estudaram por toda a vida.

Os adolescentes modernos geralmente sentem uma constante necessidade de ver mudanças e novidades acontecendo a todo instante, especialmente no contexto em que a sociedade do século XXI está vivenciando, considerando que o domínio tecnológico se faz presente em todos os aspectos da vida de um jovem. Para o convívio em meio à sociedade atualmente, é necessária a compreensão de que a vida humana onde a humanidade fez de cartas e telefonemas, por exemplo, meios de comunicação obsoletos. Entram em cena, então, os áudios, chamadas de vídeo e os *emojis*.

3. *Metodologia da pesquisa*

Considerando esta breve descrição, podemos dizer que a tipologia deste trabalho se inclina primeiramente para a pesquisa-ação, um estilo de pesquisa bastante popular entre profissionais da educação que desejam pesquisar e desenvolver conteúdos práticos que geram melhorias. Gil (2006) conceitua a pesquisa como procedimentos intelectuais e técnicos que visam chegar a um conhecimento científico de algo. Thiollent (2007) conceitua ainda a pesquisa-ação da seguinte maneira:

> [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2007, p. 16)

Dentro desta prática de pesquisa-ação, os alunos desta turma irão expor suas opiniões e visões. O *feedback* discente será de suma importância para as conclusões presentes neste trabalho, uma vez que eles podem ser considerados os alvos que se encontram inseridos nesse contexto tecnológico e de fins transformadores educativos. A base dentro deste contexto segue sendo a Abordagem Comunicativa, sendo a meta da atividade a comunicação, a tecnologia e a verificação da aprendizagem.

A coleta de dados para a realização desta pesquisa é considerada mister. É necessário questionar e verificar os dados de forma mais estatística ou objetiva, buscando trazer a ótica mais próxima da realidade por meio da opinião de quem vive corriqueiramente as aulas ministradas na instituição de ensino que visitei: os alunos. Afinal, eles são sujeitos que estão adquirindo novos conhecimentos e nós, professores, precisamos buscar a melhor forma de ser a ponte mediadora para os alunos.

Por isso, esse trabalho também contou com uma pesquisa do tipo qualitativa realizada via *Google* Formulários. Os alunos inseridos na realidade de sala de aula previamente descrita responderam ao questionário de forma anônima, sem qualquer forma de exposição.

O desenvolvimento desta pesquisa deu-se por meio do compartilhamento do *link* gerado para o acesso ao formulário, o qual ocorreu a partir do momento que coletei os e-mails dos alunos da turma e pude enviá-lo no "corpo" da mensagem. Todos os resultados que foram apresentados aqui consideraram a junção do uso tecnológico que é encontrado no

curso de Inglês em questão de forma estatística, evidenciando buscar respostas para as problemáticas aqui presentes, considerando principalmente a visão dos sujeitos da pesquisa sobre o tema central da pesquisa.

4. Pesquisa e resultados

Considerando que este trabalho tem como um de seus objetivos relatar algo que foi vivido por meio da parte autoral, este capítulo evidencia as particularidades e subjetividades do local visitado para a consumação desta pesquisa. Para isso, foi contextualizada a ambientação do curso, em termos de locação e organização interna.

A instituição visitada continha os requisitos necessários que atendiam à proposta da pesquisa aqui feita. No entanto, é de suma importância salientar que o contexto aqui exposto não representa a realidade que é presente em maior parte do Brasil. São poucas as instituições de ensino no Brasil que contam com recursos tecnológicos, e as que contam, em sua maioria, são de cunho particular. Trata-se de um interesse pessoal o aprofundamento neste tema que tem muito a ser desenvolvido.

Em função da realização desta pesquisa e deste trabalho, foi necessária a organização de uma aula que permitisse a aplicação do processo gamificador e que viesse a respeitar os princípios pré-requeridos pela Abordagem Comunicativa. Para tal, busquei o apoio de uma instituição de ensino que ensina a Língua Inglesa dentro dos preceitos desta abordagem e que pudesse me receber a fim de aplicar a pesquisa presente neste trabalho.

Todas as salas de aula deste recinto são equipadas com carteiras, *e-boards* e anúncios sobre o uso da língua inglesa, dicas e afins; tornando-se um ambiente favorável à imersão do aluno no idioma a aprender e até mesmo, um local confortável, posto que todas as salas são bem refrigeradas e a disposição de carteiras em sala é espaçosa e, ao mesmo tempo, elas estão localizadas próximo ao *e-board* e ao professor.

O dia 2 de observação foi mais agitado, no sentido de que os alunos estavam ali com o propósito de revisar o conteúdo visto até então, pois a prova deles seria realizada na semana seguinte. A aula toda foi basicamente centralizada em revisar de forma dinamizada e que pudesse trazer entretenimento para os docentes.

Ela seguiu o padrão da aula anterior, basicamente. Porém, alguns

elementos foram alterados para se adaptar à razão principal da aula do dia. O *My Voice Moment* ocorreu com a exibição de um vídeo acerca da temática "Halloween", considerando que o curso teria também atividades após a aula no tocante à data em questão. O vídeo, além de divertido, ensinou aos alunos diversas expressões que tinham conexão com sentir medo. A seguir, eles deveriam elaborar sentenças incluindo essas expressões novas e depois expô-las oralmente para que a turma toda pudesse ouvir.

A próxima etapa foi a correção do trabalho de casa, pois este lhes havia sido solicitado na aula prévia. Toda aula eles têm trabalhos de casa a serem realizados. A forma que a correção ocorreu foi similar ao que aconteceu na aula anterior: o *e-board* foi utilizado, os alunos compartilhavam suas respostas e a professora ia conferindo juntamente a eles.

Foi a partir do momento descrito aqui, neste momento da minha observação, que o relato de experiência se torna mais principal. Todas as atividades até então descritas estavam ocorrendo na sala de aula estilo padrão do curso, até que, por fim, a turma foi levada para a sala mais tecnológica. Os alunos acomodaram-se nos pufes pré-dispostos na sala e imediatamente, notei que eles ficaram bastante à vontade, interagiam tanto em inglês quanto em português, mas em grande parte do tempo, em inglês, seguindo a motivação proposta pelo lado docente.

Assim que entramos nessa sala, a professora distribuiu entre os alunos presentes um *tablet* para cada pessoa presente a fim de que houvesse a realização do jogo Kahoot, que estaria sendo projetado na tela do *E-Board*. Trata-se de um site que permite jogar *quizzes* em uma tela principal que projeta a pergunta e as respostas (geralmente entre 2 duas a quatro 4 respostas por questão). Os jogadores, para fins de conexão com o site "kahoot.it", devem utilizar *tablets* ou aparelhos celulares para responder as perguntas presentes no jogo, tendo em vista que cada pergunta tem uma cor e um símbolo.

Para jogar em sala de aula também é necessário que, a partir do momento no qual o *quizz* é selecionado pelo professor, os participantes insiram em seus celulares ou *tablets* um código apresentado na tela principal para que entrem em uma sala virtual e escolham dividir-se em times ou individualmente. A brincadeira didática inicia-se e, por conseguinte, ela pontua o quão rápido os alunos conseguem acertar as respostas dentro do tema que fora previamente selecionado para a aula.

Este jogo faz, acima de tudo, com que professores tenham uma oportunidade de revisar tópicos na língua inglesa e de ter uma visão so-

bre o que os alunos estão conseguindo adquirir em termos de conhecimento. Os alunos, dentro desse mesmo contexto, visualizam quais tópicos eles podem estudar e conhecer com maior profundidade. Um *quizz* neste site pode ser criado pelo usuário a partir do momento em que o cadastro é feito. Ele pode optar por criar seu próprio *quizz* ou por utilizar um *quizz* público desenvolvido previamente por um outro usuário do site.

Retomando o contexto da aula assistida, a professora havia informado anteriormente a mim que já existiam *quizzes* com o conteúdo que ela gostaria de revisar com eles e, com isso, ela já sabia qual jogo que ela deveria acessar. Eles fizeram todo o processo e, a priori, não fomos diretamente para a revisão pré-prova. Pelo fato de que estávamos à época de *Halloween*, o curso estava realizando atividades referentes a esta data de suma importância para a cultura estadunidense e, com isso, foi realizado um Kahoot com esse tema, para fins de descontração e conhecimento proposital de curiosidades inerentes à data celebrada.

Eles ficaram bastante animados durante a realização da atividade feita em duplas e criou-se imediatamente um clima mais competitivo em sala. Eles estavam bastante focados e entretidos com o jogo. Irritavam-se quando clicavam erroneamente em respostas que eles sabiam que não deveriam marcar e havia até mesmo provocações de alunos, afirmando que sabiam as respostas de perguntas mais difíceis, para que a turma toda pudesse ouvir.

A seguir, a professora fez uso de um jogo que abrangeu todo o conteúdo necessário para a realização da prova. Notei que havia uma grande quantidade de vocabulário e expressões idiomáticas que foram relembradas ao longo da partida. Eles pareciam bem mais atentos a essa partida, pois nela havia uma forma de rever todo o conteúdo e analisar seus desempenhos. Ao final da partida, eles foram posicionados em rankings de primeiro, segundo e terceiro lugar. A disputa foi bastante acirrada, uma vez que eles apresentaram um confiança e um bom domínio do conteúdo que fora visto anteriormente.

Pude notar que eles levaram o jogo bem a sério, porém, comecei a observar que a interação não era feita 100% em inglês. Ao final da aula, a professora explicou a mim que, a partir do momento que eles iam para esta sala mais “gamificadora”, a interação ocorria de forma mais natural e que eles não eram obrigados a interagir fazendo uso da Língua Inglesa a todo instante, porém, dentro da observação que fiz a indução ao Inglês era sugestiva. No entanto, ao longo do jogo, por ser uma interação que

exige velocidade e comunicação ao mesmo tempo, eles por muitas vezes não se atentam ao uso da L2 e optam por uma comunicação mais imediatista na L1. Eles não deixam de interagir no segundo idioma, de alguma forma, pois as perguntas apresentadas a eles estão em Inglês e eles fazem um uso que pode até vir a ser inconsciente da habilidade *reading*.

Por fim, eles tiveram uma atividade de *halloween* no salão de espera e foram liberados em seguida. Para esta pesquisa, duas aulas observadas foram produtivas o bastante para que houvesse análises pessoais e a consideração da opinião dos alunos.

Os dados estatísticos levantados através das respostas do *Google* Formulários apontaram que 100% dos alunos consideram-se conectados ao meio tecnológico; pensam na inclusão da tecnologia à sala de aula como algo interessante e que gera muito aprendizado; e, além disso, consideram um fator motivador para o ensino de inglês.

Os números também apontam, em sua totalidade, que em vez de dificuldades, a tecnologia traz uma solução para professores, sendo uma ferramenta aliada ao trabalho docente. 100% associam o jogo Kahoot a uma fonte de ensino e que promove um melhor desenvolvimento do inglês como segunda língua.

5. Considerações finais

Nota-se claramente que os alunos participantes da enquete proposta posicionam-se contrários à ideia de que a tecnologia pode vir a ser uma rival do profissional de educação. Isso pode vir a ser uma forma de demonstrar para o professor que é necessário adequar-se às novas mudanças. Não se trata de transformá-las em uma preferência pessoal, porém, é sobre ter a capacidade de fazer modificações e adaptações considerando o contexto profissional do professor moderno que se inclina para a constante atualização social.

Esta proposta pode vir a transformar a sala de aula em um ambiente menos enfadonho e que propõe um conceito menos tradicional. Os alunos estão interessados em novidades, como se nota com as respostas às perguntas propostas. O professor deve estar sempre com o olhar no futuro, atento e sensível à voz de seus alunos. Isto se estende não somente no contexto tecnológico, mas como um todo. Trata-se de compreensão e acolhimento no contexto de aprendizagem não somente em uma aula de Inglês que faz uso da Abordagem Comunicativa, mas sim, de forma ge-

ral, abrangendo escolas, cursos e outros ambientes nos quais o conhecer se faz presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Alyne Ferreira de *et al*. Integrando as quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa. *Anais III CONEDU*, Ano III, n. 3, p. 1-12. Campina Grande: Realize, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21259. Acesso em: 26/11/2021 03:37

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PILATTI, A.; MARIANO DOS SANTOS, E.M. dos. O domínio da língua inglesa como fator determinante para o sucesso profissional no mundo globalizado. *Secretariado Executivo em Revist@*, v. 4, n. 4, 15 jun. 2011. Disponível em: seer.upf.br. Acesso em: 15 out. 2019.

RICHARDS, Jack C. *Curriculum development in language teaching*. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, 2010, n. 1, p. 1, Porto Alegre: Congentia, 2010 Disponível em: https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321. Acesso em: 15 out. 2019.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria; BATISTA, Claudia Regina; VANSIN, Tarcisio. *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/gamificacao-na-educacao. Acesso em: 25 set. 2019.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS CONCEPÇÕES PRAGMÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Fabrízia Miranda de Alvarenga Dias (UENF)
diasfabrizia@gmail.com
Moniki Aguiar Denucci (UENF)
moniki_denucci@hotmail.com
Daniele Fernandes Rodrigues (UFF)
dani.uenf@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

As pessoas autistas apresentam dificuldades nas concepções pragmáticas, compreendendo os enunciados em sua forma literal. A linguagem pragmática é aquela que analisa o contexto todo, não se limitando apenas a uma abordagem denotativa, mas sim uma abordagem conotativa, buscando compreender as entrelinhas do discurso. Nesse sentido, este estudo pretende conhecer o impacto da linguagem pragmática nas relações de pessoas autistas no contexto escolar. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pautada na revisão bibliográfica, com autores que dialogam sobre a temática proposta. Ao findar este estudo, verificou-se que o profissional da educação ao conhecer as dificuldades do estudante autista, pode debruçar-se em uma construção linguística mais específica e inclusiva, visando uma melhor *performance* acadêmica para o estudante autista.

Palavras-chave:
Contexto Escolar. Linguagem Pragmática. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Autistic people have difficulties in pragmatic conceptions, understanding the statements in their literal form. The pragmatic language is the one that analyzes the whole context, not being limited only to a denotative approach, but a connotative approach, seeking to understand between the lines of the speech. In this sense, this study aims to know the impact of the pragmatic language in the relationships of autistic people in the school context. This is a qualitative research, based on literature review, with authors who dialogue on the proposed theme. At the end of this study, it was verified that the professional of education, by knowing the difficulties of the autistic student, can focus on a more specific and inclusive linguistic construction, aiming at a better academic performance for the autistic student.

Keywords:
Pragmatic Language. School Context. Autistic Spectrum Disorder.

1. *Introdução*

A linguagem para ter sentido e ser interpretada é necessário a utilização de uma língua. Desse modo, as pessoas constroem as suas relações com a natureza e com outros indivíduos. Assim, a concepção de sociedade ganha existência pela língua. Entretanto, as pessoas autistas estão em uma comunidade de falantes que possuem dificuldades na comunicação, com significativas limitações nas interações sociais, por tratar-se de um transtorno do neurodesenvolvimento, atualmente denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresenta déficits nas habilidades sociais e de pragmática causando prejuízos na emissão, recepção de mensagens e ainda afetando diretamente à *performance* acadêmica dessas pessoas (DSM-V, 2014).

Frente a este cenário, esta pesquisabusca responder a seguinte questão problema: De que forma a linguagem pragmática pode impactar na comunicação de pessoas autistas no contexto escolar? Ao tratar essa questão, a hipótese principal é de que as questões relacionadas à linguagem pragmática podem impactar negativamente na comunicação de pessoas autistas no contexto escolar, visto que o aluno autista tende à compreensão literal de sentenças e das mensagens contidas nas entrelinhasda linguagem falada e escrita, o que pode afetar diretamente os resultados acadêmicos e dificultar a comunicação com os professores ecolegas.

Portanto, para refletir sobre essas questões, esta pesquisa é de cunho qualitativo e empenha-se em conhecer o impacto da linguagem pragmática nas relações de pessoas autistas no contexto escolar, por meio de uma revisão bibliográfica composta de autores que dialogamsobre o tema proposto.

2. *Tea e linguagem pragmática*

A linguagem faz parte do universo humano e o seu desenvolvimento adequado é um dos fatores fundamentais para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma harmônica em todas as esferas da vida do indivíduo. A pragmática é um ramo do estudo da línguística que começou a ser investigado nos anos 80 e analisa a linguaem considerando toda sua influencia no contexto de comunicação e extrapolando a visão da semântica e da sintaxe. Assim, ela irá tratar do ramo da linguística que analisa o uso concreto da linguagem pelos falantes de uma língua em seus variados contextos (Cf. LÓPEZ, 2020).

Esse campo de estudo da língua, portanto, se concentra no estudo das situações comunicacionais e como os aspectos extralinguísticos influenciam a emissão e interpretação das falas dos interlocutores. Neste sentido, a perspectiva pragmática desenvolve uma série de noções que são necessárias para alcançar uma visão abrangente da comunicação. Dentro desse contexto, é possível afirmar que o ato de fala é uma implicação sociocultural e que possui grande impacto sobre as formas de se comunicar e que por meio do uso da linguagem, o falante realiza uma ação com o objetivo de modificar situações entre interlocutores (Cf. LÓPEZ, 2020).

A Pragmática, portanto, é uma área da linguística, cuja função é estudar os discursos que acontecem em diferentes contextos, formando situações comunicativas diversas. É uma área voltada para a prática linguística, tendo como foco maior, os usos da língua.

A nomenclatura pragmática pode ser conferida a Charles Morris (1938), que classificou a ciência dos signos em três áreas: a sintática, a semântica e a pragmática, responsável por ligar com fenômenos biológicos, psicológicos e sociólogos, existente na relação entre signo e sujeito.

Ao buscar conceito(s) sobre a pragmática, é importante saber que essa definição depende de qual escola cada teoria está, bem como aponta Huang (2007). Por exemplo, a escola anglo-americana conceitua pragmática como um estudo organizado de significados que são dependentes do uso da linguagem. Nesse instante, a pragmática esta- belece-se no mesmo nível que a sintaxe, semântica e fonologia. Ainda, na escola europeia, a definição de pragmática é mais ampla, sendo incorpo- rada a outras áreas, como a sociolinguística, psicolinguística, análise do discurso, como outros. Ademais, há ainda a escola londrina, simbolizada por Deirdre Wilson, que atinge uma das máximas de Grice, ou seja, a relevância, desenvolvendo uma teoria mais aprofundada (Cf. SILVA, 2014).

De acordo com Yule (1996),

Pragmática é o estudo das relações entre formas lin- guísticas e os usuários dessas formas. Em uma distinção tripartida, apenas a pragmática permite os seres huma- nos na análise. A vantagem de estudar a linguagem via pragmática é que podemos falar sobre as intenções de significado do falante, suas suposições, seus propósitos e objetivos, e sobre os tipos de ações (por exemplo, pe- didos) que eles executam quandofalam. (YULE, 1996, p. 4)

As crianças com TEA são caracterizadas pela dificuldade em sua linguagem receptiva, expressiva e compreensiva. E entre os componentes comunicacionais que envolvem a linguagem, a pragmática é um dos domínios mais afetados. As pessoas que tem dificuldades envolvendo a pragmática apresentam dificuldade de compreender a mensagem ou em permitir que outras pessoas saibam que o significado foi compreendido. Deste modo, essa dificuldade vem da ausência da teoria da mente, estando relacionada a problemas na compreensão cognitiva, social e semântica (Cf. BURILLO *et al*., 2017).

Para tal, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, que tem grande importancia quanto a definição acerca dos diagnóstico dos transtornos mentais, define o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, com aspectos e características próprias, que norteiam os profissionais da saúde, a nível mundial, sobre o diagnóstico do transtorno:

> [...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação soci- al e em habilidades para desenvolver, manter e compre- ender relacionamentos. Além dos déficits na comunica- ção social, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Au- tista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-V, 2014, p. 32)

O transtorno do espectro autista, apresenta diferentes níveis de gravidade, que exigem apoio conforme às necessidades apresentadas pelo individuo com TEA, em termos de comunicação e interação social: 1) exigindo apoio; 2) exigindo apoio substancial e 3) exigindo apoio muito substancial. Dessa forma, o indivíduo com TEA, de acordo com o seu nível precisará de mais ou menos suporte de equipe multidisciplinar e apoio no campo acadêmico. (DSM-V, p.36).

Nesse sentido, Cunha (2017) aponta que a linguagem é um dos comprometimentos que mais levam esses indivíduos ao diagnóstico e destaca que:

> [...] além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a capacidade de iniciar ou manter uma conversação e a ecolalia. (CUNHA, 2017, p. 27)

Dentro dessa perspectiva, Saussure (1916), ressalta que a língua é um fato social, que as pessoas adquirem por meio das vivências sociais e,

assim, a constituição de uma língua ocorre através da linguagem, sendo um produto social dessa faculdade. Dessa forma, a linguagem é de natureza social universal, sendo a língua parte desse todo, apresentada de forma sistematizada dentro de padrões que configuram uma realidade social (Cf. CAMACHO, 2006)

Bakhtin (1929), contrapondo à intenção saussureana, aponta a relevância da comunicação social, já que é na interação verbal que se funda a realidade fundamental da língua. Jakobson (1960), contempla em seus estudos que o processo comunicativo acontece de forma ampla e ultrapassa as barreiras de análise de forma estrutural. O autor apresenta aspectos funcionais da linguagem, citando que no processo comunicativo háfatores que constituem o ato de comunicação verbal, tais quais: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o canal e o código.

Segundo Rangel (2004),

> A abordagem da linguagem mudou com o passar dos tempos. Antes da mudança da linguística tradicional, as proposições eram analisadas pelos critérios de verdade ou falsidade e com a teoria dos performativos de Austin, houve uma redimensionada nos estudos linguísticos [...] passaram a ser considerados os fatores externos: sujeitos (falantes e ouvintes) e as condições de produção na constituição dos sentidos dos enunciados. (RANGEL, 2004, p. 1)

Nesse sentido, estudar a linguagem pelo viés pragmático é compreender as entrelinhas, intenções, até mesmo aquilo que não foi dito. Conceituar esse fenômeno não é algo simples, Levinson (1983), em seu livro intitulado *Pragmática*, demonstra que a pragmática apresenta diferentes definições. O autor não traz uma definição própria, mas acredita que ela está ligada a outros campos linguísticos. Leech (1983) aponta que a pragmática é o estudo sobre a maneira como os enunciados se elencam em diferentes significados de acordo com suassituações.

A autora Victoria Wilson (2011), no capítulo "Motivações Pragmáticas", presente no livro *Manual de Linguística***,** organizado por Mário Eduardo Martelotta, apresenta que o estado atual da pragmática compreende o uso da língua e a forma como ela é utilizada em suas inte- rações verbais, não determinando a dicotomia presente entre fatores internos e externos da língua. Essa ideia faz parte da estabilidade e regu- laridade dos costumes sociais e linguísticos, "como padrões, crenças e convenções, bem como as tensões, as controvérsias e as rupturas" (WILSON, 2011, p. 90).

Os discursos estão inseridos na "imensa fábrica social, na qual não apenas as palavras estão entrelaçadas, mas os atos e as vidas humanas" (MEY, 1993, p. 194). Nesse contexto, a pragmática emerge quando as ciências da linguagem começam a tentar solucionar problemas práticos, empenhando-se para compreender os fenômenos linguísticos, seguindo as diferentes formas de compreendê-los evisualizá-los.

Dessa forma, a linguagem pragmática emerge com uma contextualização relevante para este estudo, visto que o cerne desta pesquisa é a compreensão dos impactos da linguagem pragmática na comunicação de pessoas autistas no contexto acadêmico. Assim, abordaremos na próxima seção, o entrelaçamento entre os aspectos da linguagem pragmática e os impactos que podem ocorrer no ambiente escolar quando se trata de pessoas autistas.

3. O tea as concepções pragmáticas no contexto escolar

A linguagem possui suas dimensões e dessa forma podemos citá-las como: (fonologia, morfologia e sintaxe), o conteúdo da linguagem (semântica) e o uso da linguagem (pragmática). O uso da linguagem, o contexto da comunicação é o que podemos chamar de pragmática. A pragmática está para além da construção da frase, objeto da sintaxe ou significado e semântica (Cf. ACOSTA *et al*., 2006).

Acosta *et al*. (2006), afirmaram que a pragmática estuda o funcionamento da linguagem em contextos sociais, situacionais e comunicativos. Trata do conjunto de regras que tem objetivo de explicar e regular o uso intencional da linguagem, em um sistema social compartilhado. Neste sentido, é relevante afirmar que a linguagem é um instrumento de interação social e de comunicação, sendo uma atividade que tem como finalidade geral a comunicação, da qual derivam as finalidades especifi- cas denominadas de funções.

Dessa forma, as intenções comunicativas e a compreensão do mundo social es- tá ligada às habilidades sociocognitivas que nos permite atribuir estados mentais ao outro, como os desejos, intenções e as crenças. Uma das dificuldades das pessoas autistas, diz respeito à compreensão da pragmática, principalmente no que se refere a expressões não literais (PANCIERA *et al*., 2019).

A pessoa autista é considerada neuroatípica, por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento com dificuldades no campo da co-

municação, formando uma comunidade de fala dentro do ambiente escolar, que possuem peculiaridades inerentes em sua forma de tratar a linguagem (Cf. FADDA; CURY, 2016).

As expressões não literais nos atos comunicativos são aquelas em que o reconhecimento das palavras não é suficiente para a compreensão do que está sendo dito e neste sentido a extração e a produção de significado pode ocorrer dentro de um grande espectro de complexidade. Assim, os indivíduos com TEA apresentam dificuldades particular quanto a compreensão de enunciados não literais e, portanto, podendo surgir quebras no contexto comunicacional (Cf. PIJNACKER *et al*., 2012).

De acordo com Panciera *et al*. (2019), têm eviden- ciado não haver prejuízo no desenvolvimento da linguagem em crianças autistas nos aspectos sintático, morfológico e fonológico da língua, e por outro lado, tem revelado déficits importantes na dimensão da pragmática, o que reforçaria a hipótese de que as dificuldades das pessoas com TEA estão ligadas às limitações na compreensão da dimensão pragmática.

Mousinho (2010, p. 386), ressalta que "as dificuldades nas habilidades sociais e pragmáticas estão no cerne das dificuldades no autismo". Sendo a "palavra" entendida e utilizada pelas pessoas autistas de forma literal. O seu uso, na vida diária por esse grupo de pessoas, torna- se um empecilho à sua interação social.

Fillmore, em 1979, propôs o termo "falante/ouvinte inocente" com o objetivo de retratar um indivíduo que reconhece estruturas gramaticais, sem, no entanto, estabelecer inferências. Assim, a pessoa teria a capacidade para reconhecer estruturas gramaticais e processos que envolvessem morfemas e seus significados, mas não teria a capacidade de fazer inferências entre o que diz e o que o outro ouve, com um discurso que se apresentaria de forma lenta, pedante ecansativa.

A respeito das dificuldades do falante/ouvinte inocente, Mousinho (2010), afirma que

> […] dentre as suas limitações, apresentaria o discurso baseado na composicionalidade. O falante inocente não seria capaz de atribuir significados à reunião de alguns morfemas, pois tenderia apenas a somar o significado de seus constituintes. Um exemplo, facilmente traduzido para o português, é a diferença entre carcereiro (*jailer*) e prisioneiro (*prisoner*). Cárcere e prisão apresentam sig- nificados similares, mas ao se acrescentar o sufixo *eiro*, e todas as suas possibilidades de uso, deixam de ter o mesmo significado, fato dificilmente assimilado pelo fa- lante/ouvinte inocente. O falante/ouvinte inocente tam- bém apresentaria diculdades com expres-

> sões idiomáti- cas (*lexical idioms*). Se ouvisse, por exemplo, a expres- são "*Your goose is cooked*" (Seu ganso está cozinhan- do),quepoderiacorresponderemportuguêsa "*Sua batata está assando*", ele poderia ficar: preocupado com o ganso (no caso em inglês) se ele tivesse um; feliz, caso tivesse trazido para o jantar um ganso ou uma batata; con- fuso, caso não tivesse nem um, nem outro. (MOUSINHO, 2010, p. 388)

Ao recorrer as ideias de Woods (2017), destaca-se que o modelo estudado por ele e por outros autores, fundamentou a teoria para a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2007), sendo incorporada à legislação brasileira (ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo n°186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009), norteando práticas voltadas aos indivíduos que apresentam deficiências, incluindo osautistas.

Nesse contexto, a Lei nº 12.764/12, aprovada em 2013, insti- tui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, ressaltando as características para diagnóstico: "Ciência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades" (BRASIL, 2012, art 1º, § 1º). Desse modo, por meio dessa lei, reivindi- ca-se o respeito às diferenças, às posições políticas e aos direitos desses indivíduos.

Nessa perspectiva, é necessário que haja uma mobilização de recursos sociais e de saúde na promoção de ações que propiciem mudanças ambientais necessárias, que garantam à convivência e inclusão das pessoas autistas na sociedade e no espaço escolar.

Zaks (2015, p. 478) aponta que "uma crescente aliança entre pessoas autistas, pais e educadores defensores da neurodiversidade possibilitou inovações para um mundo aberto à diversidade autista". Desse modo, já existem escolas inclusivas, como exemplo dessas inova- ções, com espaços silenciosos voltados para o aluno com TEA, evitando, assim, crises por conta da sobrecarga sensorial (Cf. ZAKS, 2015).

A ideia de uma escola inclusiva, em um processo bilateral, remete a um modelo social da deficiência, retirando o foco do indivíduo, buscando estabelecer uma relação em que sujeito e sociedade se tornem partícipes para construir um processo inclusivo mais eficaz, o que pode garantir condições de participação da "comunidade autista", de acordo com as suas potencialidades e níveis de desenvolvimento (Cf. CARVALHO; MARQUEZAN, 2003).

A perspectiva de um ensino inclusivo necessita que em sala de aula, a turma compreenda que todos são participantes do processo. Cunha (2016), ressalta:

O aluno que tem autismo faz parte de um grupo, pertence ao ambiente escolar. Todos os que estão ali têm coisas parecidas e diferentes; todos são importantes; ninguém é insubstituível, mas todos fazem falta. O professor pode propor atividades e formas de comunicação que todos compartilhem. Adaptar currículo, práticas pedagógicas e materiais de desenvolvimento poderá ser um bom caminho para tal fim. (CUNHA, 2016, p. 116)

Desse modo, as práticas docentes devem trazer atividades de acordo com o foco de interesse do aluno autista, para que de forma gradativa e constante, ainda que seja a pequenos passos, esse indivíduo tenha a possibilidade de seguir em frente descobrindo novas experiências em seu aprendizado. Para tanto, é preciso um bom material pedagógico leva o aluno autista a demonstrar comportamentos e habilidades que vão variando até alcançar melhores desempenhos (Cf. CUNHA, 2016)

No entanto, Cunha (2016, p. 118), alerta que "não há dois alu- nos iguais; não há dois aprendentes com autismo iguais: o que funciona para um poderá não funcionar para outro". O autor acrescenta ainda que "haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão".

Cunha (2016), afirma ainda que:

> [...] o professor deve estimular a capacidade de concen- tração durante as tarefas, pois, como já falamos, por causa das suas dificuldades comunicativas, o que mais impede o aprendizado das pessoas com autismo na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem. (CUNHA, 2016, p. 120)

As práticas pedagógicas revestem-se, de uma "violência simbólica", decorrente da imposição, de uma cultura e um poder arbitrários, que parecem ter sidos deduzidos de princípios universais. Para os autores essa arbritariedade são baseadas nas relações de força entre os grupos sociais e que no espaço escolar não se reconhece a "legitimidade da variação linguística" e a transforma em "erro" e patologia, medicalizando, por meio dos profissionais da saúde, o fracasso escolar. (Cf. BOURDIEU; PASSERON *apud* CAMACHO, 2006).

No entanto, Cunha (2016), propõe que no espaço escolar o professor poderá abarcar preceitos da aprendizagem que poderão ser usados tanto para alunos autistas quanto para os demais discentes, tais quais:

> A descoberta de que as pessoas ao redor são importan- tes; a valorização da amizade; afetividade e amor; que o convívio com todos da escola ajuda-os na construção do conhecimento; que aprender as rotinas diárias poderá contribuir para a independência e a autonomia; que compartilhar sentimentos e interesses é uma forma de comunicação e que faz parte dos processos inclusivos. (CUNHA, 2016, p. 119)

Portanto, o homem, enquanto ser humano, se expressa por meio da fala atendendo às condições do comportamento verbal do meio em que vive, procurando se fazer compreender e ser compreendido; e esta é a beleza da língua: adiversidade.

4. Conclusão

As pessoas autistas possuem dificuldades significativas na comunicação através da linguagem pragmática que afetam as suas relações com professores e colegas no contexto escolar. Nesse sentido, as pessoas afetadas pelo TEA fazem parte de uma comunidade de fala, pois apresentam uma forma padrão de falar e compreender o seu interlocutor, ou seja, costumam não compreender as entrelinhas de sentenças não literais, trazidas pela linguagem figurada.

Nesse cenário, embora a linguagem seja considerada de natureza social e disponível a todos por meio da língua,quando umprofessorsolicita do aluno autista respostas subjetivas a questões abstratas o estudante autista pode não compreender e emitir uma resposta inadequada ao contexto do assunto demandado. Em relação à interação com os colegas, o estudante autista pode apresentar dificuldades no entendimento de uma piada contada, em que se encontra implícita uma mensagem engraçada, no entanto, não compreendida por ele e que todos os colegas rirão e ele não, o que o faria sentir-se diferente e observado pelos seus pares.

Assim, ao conhecer sobre o que discorre os autores sobre como a linguagem pragmática impacta na comunicação das pessoas autistas no contexto escolar, constatamos que as questões relacionadas à linguagem pragmática podem impactar negativamente nasrelações das pessoas autistascom os professores e colegas, por se tratar de limitações que envolvem a compreensão literal da linguagem falada e escrita.

Portanto, é relevante ressaltar que à medida que os professores conheçam as questões levantadas nesse estudo, poderão contribuir melhor para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas inclusivas, alem disso, auxiliar os estudantes autistas nas relações com os seus pares no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA M. V.; MORENO A.; RAMOS, V.; QUINTANA, A.; ESPINO, O. *Avaliação da linguagem. Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento infantil*. São Paulo: Santos, 2006.

ALKMIM, T. M. Sociolinguística – Parte I. In: MUSSALIN, F. (Org.). *Introdução à Linguística*: Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 123 (título original, 1929)

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1976, p.27.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e basesda educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL, *Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autis- ta. Presidência da República, Casa Civil.

BRASIL. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Protocolo Facultativo sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: SEDH, CORDE, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14.10.2021.

BRASIL. *Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. 2012. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14.10.2021.

BRIGHT, W. As Dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M.S.;

NEVES, M.F. (Orgs). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

BURILLO, M. *et al*. *La comprensión pragmática en el niño TEA*. Universidade Zaragoza, 2017. Disponível em: https://zaguan.unizar.es/record/ 64579. Acesso em 23 de novembro.

CAMACHO, R. G. Sociolingüística – Parte II. In: MUSSALIN, F. (Org.). *Introdução à Linguística*: Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez. 2006.

CARVALHO, R. C.; MARQUEZAN, R. Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais. *Revista Educação*. Santa Maria-RS, v. 28, n. 2, p. 1-5, jul/dez., 2003. Disponível em: https://periodicos. ufsm.br/ reveducacao/article/view/4169/2505. Aces- so em: 18.10.2021.

CUNHA, E. *Autismo na escola*: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

_____. *Autismo e Inclusão*: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

FADDA, G. M.; CURY V.E. O enigma do Autismo: contribuições para a etiologia do transtorno. *Revista Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 3, p. 411-23, Maringá, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.periodicos.uem. br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709. Acesso em: 06/10/ 2021.

FILLMORE C. Innocence: a second idealization for linguistics. *Proceedings of the Fifth Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: University of Califórnia; 1979.

GOMES, S. A. M.; TERÁN, E. N. *Transtornos de aprendizagem e autismo*. São Paulo: Cultural, 2014.

HAGE, V. R. S.; PINHEIRO, C. A. L. Desenvolvimento típico de linguagem e a importância para a identificação de suas alterações na infância. In: LAMÔNICA, C.A.D.; BRITTO, O.B.D. *Tratado de Linguagem*: perspectivas contemporâneas. São Paulo: BookToy, 2018.

HUAN, Y. *Pragmatics. Oxford*: The oxford book, 2007.

HYMES, D. The ethnography of speaking. In: GLADWIN, T.; STUTERVANT, W.D. (Orgs). *Anthropology and human behavior*. Washington, D.C.: The Anthropological Society of Washington, 1964. (título original, 1962)

JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: ____. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1970. 123p. (título original, 1960)

LABOV, W. *The stratification of English in New York city*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1966.

LAMÔNICA, C. A. D.; BRITTO, O. B. D. *Tratado de Linguagem*: perspectivas contemporâneas. São Paulo: BookToy, 2018

LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. Routledge: London, 1983.

LEVINSON, S. C. *Pragmática*. Cambridge Textbooks in Linguistics, 1983.

MOLLÁ LÓPEZ, Alejandro et al. *Desarrollo de la competencia pragmática en la clase de ELE con niños con trastorno del espectro autista (TEA)*. Universidade de Cantabria, 2020. Disponível em: https://repositorio.unican.es/ xmlui/handle/10902/19705. Acesso em: 27 de novembro.

MARCONDES, C. F. Dicionário da Comunicação: 2. ed. São Paulo: Paulus, 2014.

MATOS, C. M. S. *Compreensão de linguagem não-literal em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal, 2012.

MEY, J. *Pragmatics*: an introduction. Oxford: Blackwell, 1993.

MOUSINHO, R. O falante inocente: Linguagem pragmática e habili- dades sociais no autismo de alto desempenho. *Rev. Psicopedagogia*, 27(84), p. 385-94, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27 n84a08.pdf. Acesso em 06/10/2021.

NARO, Anthony; SCHERRE, Marta. Variação e mudança lingüística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 20, p. 9-16, 1991.

NEIVA, E. *Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia*. São Paulo, Publifolha, 2013.

OLIVEIRA, J. A. *Comunicação e educação*: uma perspectiva prag- mática. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/oliveira-jair-comunica cao- educacao.pdf. Acesso em: 28/10/2021.

ORRICO, H. F.; FERNANDES, E. M. *Preconceito linguístico e exclusão*

social: a sociolinguística como ciência inclusivista, 2017. Disponí- vel em: https://www.filologia.org.br/xcnlf/17/12.htm. Acesso em: 18/10/2021.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 29/09/2021.

_____. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18/09/2021.

PANCIERA, S. D. P.; DE LIMA BUSO, M. S.; DE ALMEIDA SARGIANI, R.; DA SILVA DOMINGUES, S. F.; VALERIO, A.; MALUF, M. R. Cognição social e pragmática da linguagem: estudo com crianças autistas. *Psico*, v. *50*, n. 4, 2019.

PIJNACKER, J.; VERVLOED, M. P. J.; STEENBERGEN, B. Pragmatic abilities in children with congenital visual impairment: an exploration of non-literal language and advanced theory of mind understanding. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 42, n. 11, p. 2440-9, 2012.

RANGEL, A. F. M. Uma Nova Concepção de Linguagem a partir do Percurso Performativo de Austin. *Revista Letra Magna – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 01, n. 1, Porto Alegre, seg. sem. 2004. Disponível em: http://www. letramagna. com/elianedefatimamanentirangel.pdf. Acesso em: 28/09/2021.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1981. (título original, 1916b)

SILVA, D. N. Pragmática, sociedade (e a alma), uma entrevista com Jacob Mey. *DELTA*, v. 30, n. 1, p. 161-79, São Paulo, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-4450201400010000. Acesso em: 29/09/2021.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALKER, N. *Neurodiversity*: Some Basic Terms & Definitions. 2014. Disponível em: http://neurocosmopolitanism.com/neurodiversity-some-

basic-terms-definitions/. Acesso em: 29/09/2021.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M.E (Org.). *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

WOODS, R. *Exploring how the social model of disability can be reinvigorated for autism*: in response to Jonathan Levitt. Disability & Society, p. 1-6, 2017. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.20 17.1328157. Aces- so em: 29/09/2021.

YULE, G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ZAKS, Z. Building the Enterprise: Designs for a Neurodiverse World. *Neuro Tribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: Avery Publishing, p. 286-92, 2015.

Outras fontes:

AUTISM SPEAKS ORGANIZATION – EUA. Top ten autism studies, 2018. Disponível em: https://www.autismspeaks.org/news/autism-speaks-names-top-ten-autism-studies-2018; Acesso em: 14.10.2021.

DSM-V. MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS*:*

DSM-V (American Psychiatric Association – M.I.C. Nascimento e-tal.,Trad); 5ª ed.; Porto Alegre: ArtMed, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. News deNova

Yorque, 2017. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo. Acesso em: 14.10.2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10 (versão em por- tuguês da sigla ICD, do inglês International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems); Porto Alegre: ArtMed,1993.

UM ESTUDO FILOLÓGICO-ORTOGRÁFICO EM *CHARGES* DE ÂNGELO AGOSTINI

Haroldo Wilson Zanda Grella (UEMS)
haroldogrella@uems.br
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
nataniel@uems.br

RESUMO

Ângelo Agostini (Vercelli, Itália, 1843–1910) é considerado um dos mais expressivos artistas gráficos que atuaram no Brasil na metade final do século XIX. Agostini chegou ao país com 16 anos e, em 1864, junto a outros nomes de crítica política, criou o semanário Diabo Coxo, com desenhos satíricos sobre o império. O Cabrião foi outra iniciativa, que tratou conflitos brasileiros com humor e acidez. Em 1867, Agostini mudou-se para o Rio de Janeiro e ali criou Nhô Quim, considerado o primeiro quadrinho brasileiro. Revista Illustrada foi outra empreitada de Agostini, em 1876, com suas charges sobre obras do Salão de Belas Artes e, em Cenas da Escravidão, a crítica forte ao escravagismo e dificuldades vividas pelos negros. A acidez das charges levou a Revista Illustrada à alta aceitação e credibilidade. Em 1889, mudou-se para a França e manteve-se vinculado aos quadrinhos, na revista Dom Quixote e na publicação infantil O Tico-Tico, do universo em quadrinhos. O objetivo deste artigo foi realizar um estudo filológico-ortográfico em charges de Ângelo Agostini, a partir da contextualização do cenário sociopolítico, cultural e econômico da época. A metodologia utilizada foi uma revisão narrativa de literatura, pesquisa bibliográfica, narrativa--descritiva. Os resultados indicaram um papel adjuvante da ortografia nas charges de Agostini, com a finalidade de pontuar o tempero crítico e debater os temas tratados, acentuando o que não estava evidente. A ortografia tinha por fim atribuir a criticidade a quem não tivesse atingido a interpretação e acentuar a terceiridade a quem tivesse assimilado essa informação.

Palavras-chave:
***Charges*. Ortografia. Crítica Social.**

ABSTRACT

Ângelo Agostini (Vercelli, Italy, 1843–1910) is considered one of the most expressive graphic artists who performed in Brazil in the late half of the 19th century. Cabrião was another initiative, which treated Brazilian conflicts with humor and acidity. In 1867, Agostini moved to Rio de Janeiro and there created Nhô Quim, considered the first Brazilian comic. Revista Illustrada was another endeade for Agostini, in 1876, with his cartoons about works of the Salão de Belas Artes and, in Cenas da Escravidão, the strong criticism of slavery and difficulties experienced by dark-skinned. The acidity of the cartoons led the Illustrated Magazine to high acceptance and credibility. In 1889, he moved to France and remained linked to comics, Dom Quixote magazine and the children's publication O Tico-Tico, from the comic book universe. The aim of this article was to conduct a philological-orthographic study in cartoons by Ângelo Agostini, from the contextualization of the sociopolitical, cultural and economic scenario of the

time. The methodology used was a narrative review of literature, bibliographic research, narrative-descriptive. The results indicated an adjunct role of spelling in Agostini's cartoons, in order to punctuate critical seasoning and debate the themes addressed, emphasizing what was not evident. The spelling was to attribute the criticality to those who had not reached the interpretation and accentuate the terceirity to those who had assimilated this information.

Keywords:
Cartuns. Spelling. Social Criticism.

1. Introdução

Ângelo Agostini (1843–1910) foi um artista piemontês (Vercelli, Itália), considerado um dos principais nomes do humor gráfico brasileiro por sua arte (Cf. VERGUEIRO, 2011). No entanto, quanto à sua origem, Silva (2006) discute que não há uma conformidade exata sobre isso, já que a partir de registros que foram realizados por Francisco Velho Sobrinho, que igualmente encontram ecos entre outros autores, afirmam que a cidade de nascimento de Agostini teria sido Farcelle, o ano anterior, 1942.

Além destes, há outros aspectos sobre a vida de Agostini que não se encontram sabidos, como a sua real formação, sendo que por vezes é citado como um autodidata (a neta, posteriormente, afirmou que recebeu sua formação inicial de um mestre pintor francês). Também não é conhecida claramente a razão da vinda da família de Agostini para o Brasil (Cf. MARINGONI, 2011; SILVA, 2006).

No interesse do conhecimento e discussão da obra deste autor, o objetivo deste artigo foi realizar um estudo filológico-ortográfico em charges de Ângelo Agostini, a partir da contextualização do cenário sociopolítico, cultural e econômico da época. Com isso, buscou-se identificar de forma contextualizada à época e história do artista a sua história e trajetória como ilustrador no Brasil.

A partir dos textos trazidos para consideração, foi procedida a inserção de uma imagem referente e discutidos aspectos que indicam o contexto daquela incursão produtiva, bem como dos principais sentidos e interesses que permeavam a produção de Agostini.

2. Método

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma revisão de literatura,

de natureza qualitativa, descritiva, desenvolvida a partir da junção de fontes de natureza diversa, em que pesam livros, artigos de periódicos e fontes digitais levantadas em relação ao objeto deste estudo: as charges de Agostini. Na compreensão da pluralidade e intensidade da produção presente de Agostini, a metodologia optou por apresentar uma charge/imagem de cada etapa ou fase da atuação profissional dele, tecendo sobre ela as premissas que cercaram aquele momento da carreira como base.

Nestas reflexões constam a análise dos padrões gerais de. Agostini e sua relação com tempo, espaço e contexto social da época. As publicações selecionadas para este artigo foram arroladas a partir de sua representatividade ao objetivo proposto, não sendo a cronologia significativa à consideração.

3. A trajetória de a. Agostini

De acordo com Vergueiro (2011), a carreira de ilustrador de Agostini teve início em São Paulo, ainda em 1864, na revista Diabo Coxo, uma criação dos jornalistas Sizenando Barreto e Luiz Gonzaga Pinto da Gama, que teve uma longevidade de 12 números (Figura 1):

Figura: *Diabo Coxo*, o Fim da 1ª Série (Frontispício, edição Setembro/1864).

Fonte: ImpulsoHq (2013, *on-line*).

Diabo Coxo tinha aspectos inovadores para a imprensa, em que 50% de suas oito páginas eram dedicadas às caricaturas, sendo um padrão replicado nas demais revistas nas quais Agostini veio a trabalhar posteriormente. Um traço relevante de Diabo Coxo é o fato de que sua redação pertencia a Luís Gama, que era um ex-escravo e tinha uma forte

inclinação abolicionista eliberal (Cf. SILVA, 2006).

Em Diabo Coxo, foi possível contemplar algo que se tonou o estilo de Agostini: a ausência de balões. A composição de Agostini era autoexplicativa e era a forma dele acessar as diferentes camadas sociais e de instrução com suas críticas.

Após Diabo Coxo, Agostini passou a trabalhar em outra revista marcante quanto à crítica social apresentada e posicionamento liberal*: O Cabrião,* que teve 21 números e foi encerrada em 1867. O Cabrião tinha a premissa de apresentar verdades, e observava tudo o que ocorria no país, os costumes e práticos do brasileiro e tinha um olhar focal para a cidade de São Paulo. Embora não seja possível afirmar com total certeza de que O Cabrião recebeu traços da realidade da vida e história de Agostini, há traços comuns que podem ter sido atribuídos puramente ao acaso (Cf. CIRNE, 1990; SILVA, 2006; VERGUEIRO, 2011). O tom reflexivo, irônico e crítico de A. Agostini presente na publicação, que visava autonomia e crítica pode ser sintetizada com o conteúdo da Figura 2:

Figura 2: Animal Cascudo (Animal Cascudo – Emblema de um Partido – O Cabrião, número 6, novembro de 1866).

Fonte: Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin (2021, *on-line*).

A crítica política objetiva em imagens com poucas palavras e profundo sentido (muitas vezes objetivo e direito de ironia e humor) marcam as observações trazidas pel'O Cabrião. As percepções políticas da época foram transcritas ao material, sempre em um tom resumido, acessível e viável ao que leitor, ainda que este não fosse necessariamente um profundo conhecedor ou habituado a leitura. O sentido básico das relações políticas e a ironia em imagens de narrativa clara possibilitavam este trabalho.

Naquele mesmo ano, Agostini se transferiu para o Rio de Janeiro,

e teve participou de revistas como O Arlequim, Heaton e Rensburg (revista litográfica) e, junto a seu padrasto, Antônio P. Marques e ao jornalista Augusto de Castro, criou Vida Fluminense, revista em que era o principal ilustrador. A tônica mais comercial de Vida Fluminense (exceto sobre a escravidão, a que era crítica) não acolheu totalmente o estilo crítico de A. Agostini, mas a qualidade e técnica de suas charges atingiu na revista uma ampla melhoria, com caricaturas, anúncios e narrativas visuais (Cf. MARINGONI, 2011; VERGUEIRO, 2011).

Figura 2: Revista Illustrada (Últimas notícias do Paraguay – O Cabrião, número 6, novembro de 1866).

Fonte: Augusto (2009, *on-line*).

Embora Agostini tenha se mantido crítico aos eventos sociais e econômicos da realidade que envolvia o contexto de criação de Vida Fluminense, o seu campo de abordagem era mais leve e sintático sem um maior aprofundamento crítico direto. Assim, as imagens eram suficientemente amplas para serem percebidas como crítica consistente, mas a sua linguagem e complemento não emulavam uma continuidade ou postura clara contra ou a respeito de algo, como antes. Apenas davam o teor irônico ou humorístico, e deixavam ao leitor o trabalho de interpretar o conteúdo imagético.

Em 1872, A. Agostini deixou Vida Fluminense e se destinou a uma publicação mais próxima de seu antigo espírito crítico, o jornal O Mosquito. O tom social antes ameno em Vida Fluminense então cedeu espaço a um teor sistematicamente crítico, explícito e partidário, no caso, ao campo liberal (Cf. ARBACH, 2007).

Quanto a O Mosquito, tendo por base Arbach (2007) e Vergueiro (2011), A. Agostini se mostrou ativo às questões ligadas a uma reformulação dos padrões da sociedade de sua época. Mais tarde, se envolveu em diferentes expressões que destacavam sua visão crítica sobre a escravocracia e outros dilemas sociais brasileiros. A passagem de A. Agostini por O Mosquito foi considerada um marco de seu crescimento e evolução profissional, que atingiu uma *expertise* referencial em sua arte e estabeleceu o seu nome dentro dos mais conhecidos no campo das ilustrações brasileiras.

A trajetória de Agostini teve ainda outros marcos, como em 1876, quando criou Revista Illustrada (Figura 4), uma proposta criada com uma visão mais livre e autônoma da antiga Vida Fluminense, o que foi marcado especialmente pelo posicionamento de autonomia de publicação, em que o desvínculo comercial era uma forma de sustentar o desejo crítico que foi o norte da publicação. Revista Illustrada, muito provavelmente pela proposta diferenciada que apresentava e aberta a uma visão crítica do país, foi uma revista longeva, atingiu 22 anos de atividade. Boa parte dessa longa vida a publicação veio também do momento oportuno que foi experimentado no país neste período, os primeiros passos da República. Cercando a repercussão de movimentos pela abolição, as charges de Agostini e também o posicionamento adotado de forma direta pela Revista Illustrada marcou uma dura, crítica e sólida oposição a modelos escravocratas e excludentes, e registrou parte importante dessa fase da vida no país (Cf. CIRNE, 1990; MARINGONI, 2011).

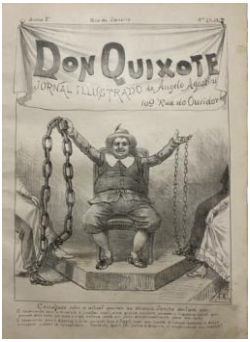
Foi em Revista Illustrada que A. Agostini trouxe alguns elementos que se tornaram emblemáticos de sua forma de expressão visual, com Aventuras do Zé Caipora, uma espécie de continuidade dos processos que teriam sido iniciados com Aventuras de Nhô Quim, ainda no ano de 1869 (Cf. CAGNIN, 2013).

Sendo dessa forma, a partir de Balan (2015), Cagnin (2013) e Vergueiro (2011), é possível depreender que os aspectos dessas duas obras chamam a atenção para a presença em A. Agostini de uma fluente e intensa capacidade narrativa para contar histórias por meio de imagens. Assim, dos fatos da sociedade brasileira mais densos, até mesmo a eventos cotidianos, o artista era capaz de oferecer uma leitura visual rica e envolvente aos sentidos que, mesmo não sendo colorida em muitos momentos, tem traços e detalhes que permitem ao receptor reconstituir de forma crítica e o mais completa possível os seus referenciais de origem.

A Revista Illustrada encontrou, como já mencionado, um amplo campo ao desenvolvimento de suas questões críticas. Embora a obra de Agostini permanecesse irretocável quanto à qualidade de sua composição e sentido, o enfoque foi artista era reconhecimento fazer com que elas se comunicassem bem mais com a realidade nacional que propriamente com os aspectos técnicos do desenho (Cf. MARINGONI, 2011; SILVA, 2006).

Don Quixote foi uma outra iniciativa de Agostini, iniciada em 1895 e mantida em funcionamento por uma década (Cf. VERGUEIRO, 2011). No contexto do momento social experimentado pelo país naquele período, Don Quixote (Figura 5) desenvolveu um olhar crítico sobre o pós-abolicionismo brasileiro e não retirou o tom incisivo que foi experimentado na Revista Illustrada com tanto êxito.

Figura 4: Capa Don Quixote (D. QUIXOTE, de Ângelo Agostini – Ano 2, n. 67 e 68).



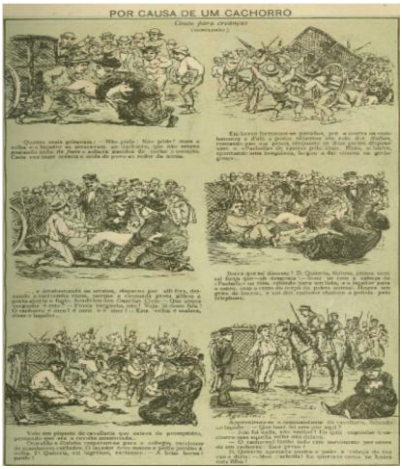
Fonte: Acervo Raro Leilões (2021, *on-line*).

Em Don Quixote, os textos mais extensos de complemento das imagens criadas por A. Agostini retornaram de forma pontual, com o mesmo léxico voltado ao letrado, e a organização visual se manteve igualmente eficiente. Estes elementos denotam a intensa retomada da temática social e das discussões críticas pelo artista, em um cenário em que considerava de maior liberdade.

No intermeio dessas atividades, A. Agostini também se dedicou a novas experiências e passou pelo Jornal Gazeta de Notícias no ano de 1904 e, em uma vivência distinta ao que havia produzido até o momento, empreendeu seu talento de ilustração em uma revista infantil, O Tico-Tico (Figura 7). A revista era publicada por uma organização na qual A.

Agostino já colaborava e se manteve colaborador até o fim da vida, O Malho (Figura 6) (Cf. MARINGONI, 2011; SILVA, 2006).

Figura 5: Por Causa de Um Cachorro (O Malho. Rio de Janeiro, 22/10/1904, n. 110).



Fonte: Gomes e Gonçalves (2016, p. 231).

Em *O Tico-Tico*, tem-se:

Figura 6: Cabeçalho de O Tico-Tico (O Tico-Tico. Rio de Janeiro, 11/10/1905, n. 1).

Fonte: Gomes e Gonçalves (2016, p. 232).

Para compreender a riqueza expressiva da experiência de O Tico-Tico, em que A. Agostini adentrou ao universo infantil, é fundamental trazer como o artista fez a migração a este universo. O Malho foi a sua primeira experiência nos contos infantis, ainda no ano de 1902 e tinha uma orientação voltada principalmente ao humor com mensagens de natureza moral, como seria de expectativa ao público infantil (Cf. GOMES; GONÇALVES, 2016; SILVA, 2006; VERGUEIRO, 2011).

Gomes e Gonçalves (2016) refletem que os últimos anos da vida

de A. Agostini não acompanharam os êxitos do passado, e isso também teve relação com a sua produção. Embora mantivesse a qualidade extrema anterior, as ideias de Agostini naquele contexto muitas vezes colidiam com o que o mercado editorial e imprensa no momento exigia. Além disso, seu traço também passou por questões que traziam elementos que não eram correspondentes às transformações técnicas presentes e possíveis naquele momento. Por este conjunto de fatores. No contexto deste momento específico, a condição de suas obras quanto a serem lembradas e destacadas também teve um decréscimo.

Quando deixou a Revista Illustrada, buscou outros cenários, distintos do que estava acostumado, como a atuação em O Tico-Tico, uma revista infantil parte de O Malho, bem como nessa editora. O encontro com O Malho já era algo antigo para o qual Agostini colaborava, mas na análise do que ocorria naquela revista, a presença dele servia mais ao reconhecimento da mesma que propriamente a ele e seu desenvolvimento ou autonomia. No entanto, era uma forma de que Agostini integrasse a um time conceituado de editoria, e iniciada após o fim das relações com a Gazeta de Notícias e de sua empreitada em Don Quixote, foi uma maneira de persistir no meio literário (Cf. GOMES; GONÇALVES, 2016).

A considerar as reflexões de Silva (2006) e Gomes e Gonçalves (2016), bem como Vergueiro (2011), nessa experiência inicial é evidente o fato de que a migração de A. Agostini para o mundo infantil não viria na forma de uma simplificação de seus traços, mas sim de um realismo e dureza que, embora a temática fosse infantil, pode parecer tenso, intenso e por muitas vezes, trazer elementos chocantes e próximos ao grotesco. Em O Tico-Tico, a densidade do traço e das mensagens é mantida, mas há um sentido de infância inocente por onde permeia todo o trabalho do artista em sua apresentação. Mas embora os seus traços se mantivessem neste entorno e interesse, a temática abordada cumpriu o cerco preferencial de Agostini: os assuntos da liberdade, as lutas sociais e os desafios sociais brasileiros. Essa inclinação, trazida sempre que possível, pode ser vista na obra História de Pai João[250].

---

[250] Os meninos sabem que o Brazil já teve escravos? Infelizmente é uma verdade. O escravo não era pessoa, era cousa; vendia-se como se fosse um animal irracional. Comprava-se gente como se compra burros. Fazia-se trabalhar essa gente durante muitos annos, toda a vida, sem lhe pagar um vintém e quasi sempre debaixo de muita pancada, empregando-se ainda instrumentos de supplicio, como o tronco, a gargalheira, e outros. Nas fazendas os escravos habitavam em senzalas ou casebres de páo a pique e telha vã, onde viviam todos misturados, dormindo pelo chão. Os feitores tomavam conta dessa gente

Um dos principais aspectos de reconhecimento que foram atribuídos a A. Agostini e sua obra foi ligado à abolição, sobretudo pela intensidade com que defendeu essa pauta nos espaços em que pode estabelecer por si ou conquistar em publicações e obras, sobretudo Revista Illustrada. Quando ilustrava sobre este tema, no contexto da época, Agostini auxiliava ao seu modo que o entendimento do papel abolicionista fosse levado ao povo e por essa razão, embora Revistada Illustrada fosse repleta de outros materiais e produções que não tinham a temática ou visual do negro em sua composição, que a revista fosse denominada de Bíblia abolicionista do povo brasileiro que, por sua vez, não sabia ler. O que Agostini colocava em imagem, terminava traçado em informação e código aos que recebiam as suas composições (Cf. BALABAN, 2015).

Embora artista Agostini tinha uma visão bastante crítica também voltada a institutos da arte no Brasil, em específico a Academia de Belas Artes, a qual acreditava ser uma instituição retrógrada, pouco preparada e organizada de forma precária à função que almejava ocupar. Havia ainda um sentido de radicalismo presente em seu pensamento sobre essa condição, de forma que entendia que um artista que quisesse manter o seu sentido de realidade e autonomia produtiva, não deveria se sujeitar a academia.

Mesmo essas duras críticas foram tecidas de forma sagaz e irônica durante a trajetória de A. Agostini, de foram que não somente se orientavam a academia em si, mas também aos artistas que, ao seu modo e necessidade, terminavam seguindo este caminho. Como fruto desse pensamento de necessite de liberdade da academia, A. Agostini também tornou a Revista Illustrada uma espécie de espaço a que outros artistas pudessem se expressar dentro do que considerava adequado a uma criação livre e que pudesse responder de forma ativa ao que a academia tornava um padrão (Cf. MARINGONI, 2011; SILVA, 2006; VERGUEIRO, 2011).

3.1. A ortografia em Agostini

De acordo com teyssier (2014), o relativo exotismo da língua por-

---

escrava e de seu serviço. Quando eram bons a cousa ia bem; mas a maior parte eram ferozes, e a vida do escravo era tão cheia de torturas, que muitos preferiam morrer e suicidavam-se. Felizmente, a 13 de maio de 1888 acabou-se com essa desgraça, abolindo-se a escravidão. A Historia de Pai João, que é verdadeira, é um pequeno panno de amostra dessa triste época – O Tico-Tico, 8 /11/1905, n. 5, ano I. (O TICO *apud* GOMES; GONÇALVES, 2016, p. 233-234).

tuguesa falada no brasil é reconhecido há um tempo significativo, em relatos que indicam uma apresentação na forma de um tipo de dialeto ultramarino, com características próprias de pronúncia que terminam sendo bem mais acentuadas que as de escrita. Com isso, surge um corte entre esta linguagem, que muitas vezes termina sendo simplificada, sendo o seu representante mais próximo da estrutura clássica, como pode ser visto no comparativo entre diga-me e mi diga. Neste contexto se constitui o brasil independente, a partir de 1822, em busca de uma condição que apresentasse diferenciação da sua antiga dependência, o que se refletiu na língua. Toda a fusão populacional que ocorria à época não somente trouxe um branqueamento populacional, mas também gerou reflexos na língua falada e escrita. Enquanto isso ocorria, também se acentuavam as assimetrias sociais e de desenvolvimento no país, com zonas altamente desenvolvidas e outras precarizadas. O requinte e o popularesco da língua também terminam por se constituir nessas zonas de transição e variedades linguísticas.

A ortografia usada por a. Agostini caminha com a norma de sua época.a este respeito, há três períodos que marcam a história ortográfica brasileira, a saber: o fonético, com sua grafia bastante próxima entre pronúncia e escrita, que perdurou até o século xvi; o pseudoetimológico, quando a condição erudita se fazia presente de forma latente, sobretudo pelo uso de consoantes geminadas e insonoras e letras como y, k e w, o que perdurou até 1904, e a fase simplificada, dividida entre o português e o luso brasileiro (Cf. FERNANDES, [s.d.]).

Partindo da análise de fernandes ([s.d.]), os textos de a. Agostini recaem sobre o século xix, momento específico em que a estrutura apresentada continua uma orientação minuciosa da gramática em seus detalhes, e em sua forma era possível perceber estruturas de formalização de grafia como ditongos nasais marcados pelo til, preservando recursos como ph, rh e th conforme a etimologia das palavras e pela gradativa substituição de k e ch por c ou qu, seguindo em uma orientação de uma escrita etimológica. Nesta prática, embora a. Agostini trouxesse um estilo próprio do ensino formal e erudito da escrita, também a sua ortografia prenunciava movimentos que viriam a ser acentuados no decorrer da evolução da ortografia portuguesa no século seguinte, xx, conforme podemos ver na figura abaixo:

Figura 6: Capa Revista Illustrada (Revista Illustrada – Ano 1, n. 7, 1876).

Fonte: Museu Imperial (2021, *on-line*).

Assim, a forma de a. Agostini escrever é próxima ao português de portugal, mantendo em si a presença de algumas características próprias como em actual, prometto, becco e outros que mostram tal aproximação. O distanciamento dos brasileirismos vocabulares deve-se ao fato de que estes terminavam pertencentes e crescentes no meio familiar e vulgar (cf. Teyssier, 2014).

A imagem abaixo ilustra, a ortografia da época, utilizada por a-gostini em que aparece "redação" gravada como "redação".

Figura 7: Cabeçalho de O Mosquito.

Fonte: Arbach (2007, *on-line*).

Além disso, como a ortografia também se atrela a cultura e vida social de quem a exerce, é natural que em suas críticas e proposições complexas a linguagem culta e praticamente irretocável estivesse em e-mergente espaço. E mesmo quando fala da escravidão ou entra em temas regionais à realidade brasileira, a. Agostini não entra no uso vocabular desses grupos. Ao falar do escravo, não usa a terminologia própria ou re-cursos disto para construir seus termos. Está ortograficamente separado de seus campos de abordagem, ao se posicionar como defensor, não per-tencente.

4. Considerações finais

Em desfecho, é possível mencionar que A. Agostini foi um artista direcionado em seus sentidos, textos e produções, sempre que possível e a todos os públicos, à arte de formar brasileiros. A sua capacidade de produzir imagens com narrativas completas, complexas e acessíveis tornam o texto escrito muitas vezes dispensáveis, e se ajustam de uma forma pontual aos diferentes repertórios.

No tocante à ortografia de sua obra, ela traz uma clara mensagem subliminar de análise que permite compreender o reconhecimento linguístico e comportamental de A. Agostini de seus alvos de crítica e de apoio. Entende-se e identifica-se como parte da elite por sua língua, por ela difere-se desde grupo e o critica com ironia e representativa força, mas não se aproxima forçosamente de tentar pertencer a quem defende – apenas tenta defender e mudar seu meio de expressão, enquanto por sua arte exerce um canal democrático daquilo que o texto pode não evidenciar a todo receptor. Considerado o autor dos primeiros quadrinhos brasileiros, A. Agostini sintetiza o entendimento de flexibilidade na expressão textual e realizou, em sua obra, um intenso trabalho crítico e conscientizador baseado, fundamentalmente, no respeito semiótico aos diferentes públicos, e na capacidade de transitar por estes de forma ativa e atrativa.

Nossa intenção é reapresentar ao público a obra de Agostini e dar início ao estudo de sua ortografia para desenvolver em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERVO RARO LEILÕES. *Revista Don Quixote*. 2021. Disponível em: https://www.acervoraroleiloes.com.br/peca.asp?ID=6202487. Acesso em: 10 out. 2021.

ARBACH, Jorge Mtanios Iskandar. *O fato gráfico*: o humor gráfico como gênero jornalístico. Suplemento Revistas Ilustradas e Ilustradores. 2007. Disponível em: http://www.jorgearbach.com.br/pdf/tese/7.4_ revistas_ilustradas_e_ilustradores.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

AUGUSTO, José Carlos. A Vida Fluminense, “folha joco-séria-illustrada” (1868–1875). In: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, 2009. p. 2. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/artigos/a-vida-fluminense-folha-joco-seria-illustrada/. Acesso em: 22 out. 2021.

BALABAN, Marcelo. “Transição de cor”: Raça e abolição nas estampas de negros de Angelo Agostini na Revista Illustrada. *Topoi*, v. 16, p. 418-41, Rio de Janeiro, 2015.

BIBLIOTECA BRASILIANA GUITA E JOSÉ MINDLIN. *Cabrião*. 2021. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm-ext/1338. Acesso em: 10 out. 2021.

CAGNIN, Antonio Luiz. Angelo Agostini-uma pesquisa. *9ª Arte*, v. 2, n. 2, p. 53-73, São Paulo, 2013.

CIRNE, Moacir. *História e Crítica dos quadrinhos brasileiros*. Rio de Janeiro: Funarte, 1990.

FERNANDES, Ana Paula. A história da ortografia do português no Brasil. In: Congresso do Letras da UERJ São Gonçalo. [s.d.]. Disponível em: http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/mesas/3/Anapaulafernandes.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

GOMES, Ivan Lima; GONÇALVES, Roberta Ferreira. Imagens de uma república infantil: Angelo Agostini nas revistas O Malho e O Tico-Tico. *Revista Maracanan*, v. 12, n. 14, p. 225-40, 2016.

IMPULSO HQ. *Frontispício da edição de Setembro de 1864.*Diabo Coxo. 2013. Disponível em: http://impulsohq.com/wp-content/uploads/2010/05/aa_04.jpg. Acesso em: 10 out. 2021.

MARINGONI, Gilberto. *Angelo Agostini*: a imprensa ilustrada da Corte à Capital Federal, 1864-1910. São Paulo: Devir, 2011.

MUSEU IMPERIAL. *Revista Illustrada*. 2021. Disponível em: http://dami.museuimperial.museus.gov.br/handle/acervo/3585. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Rosangela de Jesus. Angelo Agostini: crítica de arte, política e cultura no Brasil do Segundo Reinado. *Revista da História da Arte e Arqueologia*, n. 6, p. 107-22, Campinas, UNICAMP, 2006.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa.* Trad. de Celso Cunha. 4 Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro. O humor gráfico no Brasil pela obra de três artistas: Ângelo Agostini, J. Carlos e Henfil. *Revista USP*, n. 88, p. 38-49, 2011.

UM EXPERIMENTO DE TIPOLOGIA PARA ELEMENTOS CULTURAIS ESPECÍFICOS APLICADO AO *VOCABVLARIO DA LINGOA DE IAPAM*[251]

Michele Eduarda Brasil de Sá (UFMS e PNAP-FBN)
michele.eduarda@ufms.br

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre os *culture-specific items* (traduzidos livremente como "elementos específicos de uma determinada cultura") da língua japonesa para a portuguesa, aplicado ao *Vocabvlario da lingoa de Iapam* – dicionário japonês-português publicado em Nagasaki em 1603, de autoria coletiva de um grupo de padres jesuítas, que também costumavam atuar como tradutores e intérpretes. O volume que se encontra no acervo da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, foi reconhecido pelos professores pesquisadores Eliza Atsuko Tashiro Perez (USP) e Jun Shirai (pesquisador visitante da USP) em 2018 e é o quarto exemplar do *Vocabvlario* existente no mundo – pelo menos, que se saiba até agora. São apresentadas algumas estratégias utilizadas pelos lexicógrafos no que propusemos chamar inicialmente de entradas específicas – as palavras da língua-fonte que não possuem correspondente na língua-alvo. A problematização surgida destas tipologias em relação ao *Vocabvlario* faz emergir a formulação de uma denominação e uma tipologia própria, apresentada neste trabalho.

Palavras-chave:
Dicionários. Tradução. Entradas específicas.

ABSTRACT

This paper presents a study on the translation of culture-specific items from Japanese into Portuguese, applied to the *Vocabvlario da lingoa de Iapam* – a Japanese-Portuguese dictionary published in Nagasaki in 1603, collectively authored by a group of Jesuit priests, who also used to act as translators and interpreters. The volume, which is in the collection of the National Library in Rio de Janeiro, was found by the researchers Eliza Atsuko Tashiro Perez (USP) and Jun Shirai (visiting researcher at USP) in 2018 and is the fourth existing copy of the *Vocabvlario* in the world – at least to our knowledge so far. Some strategies used by lexicographers are presented in what we initially proposed to call specific entries – the source language words that have no correspondent in the target language. The problematization that arose from these typologies concerning the *Vocabvlario* gives rise to the formulation of a denomination and a typology of its own, presented in this paper.

Keywords:
Specific Entries. Dictionaries. Translation.

---

[251] A pesquisadora é bolsista do Programa Nacional de Apoio à Pesquisa da Fundação Biblioteca Nacional (PNAP-FBN 2020) e a publicação deste trabalho conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, por meio do edital Mulheres na Ciência 2021 (Propp/UFMS).

1. Introdução

O trabalho de descrição de línguas (nas chamadas "artes", nas gramáticas e nos dicionários) foi sem dúvida uma grande contribuição dada pelos padres jesuítas durante o período conhecido como o das Grandes Navegações. No mesmo caminho que os comerciantes portugueses e espanhóis que se lançaram nas expedições marítimas, os jesuítas obedeciam à sua Grande Comissão, para cumprirem o que julgavam ser seu propósito. O esforço de descrição das línguas até então não conhecidas foi feito pelos padres, não pelos comerciantes ou pela Coroa (Cf. ASSUNÇÃO, 2011, p. 15). O trabalho linguístico que fizeram em várias partes do mundo é digno de nota, embora logicamente marcado por uma visão eurocêntrica.

Os portugueses foram o primeiro povo europeu com que os japoneses tiveram contato significativo. Na época, o Japão se via em situação política muito insegura, em pleno período de guerra civil (*sengokujidai*, em japonês: o "período do país em guerra"). Neste contexto, um nome se destaca na produção de obras sobre a língua japonesa: João Rodrigues Tçuzzu (apelido que lhe deram os japoneses e que significa "intérprete"), assim chamado pela função que exerceu durante um considerável tempo, escreveu a *Arte da lingoa de Iapam* (1608), "1ª gramática da língua japonesa escrita na tradição europeia" (TASHIRO, 2004, p. 206), a *Arte breve da lingoa Japoa* (1620), a *Historia da Igreja em Japam* (1620–1633) e o *Dictionarium Latino Lusitanicum ac Iaponicum* (sem data definida), dicionário trilíngue. Tudo indica que Tçuzzu também tenha contribuído para a elaboração do *Vocabvlario da lingoa de Iapam* (1603), primeiro dicionário japonês-português. No entanto, não há prova cabal que possibilite apontá-lo como um dos autores deste dicionário, que possui cerca de oitocentas páginas, contadas as suplementares, e aproximadamente trinta e cinco mil entradas. Embora não se possa afirmar nada categoricamente, é entendimento aceito que Tçuzzu tenha participado na elaboração do *Vocabvlario*.

O fato é que o referido dicionário é um trabalho em conjunto, pelo que se lê no prólogo, de padres "dos que melhor sabião a lingoa de Iapão", com a ajuda de alguns japoneses ("naturaes entendidos nella"); constitui-se um trabalho examinado e aperfeiçoado, não uma versão breve a ser publicada com pressa, contendo apenas as informações básicas para socorrer novéis estudantes da língua.

Recentemente, a Lexicografia tem dado espaço a pesquisas sobre

o papel do lexicógrafo como autor do dicionário; as escolhas de um determinado autor (seja ele conhecido ou não, apenas um ou um grupo), bem como as informações registradas em cada verbete, dão testemunho de uma visão de língua e também de cultura. No caso do trabalho jesuíta no Japão, as questões culturais intervieram decisivamente nas atividades de ensino do evangelho; é conhecido o erro de tradução de "Deus" por *Dainichi*, que depois os jesuítas descobriram ser uma divindade pagã associada ao sol, pelo que tiveram que desdizer muita coisa, do que resultou grande confusão. Deve-se ter em mente ainda que, levando em conta as circunstâncias e o contexto histórico em que o *Vocabvlario* foi elaborado, é lógico que haja patente etnocentrismo em vários verbetes.

2. Estrutura do vocabvlario

A primeira coisa que se percebe, mesmo a uma ligeira passada d'olhos, é que se trata de um dicionário romanizado, ou seja, escrito no alfabeto romano, sem os característicos ideogramas. Janeira (1988, p. 214) destaca que esta romanização, comum a outras artes e dicionários da mesma época, foi um "trabalho considerável de pioneiros". Há também o cuidado em marcar as línguas com tipos diferentes. A letra normal (ou redonda) corresponde à língua japonesa; a letra em itálico, à portuguesa ou latina. A numeração é estabelecida em fólios (frente e verso de uma folha de papel), não em páginas.

Além das diferenças tipográficas (itálico para português e latim, letras redondas para japonês), as entradas em letra maiúscula e o texto em duas colunas por página facilitam a procura das palavras. Além disso, acima de cada coluna vem uma legenda indicando a posição na ordem alfabética ("A antes do B", "A antes do C", "A antes do D"), o que também facilita a busca. O sinal de paragrafação (¶) é utilizado para apresentar exemplos, derivações e outras informações relevantes. Por exemplo:

(1) Tôdai. *Candieiro de pee de ferro, ou outro metal*. ¶ Caqetôdai. *Candieiro que se dependura.*

(2) Ganpi. *Hũa flor vermelha*. ¶ *Item, A erua que dá esta flor*.

Estas marcações, bem como a disposição do texto, facilitam o trabalho de quem utiliza o dicionário. Em se tratando de palavras sem correspondente em língua portuguesa, toda informação é útil e, se bem organizada, tanto melhor.

Ainda há que se destacar outro detalhe significativo, bastante útil

para ajudar na compreensão de quem recorre ao *Vocabvlario*. Em japonês há palavras com leitura chinesa e leitura japonesa. Muitas vezes com os mesmos ideogramas é possível dizer a mesma coisa, sendo com leituras diferentes. Um exemplo simples é *yasumi no hi* ("dia de descanso", "feriado", em que *yasumi* é "descanso" e *hi* é "dia"). Com os mesmos ideogramas forma-se também a palavra *kyūjitsu* (*kyū*, "descanso"; *jitsu*, "dia"), com leitura de origem chinesa, que tem o mesmo significado. São, grosso modo, duas formas diferentes de dizer a mesma coisa. Ocorre que as leituras de origem chinesa são mais difíceis de memorizar e discernir, pois uma mesma leitura pode se referir a vários ideogramas (*kyū*é como podem ser lidos os ideogramas de "descanso", "nível", "nove", "antigo", "esférico", "urgente" e muitos outros).

Dada esta dificuldade, algumas entradas que são palavras com leitura de origem chinesa apresentam, logo em seguida, a sua leitura japonesa, a fim de facilitar a compreensão de quem as busca. Vejam-se os exemplos:

(3) Coji. Furui coto. *Historiasantiguas, ou exemplos, & escrituras antiguas*.

(4) Ichiguiô. Fitotçuno vaza. *Hũa obra*.

(5) Zaicocu. Cunini aru. *Estar no reino*.

Nos exemplos acima, (3) *coji*, (4) *ichiguiô* e (5) *zaicocu* são palavras cuja leitura é de origem chinesa. São seguidas, respectivamente, pelas expressões (3) *furui coto*, (4) *fitotçuno vaza* e (5) *cunini aru* (em leitura japonesa). Estas últimas funcionam como uma espécie de legenda para as primeiras – embora todas sejam, independentemente da origem de suas leituras, palavras japonesas. Elas são mais fáceis de compreender, especialmente porque, via de regra, são leituras que não costumam ser atribuídas a mais de um ideograma e, quando o são, o número de ideogramas que lhe cabem é reduzido, ao ponto de não se tornarem um elemento de dificuldade, pois não trazem probabilidade de confusão.

Vale notar que não há uma seção para palavras iniciadas em E, H, K, L, O e U. Isto acontece por causa da forma como os jesuítas transliteravam as palavras japonesas na época: palavra iniciadas por "e" eram na verdade escritas com "je" ou "ie"; palavras iniciadas por "h", de som aspirado, eram escritas com "f"; não se usava "k", mas "c" ou "q"; o som do "l" não existe em japonês; palavras iniciadas em "o" eram geralmente escritas como "vo"; e, por fim, o "u" era representado como "v", como vogal. Além disso, há uma seção para I com valor de vogal e outra para I com valor de consoante.

Telmo Verdelho (1995) elogia a estrutura do *Vocabvlario*, assim dizendo:

> A estruturação e redacção dos artigos é um dos aspectos mais meritórios do Vocabulario e onde mais bem se comprova a exigente preparação académica dos autores e a sua cultivada sensibilidade linguística, sobretudo no que respeita ao conhecimento da língua portuguesa. Nele se pode recolher uma informação lexicográfica copiosa, que se observa logo à primeira vista: na escolha dos exemplos, em que integra e traduz provérbios e modismos japoneses; na abundância e precisão das paráfrases; e sobretudo nos recursos de uma porfiada aproximação semântica, em que se destaca o uso abundante da hiperonímia e da expansão sinonímica. (VERDELHO, 1995, p. 4)

Verdelho prossegue apresentando nove aspectos que, a seu ver, demandam estudo mais aprofundado da obra, dentre os quais o vasto uso de hipônimos e hiperônimos, de paradigmas derivacionais, a recorrência à latinização e o registro de formas pouco conhecidas. O oitavo aspecto é especialmente digno de atenção: "Paráfrases e textualizações, em resposta a entradas japoneses (sic) que não correspondiam ao universo verbalizado em português ou para as quais não tinha sido encontrada uma equivalência própria." (VERDELHO, 1995, p. 6) Como os lexicógrafos davam conta de palavras sem correspondentes em língua portuguesa? Como as descreviam? Neste momento o lexicógrafo precisa ser, mais do que nunca, tradutor – tanto na acepção antiga, de alguém que transmite da forma mais econômica possível um conceito de um código para o outro, quanto na acepção atual, de um escritor hábil, que é também autor.

3. Do japonês ao português: a "tradução" da cultura

No tempo em que o *Vocabvlario* foi publicado, não havia propriamente nem Lexicografia nem Estudos de Tradução como áreas autonomamente desenvolvidas que munissem os lexicógrafos de instrumentos e conceitos teóricos de definição, descrição e categorização das palavras. Entretanto, isto não quer dizer que os autores do *Vocabvlario* prescindissem de estratégias próprias, utilizadas com a finalidade de melhor comunicar a língua-fonte e, assim, revelar a sua cultura. Como se apresentavam, por exemplo, as definições de determinados rituais, de nomes de pratos típicos, de peças do vestuário? Isto apenas para mencionar alguns grupos de palavras em que geralmente encontramos, e em abundância, ocorrências de vocábulos da língua-fonte sem referencial na língua-alvo.

Como este tipo de palavras e expressões é frequente e evidencia o

desconhecido, a diferença e a problemática de compreender o mundo pelos "olhos do outro", contemporaneamente já não faltam propostas de denominação para este fenômeno. Uma das propostas é chamar estas palavras e expressões de *culture – specific items* (CSI), assim definidas por Aixelà (1996, p. 58):

> Aqueles elementos atualizados textualmente cuja função e conotação num texto-fonte envolvem um problema de tradução na sua transferência para um texto-alvo, sempre que este problema seja um produto da inexistência do referido elemento ou do seu diferente estatuto intertextual no sistema cultural dos leitores do texto-alvo. (AIXELÁ, 1996, p. 58 - trad. nossa)[252]

Autores como Newmark (2010), Davies (2003) e Pedersen (2011) partem deste mesmo entendimento, com ligeiras diferenças na terminologia. Davies (2003), por exemplo, utiliza *culture – specific references*; Pedersen (2011) utiliza a sigla ECR para *extralinguistic cultural references*, assim como Gottlieb (2009). Há ainda Leppihalme (2010), que denomina estes termos *realia*, entre outros teóricos que voltam seus olhares para este "problema" (que intencionalmente escrevo entre aspas, para relativizar um eventual aspecto negativo que lhe seja atribuído).

Estes teóricos, no entanto, conduzem seus estudos com vistas a materiais e contextos diferentes daquele em que se encontra o *Vocabvlario*. Davies trabalha a partir da tradução de livros de Harry Potter. Pedersen e Gottlieb, nos textos referenciados, focam em tradução para legendagem. Não encontramos ainda nenhum que tenha teorizado sobre o assunto a partir de um dicionário. Alguns deles apresentam suas próprias tipologias para CSI, em grupos de palavras de acordo com o referencial interno e/ou externo, mas nenhuma delas parece definitiva, nem adaptável a uma análise que tenha como objeto um dicionário japonês-português do século XVII.

Apresentamos, assim, uma tipologia tentativa para os "elementos culturais específicos" do *Vocabvlario da lingoa de Iapam*, juntamente com alguns exemplos. Dada a natureza de nosso objeto, nós chamaremos estas palavras de entradas específicas, porque estão registradas em um dicionário, diferentemente dos termos estudados pelos pesquisadores mencionados anteriormente, observados dentro de um (con)texto.

---

[252] No original: "Those textually actualized items whose function and connotation in a source text involve a translation problem in their transference to a target text, whenever this problem is a product of the nonexistence of the referred item or of its different intertextual status in the cultural system of the readers of the target text."

4. *Entradas específicas – rol preliminar*

Para este trabalho, denominamos entradas específicas as palavras de entrada de um dicionário bilíngue (ou plurilíngue) em uma determinada língua-fonte que não possuem correspondente próximo ou referência cultural na língua-alvo. Diz-se correspondente próximo porque "equivalente" não seria de fato possível e apenas "correspondente" da mesma forma poderia pecar por inexatidão.

Para exemplificar, selecionamos algumas destas entradas e as apresentamos em seguida, nas subseções que correspondem às categorias sugeridas para uma tipologia tentativa.

4.1. Objetos

Entradas que se encaixam nesta categoria são bastante representativas do que sejam "entradas específicas": como se referem a objetos típicos do Japão (logo, não conhecidos dos europeus), é preciso oferecer uma explicação, ainda que superficial, acerca do que se trata.

(6) Bonsan. *Hũa pedra, ou pao tosco que os Iapões concertão a maneira de ilheozinho com musgos verdes, &algũa arvorezinha alli plantada, &c.*

(7) Gueta. *Hũschiripos feitos ao modo de Iapão muito baixos.*

(8) Guin. *Hũafolhasinha como de vidro, ou cristal que poem nos perfumadores sobre a cinza quente, & sobre esta folha que às vezes he de prata, ou ouro, poẽ o cheiro, aguila, &c.*

(9) Qendai. *Certa estante que serve de pòr o livro.*

Observando estes exemplos, é possível começar a refletir sobre o que os lexicógrafos consideravam explicação suficiente. Imagina-se que o *Vocabvlario* seria utilizado não em Europa, mas no Japão, por pessoas que já estivessem em situação de imersão cultural. As entradas (6) *bonsan* e (8) *guin* demandam uma explicação mais minuciosa, mais descritiva. Já (7) *gueta* e (9) *qendai* dispensam maiores detalhes, pois, ao se ler "chiripos" (ou seja, tamancos) e "estante", vemos duas palavras que já são conhecidas. Desta forma, não é preciso dizer para que servem (finalidade) nem de que são feitos (materialidade).

4.2. Natureza

Também esta categoria é abundante, pois há várias plantas, frutos

e animais antes desconhecidos dos portugueses, por serem típicos da Ásia – alguns restritos ao Japão.

(10) Fototoguisu. *Hum pássaro aβi chamado que canta com voz triste, & saudosa.*

(11) Imori. *Hum bicho como osga, ou lagartixa peçonhenta*.

(12) Maje. *Vento Sul. No Ximo se diz,* Faye no kaje.

(13) Momigi. *Folhas velhas que na arvore se fazem vermelhas no Outono. ¶ Per met.*Cauonimomigiuochirasu. *Fazerse o rosto vermelho de ira, ou vergonha.*

(14) Tôgua. *Abobora, ou combalenga*.

(15) Zzugani. *Cangrejo que tem cabelos nos pés*.

Hoje o (10) *hototogisu* (*fototoguisu*, na grafia do *Vocabvlario*) já tem seu nome traduzido para "cuco-pequeno", porém os portugueses não conheciam a espécie na época em que o *Vocabvlario* estava em elaboração. Daí a descrição pelo tom do canto do pássaro. O (11) *imori*, um tipo de salamandra, vem com uma comparação: "como osga, ou lagartixa peçonhenta." Diferente da *kabocha* ("abóbora moranga"), que não é registrada no dicionário, (14) *tôgua* é a abóbora d'água, verde e comprida, também chamada de combalenga, por sua vez conhecida como abobrinha. Características físicas também ajudam: (15) *zzugani* é um caranguejo, mas não qualquer um – possui uma espécie de pêlos que cobrem a parte inferior das patas.

No verbete (12) temos algo interessante, que foi verificado em outras palavras; registra-se o significado (no caso, "vento sul", nada característico apenas do Japão) seguido da expressão "no Ximo se diz". A palavra "Ximo" se refere às regiões distantes da capital. Logo, percebe-se aqui a preocupação do lexicógrafo de dar como informação um exemplo de variação linguística. Para os jesuítas que estavam atuando longe da capital, talvez (12) *maje* seja uma palavra totalmente nova, todavia é provável que *faye no kaje* possa fazê-los compreender exatamente do que se trata.

O verbete (13) *momigi* nos dá outros dados. O primeiro deles, relativo à grafia, aponta para o fato de que a transliteração com "j" de hoje

já pode ter sido com "g" na época.[253] Outra observação importante é o registro de uma expressão idiomática com o uso da palavra *momigi* (sinalizada com a locução latina *per metaphoram*).

4.3. Religião

É de se esperar que vocábulos do campo semântico da religião sejam abundantes em uma obra desta natureza, com os objetivos que a embasam. Apenas esta categoria já ensejaria um esforço próprio de pesquisa, e mesmo assim seria um grande volume de trabalho. Mencionamos alguns exemplos curiosos:

(16) Acuma. i. Tengu. *Diabo*.

(17) Arai yone. *Arroz já pilado, & lavado, que se offerece diante do*Cami.

(18) Bonzô. i. Curai naqiiyaxiqiso. *Religioso commum, & sem dignidade.*

(19) Buppô. Fotoqenonori. *Leis, ou doutrina dos Fotoqes*.

(20) Chidoron. *Nome de hum livro que fala do Buppô*.

(21) Daima. Vôqinatengu. *Grande Diabo*.

(22) Gobŏ. *Bonzo, ou religioso. Falando com respeito.*

(23) Mamoribotoqe. Fotoqe *que guarda, ou que se traz ao pescoço por reliquia.*

O *tengu*, que é uma figura do folclore japonês, não é equivalente ao diabo na religião cristã. Ele assume diferentes características de acordo com a região, geralmente mais associado ao que se entende por "duende" hoje. São conhecidos por pregarem peças nas pessoas, mas também são mencionados como gênios peritos na arte militar (FRÉDÉRIC, 2008, p. 1163). Não obstante, o *Vocabvlario* associa (16) *acuma* e (21) *daima* ao *tengu*, e este, por sua vez, ao diabo.

Um fato curioso é que não há no *Vocabvlario* a entrada *Fotoqe*, que significa "buda", embora a palavra apareça em outros verbetes, como o (19) e o (23). Talvez se considere a palavra *fotoqe* já amplamente conhecida, pelo que consideraram desnecessária a sua inserção no dicionário. Já a palavra (19) *Buppô* foi registrada, e aparece com certa frequência em outros verbetes (20), designando, de maneira genérica, a religião

[253] Sobre os critérios para o uso de um ou de outro, ainda é preciso mais estudo e a verificação da existência de outros exemplos. Para a leitura corrente, palavras transliteradas com "g" têm-no lido como consoante gutural sonora – do que dever-se-ia pronunciar "momigui" nos dias de hoje, o que não acontece.

budista.

Elementos ritualísticos, como o (17) *arai yone*, também são registrados com algum esclarecimento. Não se trata apenas de arroz lavado, que é a tradução literal da expressão registrada; trata-se do arroz lavado com um propósito religioso, que é o de servir de oferenda para o *cami*, espírito divino no Xintoísmo, religião original do Japão (Cf. FRÉDÉRIC, 2008).

As entradas (18) e (22) são palavras usadas para designar os sacerdotes budistas. (18) *Bonzô* seria o sacerdote mais comum, sem nenhuma prerrogativa e com limitada autoridade (daí o comentário "sem dignidade" no verbete). Já (22) *gobŏ*, tendo o mesmo significado, teria um uso diferente: seria uma espécie de expressão de tratamento, usada por quem dirigisse a palavra diretamente ao sacerdote. A língua japonesa é marcada por traços de hierarquia no discurso, de que a linguagem honorífica é um exemplo. Esta nuance também se vê explicitada no *Vocabvlario*.

4.4. Lugares

Palavras relativas a lugares (entendidos de amplo modo) também são relevantes para os que estão aprendendo uma nova língua, mesmo em nível iniciante. Algumas delas:

(24) Facariya. *Casa onde se fazem balanças que se usão em Iapão, & na China.*

(25) Inaca. *Aldea, ou lugares fora dalgũavilla, ou cidade principal. Geralmente fora do* Goqinai*se diz,*Inaca.

(26) Machi. *Ruas de casas que vão continuadas, & enfiadas: & ainda que este he o propriosẽtido desta palavra, tambem se toma no vulgo por povoação, villa, ou cidade.*

(27) Tŏfuya. *Casa onde se fazem, ou vendem aquella maneira de queijos feitos de grãos mollesnagoa, e moídos.*

A palavra (25) *inaca* é muito comum ainda hoje, e refere-se genericamente ao "interior", à zona rural. O lexicógrafo diz "fora do *Goqinai*", mas não há a entrada *Goqinai* no *Vocabvlario*. Talvez seja uma palavra muito conhecida de todos, como*fotoqe*, mencionada anteriormente. Palavras terminadas em *-ya* costumam referir-se a lojas e estabelecimentos comerciais, de que são exemplos (24) *facariya* e (27) *tŏfuya*, típicas do Japão e da China. A palavra (26) *machi* merece atenção especial dada à pluralidade de sentidos que abarca, podendo significar uma rua estreita

ou uma cidade inteira.

4.5. Costumes

A diferença de costumes é algo que pode em muito atrapalhar o bom relacionamento, especialmente entre quem desfruta de convívio próximo. Como os jesuítas buscavam cada vez mais inserir-se nos grupos sociais, especialmente no nível das lideranças, era preciso atentar para a linguagem dos gestos, das tradições. Fosse algo intrínseco (uma ideia, um sentimento, um princípio ético) ou extrínseco (vestimenta, porte, cumprimento), cada costume registrado era útil e deveria ser aprendido. Dos exemplos abaixo, (28) diz respeito a costumes intrínsecos; os demais, a costumes extrínsecos.

(28) Iingui. *Duas virtudes moraes, & políticas que os Iapões, & Chinas muito estimão, que são amor, & compaixão do proximo, & primor, respeito ou modestia*. ¶ Inguiuomopparatosuru. *Fazer caso, & ser amigo destas duas virtudes moraes.*

(29) Moxi. *Voz com que se chama peβoa honrada como quem diz, olhe que lhe quero dizer*.

(30) Naguetçuqe. *Modo de amarrar os cabelos da cabeça botados pera de tras. Vt*, Camiuonadetcuqeniyŭ. *Amarrar os cabelos desta maneira.* ¶ *Item, o mesmo homem que traz desta maneira os cabelos amarrados*.

(31) Reixen. Reino jeni. *Caixas que se apresentão, ou offerecem, visitando a alguem.*

Os japoneses dão muita importância aos ritos e às maneiras. Destarte, era preciso que os jesuítas estivessem atentos a certos modos e entendessem certos valores. Para bem comunicar aos japoneses, os jesuítas precisavam bem compreender seu pensamento, sua lógica, sua mundividência. Este comunicar não se limita ao falar ou ao escrever, mas ainda ao corresponder à atitude esperada nas relações, conforme a etiqueta e/ou as regras de tratamento bastante hierarquizadas na sociedade japonesa.

4.6. Jargão e metalinguagem

Os exemplos abaixo apresentam palavras de entrada com anotações relativas a grupos de pessoas aos quais se restringia o seu uso (jargão) e palavras munidas de comentários sobre o contexto em que elas devem ser utilizadas (metaliguagem). Do primeiro tipo são (32) e (34); do segundo, (33) e (35).

(32) Iunriŭ. *O correr do sangue livremente pelas veas. Palavra de médicos.*

(33) Qifen. *Palavra que se escreve no sobre escrito das cartas: como quem diz, resposta para voβa mercê, &c. posto que nas cartas dos seculares, fora da Igreja não corre esta palavra.*

(34) Safa. i, Saqe. *Vinho. He palavra de molheres*.

(35) Sonxu. *Santo Senhor: não se usa senão falãdo de Deos nos livros da Igreja.*

4.7. Lendas

Como as entradas relacionadas à religião, as relacionadas a lendas japonesas também são frequentes, embora nem tanto. À primeira leitura, os seguintes exemplos chamaram a atenção:

(36) Reiqi. *Cagado, ou tartaruga, cujos sinaes, & vincos que tem nas costas, vendo hum homem antiguoaprendeo muitas cousas de Astrologia.*

(37) Riŭgun. *Reino, ou republica de lagartos, que imaginão os gentios aver dentro do mar.*

(38) Tanabata. *Duas estrellas aβi chamadas que estão na via lactea de fronte hũa da outra*. ¶ *Item, o septimo dia da septimalia em que se asoalha, ou tira fora fato, & roupa, &c. & se offerece a aquellasestrellas*. ¶ Tanabatanofi. *Dia em que fazem esta ceremonia*. ¶ Tanabatanomatçuri. *Ceremonia, ou sacrifício, & festa que fazem a estas estrellas.*

Apesar de registradas, estas palavras não trazem uma explicação detalhada, senão apenas geral. Mesmo a (38) *tanabata*, que é uma lenda marcante na cultura japonesa, não recebe informações detalhadas sobre a cerimônia ou a lenda em si.

4.8. Artes

Boa parte dos vocábulos encontrados que se enquadram na categoria das artes referem-se à literatura. Acolhemos nesta categoria apenas conceitos, terminologias e práticas relacionadas às artes. Ferramentas e materiais, por exemplo, são listados na primeira categoria, de objetos.

Alguns exemplos são:

(39) Chŏca. Nagai uta. *Certo genero de versos.*

(40) Qinqi. Coganenovtçuuamono. *Vaso de ouro.*

(41) Tanca. Mijicaivta. *Versos, ou cantigas breves.*

Esta é uma tentativa de categorizar as entradas específicas a fim

de melhor estudá-las. Alguns verbetes se apresentaram de difícil categorização, pois poderiam ser encaixados em mais de uma categoria. Por exemplo, o nome de um personagem mitológico, como uma divindade xintoísta de fundação, caberia melhor em religião ou em lendas? Uma determinada interjeição, com uso específico e contexto restrito, caberia melhor em metalinguagem ou costumes? A tipologia que apresentamos é, como deixamos claro desde o início, tentativa. Tanto as categorias sugeridas quanto os critérios para o pertencimento a qualquer delas podem e devem ser revisados.

5. Considerações finais

Estudar o que chamamos de entradas específicas pode contribuir para enxergar o papel dos lexicógrafos como auxiliadores do processo tradutório. Sua perspectiva expressa nos verbetes, ainda que marcada por inevitável etnocentrismo, é determinante para a formação de outros tradutores/intérpretes, em um contexto de grande diferença cultural, o que torna seu trabalho ainda mais relevante e complicado.

Algo a ser pesquisado em seguida, no aprofundamento de um estudo sobre os lexicógrafos como autores, seria o perfil do grupo que atuou na elaboração do *Vocabvlario*. Comparar os verbetes das entradas específicas e analisar as escolhas feitas pelos lexicógrafos ao registrar (ou deixar de registrar) determinadas informações pode nos conduzir a novos estudos. Além disso, seria de grande contribuição investigar paralelamente, em documentos históricos e outras fontes, quem seria os japoneses "naturaes entendidos" na língua japonesa, mencionados no prólogo. Qual o perfil dos japoneses que ajudaram os jesuítas na elaboração do *Vocabvlario*?

Ospesquisadores que encontramos apresentam denominações e tipologias a partir da língua em uso. Seu alvo são os elementos registrados em um contexto e o "problema" de tradução gerado na inexistência de uma palavra equivalente. Um dicionário possui entradas (ou palavras-entrada) que ali se encontram para consulta e, embora alguns verbetes possam apresentar exemplos, estes não são requisito nem traço marcante.

Embora seja óbvio o entrelaçamento de língua e cultura e haja muitas propostas de denominação e critérios para definir o fato de uma palavra em uma determinada língua não ter correspondente em outra língua, ainda assim julgamos pertinente dar a tais palavras a nova designa-

ção de *entradas específicas*, partindo de sua verificação no caso do *Vocabvlario da lingoa de Iapam e* propondo uma tipologia própria, a partir de outras tipologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AIXELÁ, Javier Franco. Culture-specific items in translation. In: ÁLVAREZ, R.; VIDAL, M.C.C.-Á. (Eds). *Translation, power, subversion*. Topics in Translation, v. 8. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1996. p. 52-78

ASSUNÇÃO, Carlos. Portuguese missionary work and inter-linguistic contact in the East. *Metamorfoses*: 25 anos do Departamento de Letras, Artes e Comunicação, p. 91-117, 2011.

DAVIES, E. A Goblin or a Dirty Nose? The Treatment of Culture-Specific References in Translations of the Harry Potter Books. *The Translator*, 9(1), p. 65-100, 2003.

FRÉDÉRIC, Louis. *O Japão*: dicionário e civilização. São Paulo: Globo, 2008.

GOTTLIEB, H. Subtitling Against the Current: Danish Concepts, English Minds. In: DÍAZ CINTAS, J. (Ed.). *New Trends in Audiovisual Translation*. Briston, UK and Tonawanda, NY: MultilingualMatter, 2009. p. 21-43

JANEIRA, Armando Martins. *O impacte português sobre a civilização japonesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.

JESUÍTAS. (1603) *Vocabvlario* da Lingoa de Iapam com adeclaração em Portugues, feito por algvns padres, e irmãos da Companhia de Iesv. Nangasaqui, Collegio de Iapam da Companhia de Iesvs. Disponível em: https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb31233110s.

KRIEGER, Maria da Graça. Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias. *Calidoscópio*, v. 4, n. 3, p. 141-47, São Leopoldo-RS, set./dez. 2006.

LEPPIHALME, R. Realia. In GAMBIER, Y.; VAN DOORSLAER, L. (Eds). *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2010. V. 2. p. 126-30

NEWMARK, P. Translation and Culture. In: LEWANDOWSKA-

TOMASZCZYK, B.; THELEN, M. (Eds). *Meaning in translation*. Frankfurt am Main and New York: Peter Lang, p. 171-82. (com a categorização revisada)

PEDERSEN, J. *Subtitling Norms for Television*. Amsterdam and Philadephia: John Benjamins, 2011.

TASHIRO, Eliza Atsuko. As variedades do japonês nas Artes do Pe. João Rodrigues Tçuzzu. *Historiografia da Linguística Brasileira*. São Paulo: CEDOCH – DL/USP, 2004. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/cedoch/textos/boletim7[199-224].pdf.

VERDELHO, Telmo. O Vocabulario da lingoa de Iapam (1603), uma fonte inexplorada da lexicografia portuguesa. (Giovani Ruffino, org.), *Attidel XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza* (Palermo, 18-24 Setembro, 1995). Vol. III (Lessicologia e semanticadelle lingue romanze). Tübingen, Max Niemeyer Verlag. Disponível em: http://clp.dlc.ua.pt/Publicacoes/Vocabulario_Lingoa_ Japam.pdf.

UMA ABORDAGEM ACERCA DA NOVA LINGUAGEM EMPREGADA NAS RELAÇÕES DE TRABALHO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Alice de Souza Tinoco Dias (UENF)
alicetinoco@hotmail.com
Viviane Carneiro Lacerda Meleep (UENF)
viviclacerdadv@email.com
Aline de Souza Tinoco Gomes de Melo (UNIG)
tinocoalinemelo@gmail.com
Flávia Teixeira Silva Pires (UNIG)
flaviatspires@email.com
Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)
rosaleeistoe@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho constitui-se a partir da análise interdisciplinar acerca da linguagem empregada nas relações de trabalho remoto durante o período pandêmico. Com o isolamento social decorrente da Pandemia da Covid-19, o teletrabalho foi difundido como meio de garantir a continuidade das prestações de serviços em diversas áreas, uma vez que possibilita que o trabalhador exerça suas funções a partir de local diverso da sede das empresas, intermediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs). Nesse contexto, a linguagem e a comunicação também foram impactadas, pois, com o isolamento social, a interação entre os indivíduos passou a ser essencialmente mediada pelas mídias digitais. Essa mudança do trabalho presencial para o remoto leva-nos a pensar de que maneira esses sujeitos passam a estabelecer conexões de comunicação. A partir daí, objetiva-se estudar a relação entre o teletrabalho e as novas formas de linguagem empregadas nessa modalidade de labor. Para tanto, utilizou-se da metodologia de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico em autores estudiosos da temática. Conclui-se, assim, que a linguagem é dinâmica e passa por constantes adaptações acompanhando a evolução social. No contexto em que a tecnologia permitiu a continuidade do trabalho por meio do modelo remoto, e a comunicação entre os sujeitos dessa relação passou a ser mediada pelas mídias digitais e aplicativos, e estes, por sua vez, tiveram que adaptar-se à nova linguagem digital tecnológica.

Palavras-chave:
Linguagem. Tecnologia. Teletrabalho.

ABSTRACT

The present work is based on an interdisciplinary analysis of the language used in remote work relationships during the pandemic period. With the social isolation resulting from the Covid-19 Pandemic, teleworking was wide spread as a means of ensuring the continuity of service provision in various areas, as it allows workers to

perform their functions from a location other than the company headquarters, intermediated by digital information and communication technologies (ICTs). In this context, language and communication were also impacted, as, with social isolation, the interaction between individuals began to be essentially mediated by digital media. This shift from face-to-face to remote work leads us to think about how these subjects start to establish communication connections. From there, the objective is to study the relationship between telework and the new forms of language used in thistype of work. For this purpose, a qualitative methodology was used, with a bibliographic focus on authors who are experts on the subject. It is concluded, therefore, that language is dynamic and undergoes constant adaptations following social evolution. In the context in which technology allowed the continuity of work through there mote model, and communication between the subjects of this relationship started to be mediated by digital media and applications, and these, in turn, had to adapt to the new language digital technology.

Keywords:
Language. Technology. Telework.

1. Introdução

As relações de trabalho originalmente constituíam-se de forma presencial, sob os mandos dos donos dos meios de produção com a utilização da força da mão de obra dos empregados, os quais muitas das vezes moravam na propriedade onde trabalhavam beneficiando-se das proteções concedidas por seus senhorios.

Com as evoluções das relações sociais e de trabalho, bem como a partir da elaboração da concepção moderna de Estado, a relação de trabalho ganhou novos contornos, passando o empregado a receber um salário fixo para tão somente prestar sua mão de obra para a produção dos bens e serviços junto aos estabelecimentos de produção.

Em verdade, e independentemente da forma pela qual as relações de trabalho se firmaram ao longo dos anos, fato é que a linguagem direta, pessoal e presencial sempre marcou este sistema, desde os camponeses, perpassando pelos trabalhadores fabris da revolução industrial até os trabalhadores do século XXI.

Contudo, e em decorrência dos avanços tecnológicos, instrumentos de melhoria foram sendo criados, na medida em que muitos estabelecimentos já usam da tecnologia de ponta para o auxílio da prestação do trabalho e para a produção dos bens e serviços. As tecnologias da informação e comunicação são grandes produtos da revolução tecnológica consagrada no início dos anos 2000. Mas sua utilização até então, como dito, era marcada como instrumento auxiliador à prestação do trabalho

tradicionalmente presencial.

Nos países desenvolvidos o trabalho à distância foi inicialmente implementado em atividades de menor demanda presencial e de natureza operacional/administrativa/burocrática. Nos países em desenvolvimento, como o Brasil, o trabalho à distância era até então exceção, seja na esfera privada ou pública, embora sua implementação remonte ao ano de 2005 em diante.

Mas foi a partir do surgimento da pandemia da Covid-19, no ano de 2020, que a utilização das tecnologias da informação e comunicação passou a ser regra especialmente para a preservação das relações de trabalho notadamente por meio do uso do teletrabalho. A partir de então, surgiu-se a necessidade de implementação de uma nova forma de linguagem entre empregados e empregadores para a regular manutenção das relações de emprego e prestação de serviços. Por outro lado, muitos problemas decorrentes da rápida implementação do teletrabalho surgiram e ainda precisam ainda ser criteriosamente analisados e solucionados.

Assim, este trabalho irá discorrer brevemente sobre as novas linguagens utilizadas nas relações de trabalho virtual em tempos de pandemia da Covid-19, suas implicações jurídicas e contratuais. Para tanto, foi utilizada metodologia de natureza bibliográfica baseada em autores da temática.

2. A COVID-19 e o estado de pandemia

Em fevereiro de 2020 chegava ao Brasil a COVID-19, também conhecido como coronavírus, que, poucos meses antes, havia causado uma pandemia na China e, nos meses subsequentes, atingiu a Europa, a América e as demais partes do mundo. Trata-se de um vírus que causa infecções respiratórias e, se não tratada, pode provocar insuficiência respiratória e resultar no óbito do infectado. Apesar do quadro mais grave ser assustador, há peculiaridades estatísticas e infectológicas acerca do novo vírus (Cf. FIOCRUZ, 2020). O vírus transmite-se pelo ar, portanto, pela respiração e troca de partículas suspensas no ar, que podem sobreviver, nesse meio, de 40 min a 2h 30min (Cf. FIOCRUZ, 2020). Também se transmite pelo contato epitelial, o toque em superfícies contaminadas que, pela mão, acabam indo até a boca ou ao nariz e, também, podem infectar (Cf. FIOCRUZ, 2020). O vírus pode sobreviver até 72h, em variadas superfícies como plásticos e aço e menos horas em outras superfícies,

como paredes e roupas. Ainda, mas não menos importante, o vírus é "lento" e pode demorar até 14 dias para manifestar sintomas em pacientes infectados, podendo, também, não causar sintoma algum (dando a impressão de que os mesmos não seriam hospedeiros do vírus). Seus sintomas incluem a alta febre, a tosse, a dificuldade de respiração, fraquezas no corpo, dentre outros (Cf. FIOCRUZ, 2020).

Dessa forma, as recomendações para lidar com o vírus são a limpeza das mãos e braços com álcool em gel, ou sabão, bem como de superfícies possivelmente infectadas, sobretudo do que se leva e traz da rua; a lavagem das roupas que se usam fora de casa, portanto, em ambientes possivelmente infectados; e evitar o contato pessoal e a proximidade com outras pessoas. Tais procedimentos são um paliativo, considerando que o problema da instaurada pandemia (tanto no Brasil, quanto em nível global) se trata de saúde pública (cf. FIOCRUZ, 2020).

Ainda em março, muitas instituições de ensino e empresas suspenderam aulas e atividades laborais presenciais, por determinação do executivo estadual e/ou municipal. Esse foi o primeiro desencontro entre as políticas públicas de saúde e o mercado de trabalho, pois muitas atividades de trabalho demoraram a ser suspensas pelo poder público, de forma que fossem sobrando apenas as atividades consideradas "essenciais" como mercados, farmácias, serviços de transporte, hospitais, segurança pública, dentre outros (G1, 2020). O fato é que se formou uma tensão entre o Governo Federal e os governos estaduais e municipais, de forma que não houve uma uniformidade no tratamento da nova situação na qual o país se encontrava. Cada Estado adotou sua política pública, no que pôde ser chamado de estado de quarentena, simplesmente quarentena ou, até mesmo, de *lockdown*. Tal política consiste na proibição de diversas atividades econômicas presenciais que gerem aglomeração, ou sem autorização expressa para funcionamento, de forma a manter as pessoas em suas residências (G1, 2020).

Nessa conjuntura, o mundo do trabalho muda bastante para umas e pouco para outras categorias de trabalhadores. Tornou-se realidade para muitos o chamado *home-office* (literalmente "escritório doméstico"), que já não é novidade para algumas modalidades de trabalho, que a conhece como teletrabalho. Para outros, o que já podia não ser cômodo acabou-se tornando um risco. O deslocamento, característica que deve ser muito considerada no contexto do mundo do trabalho brasileiro, tornou-se um martírio para os dependentes do transporte público. Já sendo, naturalmente, um foco de aglomeração em dias normais, a pandemia fez com

que empresas e consórcios diminuíssem a quantidade de linhas e de veículos disponíveis, aglomerando, ainda mais, as pessoas que não puderam deixar de sair para trabalhar e se deslocar até a sede de sua atividade laborativa. Tempos depois, veio até a mídia estudo que comprovou que essas estavam mais suscetíveis do que se pensava ao contágio (G1, 2020).

E ainda que a situação tenha sido difícil para praticamente todos os setores, pode-se verificar no período de pandemia um aumento das atividades de compras de mercadorias *on-line*, bem como o crescimento das plataformas de *streaming* – o que evidencia uma rápida e necessária migração das atividades econômicas do presencial para o telepresencial, alterando-se, assim, a tradicional forma de exploração da atividade econômica e consequentemente da prestação de serviços.

Ainda que a pandemia tenha avançado a passos largos no país, com o atual número de mais de 610 mil mortes, a flexibilização da quarentena com a reabertura de comércios (e o correlacionado aumento dos casos com o fato), bem como políticas públicas falhas e a falta de testes para o vírus, bem como o ansioso aguardo da integral vacinação da população e os temores de uma nova onda de contaminação, faz-nos deparar com um novo ambiente do trabalho. O que já existia é potencializado e ventilado como sendo "o futuro do trabalho", e o mundo jurídico abraça seus ecos de maneira convicta e já estuda meios de se adaptar não só à realidade iminente, como também gerar meios de facilitar o acesso aos canais legais e de justiça no Brasil.

3. A implementação do teletrabalho e o serviço à distância: uma nova linguagem para uma nova realidade

A reforma trabalhista instrumentalizada pela Lei nº 13.467/2017 trouxe como dito anteriormente o conceito amplo e pragmático sobre o teletrabalho no *caput* do artigo 75-B da CLT. Segundo essa legislação passou-se a considerar como teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora dos estabelecimentos empresariais, notadamente por meio da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (Cf. BRASIL, DECRETO-LEI nº 5.452, 1942).

Neste sentido, extrai-se da citada lei dois elementos caracterizadores do teletrabalho, sem os quais inexiste o enquadramento legal à realidade fática. Assim, a prestação de serviços deve se dar preponderantemente fora das dependências do empregador. O segundo elemento é a

utilização das tecnologias da informação e da comunicação sem vinculação com o trabalho externo (Cf. MIZIARA, 2018). O autor ainda afirma que ambos, o teletrabalhador e o empregado externo, exercem suas atividades remuneradas extramuros, mas o segundo geralmente não possui local fixo para o exercício de suas atividades. Como exemplo deste tipo de empregado tem-se o vendedor, o motorista, o trocador dentre outros trabalhadores externos. Cassar (2018) afirma que o teletrabalhador possui um local fixo para exercer suas atividades seja em uma cafeteria, em sua própria residência ou em qualquer outro local. Assim, ambos exercem suas atividades laborais na maior parte do tempo fora das dependências do empregador.

Para o teletrabalho, portanto, o que importa é que o tempo preponderante de serviço ocorra fora do estabelecimento patronal. De modo que se este contexto não se demonstrar restará descaracterizado o regime de teletrabalho, com a inclusão do trabalhador no rol dos empregados sujeitos ao regime próprio de duração do trabalho (Cf. CASSAR, 2018).

Registra-se, ainda, que segundo Miziara (2018) existem diferenças entre o teletrabalho e o trabalho em domicílio, entendido como aquele "executado na habitação do empregado ou em oficina de família, por conta de empregador que o remunere" de acordo com o artigo 83 da CLT (Cf. BRASIL, DECRETO-LEI nº 5.254, 1942). Ou seja, ambas as formas correspondem a trabalho à distância e nisso se assemelham. Mas existe uma peculiaridade que os diferencia. Neste sentido, Cassar (2018) afirma que o teletrabalho realiza-se por meios tecnológicos e eletrônicos, na medida em que o comparecimento às dependências do empregador para a realização das atividades que exigem a presença física do empregado não descaracteriza o regime do teletrabalho, de acordo com o estabelecido no artigo 75-B, parágrafo único, da CLT. Cassar (2018) conclui que a presença esporádica do empregado ao estabelecimento empresarial para reuniões, *meetings* ou qualquer outra atividade específica não é fator ensejador da descaracterização do teletrabalho.

Assim, afirma-se que no Brasil o teletrabalho possui como características a prestação de serviços preponderantemente, ou seja, mais da metade do tempo fora das dependências do empregador; com a intermediação das tecnologias da informação e comunicação, sendo que o exercício das atribuições dá-se sem a necessidade de constante locomoção, a fim de que não se configure trabalho meramente externo.

Ademais, Pierre Lèvy (1996) afirma que a linguagem virtualiza o

tempo real. Este, por sua vez, mantém aquilo que está vivo, ou seja, o aqui e o agora. De modo que a linguagem inaugura seja o passado quanto o futuro e, no geral, o tempo como um reino em si mesmo; uma extensão provida de sua própria consistência. Neste sentido, os seres humanos com o surgimento da linguagem passaram a habitar um espaço virtual, de modo que o fluxo temporal foi tomado como um todo – sendo o presente imediato atualizado apenas parcialmente (Cf. LÈVY, 1996).

Ademais disso, Lèvy ainda afirma que a linguagem verbal trata-se de uma atividade complexa que possibilita ao homem representar a realidade física e social, desde o momento que é aprendida. Segundo o autor é, ainda, uma atividade que permite a regulação e orientação tanto da ação própria quanto da ação alheia. Por meio dela é possível a representação e a regulação do pensamento e intenções de natureza diversas e desse modo influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes (Cf. LÈVY, 1996).

De modo que as críticas e elogios, acusações e defesas implantou-se uma nova forma de utilização da linguagem cujo objetivo principal foi o estabelecimento de uma nova etapa ou método de comunicação entre as pessoas, adaptando-se a uma necessidade ou criatividade em buscar comunicar-se de forma eficiente, especialmente, por meio da comunicação virtual (Cf. LÈVY, 1996).

Neste sentido, e considerando as constantes mudanças pelas quais as organizações humanas, especialmente, aquelas relacionadas ao trabalho estão sendo expostas, torna-se exigível cada vez mais respostas rápidas às turbulências e exigências do mercado de trabalho. Os incrementos tecnológicos e os avanços científicos já fazem parte da vida dos trabalhadores em geral (Cf. CASSAR, 2018). De modo que as empresas têm exigido de seus empregados a disposição para a preparação aos atuais desafios. Em verdade, a conjugação entre a linguagem humana, as novas tecnologias da informação e da comunicação se impõe como o novo marco para a sociedade humana, com significantes impactos no universo do trabalho subordinado (Cf. MIZIARA, 2018).

Diante disso, a forma como ocorre o processo de adaptação dos trabalhadores às modernas organizações empresariais pode influenciar fortemente como se dará a trajetória profissional do indivíduo. Vale ressaltar que o encurtamento das distâncias pelo uso das tecnologias da informação e comunicação estabelecem uma nova e importante forma de uso da linguagem e do trabalho humano (Cf. CASSAR, 2018). Essa nova

relação à distância entre os empregados e empregadores exige grande interesse em adaptar-se ao novo. Ou seja, é necessário o esforço comum entre os atores das relações de trabalho a fim de que compreendam e assimilem a cultura, as rotinas e os processos internos da organização (Cf. CASSAR, 2017).

Contudo, mostra-se necessário, mas ao mesmo tempo difícil, garantir que os trabalhadores que estão inseridos no trabalho à distância possam se sentir pertencentes ao trabalho junto aos seus empregadores e consigam prestar os serviços para os quais se prontificaram a realizar. Em verdade, trata-se do novo dilema da sociedade tecnológica do século XXI, a qual paulatinamente incorpora como o Brasil o fez, sobretudo, a partir da Lei nº 13.467/2017 a nova modalidade de prestação de serviços atenta à conjugação das TICs e o trabalho subordinado, com profundos reflexos na forma como até então a linguagem regia as relações de trabalho (Cf. MIZIARA, 2018).

Castells (1999) afirma que as inovações do trabalho e do mercado de trabalho desencadearam com o avanço tecnológico profundas transformações sociais. Em verdade o autor assenta que todo processo de trabalho encontra-se no cerne da estrutura social. E que a transformação tecnológica e administrativa do trabalho e das relações produtivas dentro e em torno da empresa emergente em rede é o principal instrumento por meio do qual o paradigma informacional e o processo de globalização afetam a sociedade em geral (Cf. CASTELLS, 1999).

Ainda segundo Castells vários foram os fatores que aceleraram o processo de transformação do trabalho, na medida em que a tecnologia da computação e suas aplicações progrediram a passos largos e tornaram-se cada vez mais acessíveis e melhores, possibilitando a aquisição e utilização em larga escala. Além disso, a concorrência global promoveu a corrida tecnológica e administrativa entre as empresas em todo o mundo, passando a maioria delas a estabelecerem formas de ação baseadas na flexibilidade e atuação em redes (Cf. CASTELLS, 1999).

Contudo, foi apenas com o surgimento da pandemia da Covid-19 que o mundo das relações de trabalho passou por sua maior experiência de existência, resistência e resiliência, eis que a partir do momento em que o contato físico passou a ser considerado um eventual perigo à contaminação pelo novo coronavírus, as relações de trabalho precisaram se adequar ao mundo virtual (Cf. MAGALHAES; GONÇALVES NETO; SOARES, 2020). O ano de 2020, sem dúvidas, será marcado como um

paradigma para as relações de trabalho em todos os contextos, isto é, do público ao privado, o teletrabalho foi o instrumento de manutenção das atividades não presenciais, mas que, também, essenciais para a vida em sociedade. Os avanços tecnológicos foram, sem dúvidas, implementados e aprendidos por empregados e empregadores a fim de que a continuidade da exploração da atividade econômica não fosse comprometida. Muitos desafios surgiram. Muitos avanços ocorreram. A manutenção de muitos empregos foi preservada. Mas os impactos do teletrabalho na vida de todos teve efeitos negativos. Ansiedades, preocupações com o retorno da atividade presencial. Estresses prolongados. Falta de habilidade com o uso das tecnologias para o trabalho remoto, bem como problemas de conexão constituem alguns dos principais problemas identificados por empregados. Já pelos empregadores, a necessidade em muitos casos de custear o acesso dos empregados às novas tecnologias foi um dos grandes desafios, bem como a adaptação de todo o serviço para o ambiente virtual e as incertezas dos benefícios desta forma de prestação de serviços (Cf. MAGALHAES; GONÇALVES NETO; SOARES, 2020).

Sendo certo que o teletrabalho já fazia parte da realidade brasileira e mundial, contudo, com condição acessória. As mudanças estavam sendo implementadas de forma paulatina. Até o advento da pandemia da Covid-19 que forçou-nos a mudança radical e imperiosa para a manutenção das atividades econômicas. E o que se impõe é a consequente e necessária alteração da linguagem entre empregados e empregadores como produto desta nova realidade, ao ponto de se afirmar que em muitos casos o acréscimo de mais uma característica para as relações de trabalho e emprego, qual seja, o uso das novas tecnologias na intermediação da prestação de serviços.

Vale ressaltar, ainda, que na perspectiva das TIC, bem ainda do teletrabalho com um claro exemplo de prestação de serviço alinhado às novas formas de utilização da linguagem virtual para a prestação de serviços, se tem que como o proveito econômico e o poder diretivo continuam concentrados nas mãos do empregador, este é o responsável pela gestão dos fatores de produção, como também pela higidez do ambiente laboral a circundar seus trabalhadores (Cf. CASSAR, 2018).

De acordo com Miziara (2018), é responsabilidade patronal fiscalizar e assegurar a integridade dos equipamentos e dos processos produtivos independentemente da forma de prestação de serviços, até mesmo porque o artigo 157, I, da CLT, impõe expressamente o dever de cum-

primento das normas de medicina e segurança do trabalho. De modo que neste sentido é a redação do artigo 16 da Convenção 155 da OIT ratificada pelo Brasil pelo Decreto nº 1.254/1994. Já no plano constitucional há o impedimento à transferência dos encargos com o teletrabalho aos empregados, de acordo com o que dispõem os artigos 7º, XXI e XXIII, e 225, *caput*.

Ademais, o meio ambiente de trabalho adequado não pode se restringir aos elementos materiais e físicos que constituem as modalidades de emprego, na medida em que o artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, além desses, estabelece que o aspecto imaterial da organização do trabalho apresenta relação direta com a metodologia produtiva (Cf. CASSAR, 2018). De modo que o teletrabalho apresenta-se como uma nova metodologia de trabalho a condicionar não apenas a dinâmica das atividades produtivas dos empregados, como também os impactos na integridade física destes (Cf. CASSAR, 2018), especialmente a partir de sua implementação como um instrumento assegurador da manutenção das atividades econômicas e dos empregos com o surgimento da pandemia da Covid-19.

Neste contexto, considerando a implementação do teletrabalho como regra em tempos de pandemia da Covid-19, pode-se dizer que os meios tecnológicos utilizados têm viabilizado diversas funções para o campo virtual. Nas relações de emprego as novas tecnologias tem assegurado o amplo controle da prestação do serviço. Desse modo, as atividades desenvolvidas pelos empregados em teletrabalho está intrinsecamente relacionada aos sistemas de tecnologia e inexsiste óbice para os empregadores empreenderem o controle ordinário da jornada (Cf. MAGALHAES; GONÇALVES NETO; SOARES, 2020).

Assim sendo, verifica-se que a nova linguagem no campo do trabalho assegurada pelas tecnologias da informação e comunicação, especialmente, a partir do estado de pandemia da Covid-19 tem fomentado o processo de mudança das estruturas de prestação de serviço subordinado no mundo, facultando aos particulares a pactuação da prestação de serviço remoto sem a necessidade da presença física do empregado na empresa, diminuindo-se os gastos e aumentando a comodidade e produção das atividades. Contudo, esta nova realidade requer muitos cuidados e fiscalizações pelos órgãos competentes, a fim de que não seja instrumento de violação de direitos e o fator do surgimento de doenças ocupacionais. De todo modo, esta perspectiva veio para ficar e encontra a cada dia que passa mais adeptos no mercado de trabalho.

4. Conclusão

Neste trabalho foram abordados de forma breve os efeitos que o teletrabalho implementado em decorrência da pandemia da Covid-19 gerou na linguagem das relações de trabalho no Brasil. Para tanto, perpassou-se pelas concepções do teletrabalho, já regulamentado no Brasil, como sendo uma das modalidades de trabalho que podem ser realizados virtualmente por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação.

De modo que se pôde constatar ainda que às duras penas, especialmente, considerando os problemas enfrentados que o teletrabalho é algo viável e lucrativo. Mas ressalvas precisam ser feitas, especialmente, quanto à necessidade de aprimoramento da linguagem entre os atores envolvidos neste processo, a fim de que a comunicação presencial seja preservada, tendo como base a natureza humana relacional.

Assim, por se tratar de uma nova modalidade de prestação de serviços, deve-se dedicar atenção especial a este tipo de trabalho, sobretudo, a fim de evitar a precarização da mão de obra e a violação dos direitos sociais dos trabalhadores.

Portanto, claro está que a pandemia da Covid-19 promoveu acelerada alteração das relações de trabalho com a implementação do teletrabalho, bem como do uso das tecnologias da informação e comunicação e na linguagem da relação de trabalho. E por se tratar de uma perspectiva atual tendente a ser mantida no pós-pandemia, a virtualização do trabalho merece o cuidado não só legal mais também acadêmico, a fim de garantir todo o substrato necessário para o aperfeiçoamento desta modalidade de trabalho fruto das inovações nos campos da linguagem, informática e comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: encurtador.com.br/inuBY. Acesso em: 31 out.2021.

_____. *Decreto-Lei nº 5.254 de 1943*. Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: encurtador.com.br/izIM1. Acesso em: 31 out. 2021.

_____. *Lei nº 13.467 de 2017. Reforma Trabalhista*. Disponível em: encurtador.com.br/cGN07. Acesso em: 31 out. 2021.

_____. *Decreto nº 1.254 de 1994*. Disponível em: encurtador.com.br/goAZ6. Acesso em: 31 out. 2021.

_____. *Decreto-Lei nº 5.254 de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho*. Disponível em: encurtador.com.br/izIM1. Acesso em: 31 out. 2021.

CASSAR, Vólia Bomfim. *Direito do Trabalho de acordo com a reforma trabalhista*. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2018.

_____; BORGES, Leonardo Dias. *Comentários à reforma trabalhista*: lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2017.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Vol. 1

Evitar o contágio no transporte público é um dos desafios da pandemia. GLOBO, Rio de Janeiro, 21 de julho de 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/07/21/evitar-o-contagio-no-transporte-publico-e-um-dos-desafios-na-pandemia.ghtml; Acesso em: 31 out. 2021.

LÈVY, Pierre. *O que é o virtual*. São Paulo: 34, 1996.

MAGALHAES, Igor de Carvalho Soares; GONÇALVES NETO, Ari; SOARES, Claudia Marcia de Carvalho. COVID-19 e a confirmação da importância da Justiça do Trabalho. In: (Orgs) CABRAL, H.L.T.B.; SILVESTRE; G.F.; GONÇALVES NETO, A. (Orgs). *As relações jurídicas e a pandemia da Covid-19*. 1 ed. Campos dos Goytacazes: Econtrografia, 2020.

MIZIARA, Raphael. A reforma sem acabamento: incompletude e insuficiência da normatização do teletrabalho no Brasil. *Revista de Direito do Trabalho*, v. 189, ano 44, p. 61-80. São Paulo: RT, maio 2018.

Outra fonte:

Quanto tempo o coronavírus permanece ativo em diferentes superfícies. FIOCRUZ, Rio de Janeiro 16 de junho de 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/pergunta/quanto-tempo-o-coronavirus-permanece-ativo-em-diferentes-superficies. Acesso em: 31 out. 2021.

UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO PROJETO IPÊ/CENP: "CURRÍCULO EA COMPREENSÃO DA REALIDADE"

Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas (USP)
danteaugusto01@gmail.com

RESUMO

Entre os muitos discursos que circulam, há os documentos oficiais que se (re)atualizam devido à ação dos sujeitos. Neste artigo, o objetivo é analisar a importância do documento paulista "Currículo e a compreensão da realidade", que integrou o Projeto Ipê, proposta pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP/1991). O foco é discutir um dos capítulos norteadores, intitulado "Tipologia de textos". As orientações seguiram as concepções da Linguística sociointeracional, o que ressignificou o ensino de língua portuguesa. O percurso metodológico adotado é uma análise qualitativa do texto. A fundamentação teórica para a análise do objeto é o conceito de memória do objeto (AMORIM, 2009), entendida como a memória que está presente na cultura a partir de relações intersubjetivas que se constitui e atualizada por elas. Esse documento chama o passado e é atualizado no presente, pois todo objeto possui memória e as ideias propostas pelos autores (re)enviam, (re)transmitem discussões sobre o ensino da língua por meio do processo de alteridade. No documento, Fiorin traz tipologias textuais e, com isso, à luz do conceito de memória, diferentes culturas e vozes sociais. Gêneros do passado se (re) atualizam na atualidade, oportunizando sentidos outros. A importância do Projeto Ipê está marcada pela forte presença das teorias linguísticas e discursivas, o que o transforma em um objeto cultural. A análise tem como resultados que o documento dialoga com concepções advindas da linguística, integrando concepções de linguagem e texto.

Palavras-chave:
Currículo. Memória discursiva. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Among the many discourses that circulate, there are official documents that are (re)updated due to the actions of the subjects. In this article, the objective is to analyze the importance of the São Paulo document "Curriculum and the understanding of reality", which was part of the Ipê Project, proposed by the Coordination of Studies and Pedagogical Standards (CENP/1991).The focus is to discuss one of the guiding chapters, entitled "Typology of texts". The guidelines followed the conceptions of sociointeractional linguistics, which gave new meaning to Portuguese language teaching. The methodological approach adopted is a qualitative analysis of the text. The theoretical foundation for object analysis is the concept of object memory (AMORIM, 2009), understood as the memory that is present in culture from intersubjective relationships that are constituted and updated by them. This document calls the past and is updated in the present, as every object has memory and the ideas proposed by the authors (re)send, (re) transmit discussions on language teaching through the process of alterity. In the document, Fiorin brings textual typologies and, with that, in the light of the concept of memory, different cultures and social voices. Genres from the

past (re)update themselves in the present, providing opportunities for other meanings. The importance of the Ipê Project is marked by the strong presence of linguistic and discursive theories, which transforms it into a cultural object. The analysis has the results that the document dialogues with concepts arising from linguistics, integrating concepts of language and text.

Keywords:
Curriculum. Discursive memory. Portuguese language.

1. Introdução

As diretrizes curriculares no estado de São Paulo nas décadas 80 e 90 passaram por inúmeras modificações. A relação estabelecida entre documentos oficiais que organizavam o ensino público paulista e os pressupostos do ensino e aprendizagem atravessaram por dinâmicas institucionais que acabaram por um processo de reestruturação na esfera pedagógica. Contudo, isso não se dá apenas no que diz respeito às reformas em relação ao ensino, mas, sobretudo, dos agentes sociais que instituíam de que forma aqueles documentos oficiais deveriam ser compreendidos e aplicados na sala de aula.

As disciplinas escolares foram afetadas por essa estruturação que ocorreu não somente na esfera pedagógico-escolar como também na político-partidária. Isso deve ao fato de o Brasil, à época, estar vivenciado o seu período de redemocratização, afetando diretamente nas discussões acerca da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5692/71 – trouxe para a escola a organização em ciclos, que eram nominados 1º, 2º graus (correspondente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio, respectivamente), além do ensino supletivo (atual Educação de Jovens e Adultos – EJA).

Com isso, segundo Palma Filho,

> [...] a implementação do Ciclo Básico implicou uma série de mudanças estruturais e organizacionais no interior da escola. Dentre as várias questões levantadas pela organização do ensino de 1º grau, mereceu especial atenção por parte da Secretaria da Educação a da Reforma Curricular. Foi, portanto, com a intenção de rever o currículo escolar, vigente no Estado desde a reforma de 1971, que a Secretaria da Educação, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (doravante CENP) iniciou, ainda no ano de 1984, ao processo de revisão dos Guias Curriculares utilizados na rede estadual desde meados da década de 1970. (PALMA FILHO, 2020, p. 15)

O projeto de reformulação perpassou todas as áreas do conhecimento, mas se deve salientar, que, para este trabalho, interessa-nos ape-

nas aquilo que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa (Doravante LP). Além disso, é intuito desse analisar a importância do documento paulista Currículo como compreensão da realidade, que integrou o Projeto Ipê, proposta pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP/ 1991) como parte desse processo de reestruturação curricular, pois essa contextualização implicava em rever os conteúdos e disciplinas das escolas públicas paulistas (Cf. PALMA FILHO, 2020).

2. *Contextualização histórico-social: a CENP e a reforma curricular para o ensino de Língua Portuguesa*

O alinhamento de mudança curricular na Secretaria Estadual de Educação não se fez de maneira ingênua. A redemocratização da qual se falou, em termos do ensino da LP, pode operar em dois importantes eixos: a) o político-institucional; b) o institucional-pedagógico.

Sobre o primeiro, é preciso fazer emergir quem são os sujeitos que ocupavam os cargos públicos, especialmente, na pasta da educação em São Paulo para que se possa discorrer sobre as implicações das escolhas políticas que tiveram impacto no contexto escolar. Isso se deve ao fato de que a história, ainda que recente sobre as políticas públicas educacionais, está completamente carregada de memória. Essa não particulariza os eventos do mundo da cultura, mas os colocam no mundo plural de significações. As narrativas dessa reformulação curricular para o ensino de LP se dão em imbricamento com aqueles, no jogo da linguagem, por sujeitos em relações, pois

> [...] os documentos de referência curricular são aqui considerados componentes da cultura e não apenas instrumentos normativos com objetivos de controle institucional, uma vez que guardam em suas estruturações a memória das tensões própria ao espaço heterogêneo que as constituíram (PIETRI, 2013p. 519) (grifo nosso)

Com isso, ainda nos anos 70, o ensino de LP era baseado nas estruturas gramaticais e nos moldes de escrita dos grandes clássicos da literatura dos séculos passados (PIETRI, 2013). A disciplina de LP era chamada de Comunicação e Expressão cujo fundamento era transmitir mensagens, ler e escrever de maneira abstrata sem considerar a vivência dos sujeitos aprendizes na linguagem. Os anos 70, ainda, eram marcados pelo conservadorismo político uma vez que no Brasil estava ainda vigente a ditadura militar. E isso reverberava no contexto escolar. Contudo, a mudança no ensino de LP começou a ser repensada quando as classes mais

populares começaram a frequentar os bancos escolares. Como efeito disso, ensinar gramática não fazia mais sentido e então os valores de renovação começaram a ser instituídos para atender a essa população (Cf. APARÍCIO, 2001).

A importância de destacar esses agentes públicos se dá na consonância de afirmar que o processo de restruturação, conforme já se assinalou não ocorreu com quaisquer pessoas, mas com as que de maneira direta ou indireta estavam ligadas ao regime militar. Diante do exposto, é preciso contextualizar que os Secretários de Educação supracitados não foram os exclusivos responsáveis pelo processo de reestruturação curricular e, consequentemente, de LP, mas os órgãos aos quais eram delegados que as políticas públicas educacionais fossem pensadas, sistematizadas e implementadas. É o caso da CERHUPE - Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais e CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, objeto deste estudo.

De acordo com Aparício (2001) a CENP constitui-se como,

> [...] órgão criado em 1976 para estabelecer uma sistemática no processo de implementação curricular da SEE-SP, é composta por equipes técnicas responsáveis pelo apoio pedagógico às ações de capacitação em serviço dos profissionais de ensino que fazem parte da rede estadual. (APARÍCIO, 2001, p. 26)

Em consonância à autora, Palma Filho (2020) agrega mais informações sobre o papel da CENP no ensino estadual paulista. Segundo o autor,

> [...] a Reforma Administrativa da Secretaria da Educação, consolidada pelo Decreto 7510/76, que mudou o organograma da Secretaria, extinguindo o CERHUPE [criou] outros órgãos entre os quais a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (CENP) (PALMA FILHO, 2020, p. 33)

É importante ressaltar que a CENP centralizou tudo que fosse relacionada a políticas curriculares, tornando-se de fundamental importância, portanto, para o processo de reestruturação do ensino de LP do qual estamos nos referindo nesse trabalho. A CENP, a partir de sua equipe técnica, ficou como responsável de reorganizar os programas curriculares de modo que, já na década de 80, fosse implementada as Propostas Curriculares para o ciclo 1 e 2 com o objetivo de melhorar o ensino paulista (Cf. PALMA FILHO; ALVES; DURAN, 2003) e, no que diz respeito à LP, trazer uma nova consciência linguística para os profissionais da educação com a entrada, nesses documentos curriculares, de renomados nomes dos estudos da linguagem.

Com isso, segundo Pietri (2013, p. 517), o contexto no qual se deu a formulação desses documentos curriculares é "(...) caracterizado por uma alta complexidade no que se refere à concorrência de perspectivas diversas de conhecimento, de linguagem, e de ensino/aprendizagem da língua portuguesa". Como efeito, as mudanças estariam, então, sob o crivo dos grandes linguistas e das universidades em parceria com a CENP para a discussão de questões teórico-metodológicas no ensino de LP.

O discurso da mudança, de acordo com Angelo (2012), não se deu apenas no conhecimento que deveria chegar à escola por meio dos documentos curriculares, mas pelas proposições da própria Linguística. Segundo a autora, isso significa afirmar que um novo saber, um saber de cunho científico seria capaz de garantir um ensino melhor, renovado e de qualidade para as escolas públicas estaduais.

3. O Projeto IPÊ: entre o institucional, a formação docente e o ensino de LP

Com o intuito de modernizar as práticas escolares, foi criado o projeto IPÊ, em 1984, que segundo Souza, teve como propósito fundamental "(...) propiciar ampla discussão sobre o ciclo básico com os professores e especialistas de educação. O projeto envolveu um sistema de multimeios: TV e material impresso" (SOUZA, 2006, p. 209). Ainda, segundo a autora,

> O material do Projeto Ipê revela uma forte orientação teórica mediante a difusão de textos de autoria de pesquisadores. A perspectiva adotada pela Cenp é a de ampliar a discussão sobre temas candentes no campo educacional, com base no princípio da reflexão como elemento de transformação da prática. A Cenp valeu-se, nesse primeiro momento, do discurso e do modelo usados na formação acadêmica, reproduzindo até mesmo textos já publicados em livros e periódicos educacionais. Os textos produzidos nesse período (meados dos anos 80) buscam também difundir o ideário de reestruturação curricular implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (SOUZA, 2006, p. 210)

A partir desse pressuposto supracitado pela autora, o projeto IPÊ teve como subsídio as teorias advindas das universidades com o propósito de instituir na prática pedagógica para o ensino de LP a transformação da prática docente. É um movimento, portanto, de renovação, na década de 1980, para redemocratizar a aprendizagem de português.

Com efeito, esse projeto possuía uma forte base linguística de maneira que se pudesse dentro do interior das escolas a imagem da mu-

dança em relação ao, então, ensino tido como tradicional de LP. Contudo, não é possível dissociar de todos os postulados o contexto histórico-político no qual o projeto IPÊ desenvolveu-se. No ano de 1984, final do ano de repressão no contexto brasileiro, o referido

> [...] projeto priorizou também a produção de textos de fundamentação voltados para a discussão de problemas gerais da educação brasileira: seletividade da escola pública, fracasso escolar, democratização e qualidade do ensino, função social da escola pública, elaboração da Constituinte e democratização da sociedade brasileira, entre outros. (SOUZA, 2006, p. 209)

Tal projeto foi produzido no governo do então Governador do estado de São Paulo Francisco Montoro – PMDB, juntamente com seu Secretário de Educação Paulo de Tarso Santos – PMDB. A instância político-partidária não pode estar, de modo algum, desatrelado das políticas que regem o modus operandi da sociedade. O PMDB, que substituiu o então, MDB , encaixa-se justamente nesse ideário de mudança e de redemocratização, assim como ocorreu, no campo educacional os documentos curriculares, bem como o projeto Ipê.

Como consequência, em 1985, sobre o projeto Ipê, segundo Palma Filho (2020), houve a atualização e aperfeiçoamento do professor. Para isso, criaram-se oito módulos para se trabalhar as disciplinas curriculares e para a de LP foram três: "1) a norma escolar e a linguagem da criança – concepções de linguagem e ensino de português; 2) Português e ensino de gramática; 3) texto, leitura e redação" (PALMA FILHO, 2020, p. 40). É notável como a ideia de mudança está presente nesses três eixos propostos para o ensino de LP uma vez que se falava em concepções de linguagem, questões de leitura e escrita. Ademais, entre os produtores desses fascículos, estão linguistas como João Wanderley Geraldi, Rodolfo Ilari e Sírio Possenti (Cf. APARÍCIO, 2001), demonstrando a forte influência da Linguística como processo de renovação do ensino de língua.

Para Pietri (2012), o mote argumentativo na década de 1980 é a alteração do ensino de LP, porém com o intuito de persuadir o professor, alterando suas concepções de ensino. E é justamente por isso que a entrada da Linguística no ensino em São Paulo foi realizada por intermédio de uma equipe de especialistas em linguagem para que o "monstro" do ensino estruturalista e normativo fosse dissipado. Eram tempos de renovação e, nesse sentido, a escola também deveria ser renovada, restruturada para que pudesse obter uma relevância social que abarcasse agora todos os públicos que dela fizessem parte.

O posicionamento agora perante a língua não era mais enxergar mais a língua enquanto um instrumento a ser decodificado, mas de vê-la como um lugar de acontecimento possível de variações, isto é, o ensino de LP seria calcado sob uma perspectiva discursivo-enunciativa à luz da concepção sociointeracionista da linguagem. Nesse ínterim, autor e destinatário, segundo Pietri (2007), foram colocados em jogo nos pressupostos dos documentos oficiais curriculares da década de 1980. Assim, em meados de 1987, a CENP de modo a implementar e subsidiar novas questões em relação ao ensino de LP publicou o texto Criatividade e Linguagem escrita pelo professor Carlos Franchi, inserido dentro do projeto IPÊ. Com isso, o linguista apresenta "atividades linguística, epilinguística, metalinguística, já apresentadas na PCLP, além de oferecer alguns exemplos de como desenvolver atividades epilinguísticas a partir de trechos de alguns textos" (APARÍCIO, 2001, p. 30).

Nesse sentido, o material do projeto Ipê surge como uma alternativa para o ensino de língua que não estivesse atrelado de maneira substancial ao ensino da gramática normativa e prescritiva com a presença de pesquisadores de diversas universidades na difusão e elaboração do material. Então,

> A perspectiva adotada pela Cenp é a de ampliar a discussão sobre temas candentes no campo educacional, com base no princípio da reflexão como elemento de transformação da prática. A Cenp valeu-se, nesse primeiro momento, do discurso e do modelo usados na formação acadêmica, reproduzindo até mesmo textos já publicados em livros e periódicos educacionais. Os textos produzidos nesse período (meados dos anos 80) buscam também difundir o ideário de reestruturação curricular implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Por exemplo, no fascículo Isto se aprende com o ciclo básico, a diretriz política é clara: a proposta curricular deve ter novos critérios de seleção de conteúdos, deve gerar efeitos na produção de livros e material didático e na orientação para a formação/atualização de professores. Parte-se da aceitação da existência de um saber sistematizado, de validade universal, como produto cultural produzido historicamente (SOUZA, 2006, p. 210) (grifos da autora)

É nesse ideário coletivo que a CENP vai delimitando seu processo de reestruturação e a construção de memória. A integralidade discursiva que o órgão vai construindo em relação à memória discursiva é "(...) aliar a memória do passado [a] uma memória do futuro (...)" (AMORIM, 2009, p. 10). O projeto IPÊ não vai se constituindo sem tensões justamente porque há entre ele o ensino difundido antes do processo de reestruturação curricular, isto é, o da gramática e depois a concepção de linguagem sob uma perspectiva sociointeracionista que não abandona os estudos gramaticais, mas os ordena dentro de seus limites. E mais: con-

textualiza-os em situações de uso. Os conteúdos de ensino, nessa perspectiva abarcam os seguintes aspectos: a) o que os alunos devem aprender, levando em consideração o seu contexto concreto; b) a relevância social dos conteúdos; c) a organização lógica das disciplinas; d) as condições de trabalho na escola (Cf. PALMA FILHO, 2003).

Como parte do processo de reestruturação, em 1990, de acordo com Aparício (2001), a CENP publica outro texto denominado O texto: da teoria à prática, que segundo a autora, subsidia a produção de texto e leitura. Tal volume é de autoria da professora maria Adélia Ferreira Mauro e o material produzido pela autora tem como intuito propor atividades para o ensino de LP.

4. Currículo e a compreensão da realidade: uma análise dialógica

No ano de 1991, sob o governo do então Governador do estado de São Paulo Fleury Filho – PMDB juntamente com seu Secretário de Educação Fernando Gomes de Morais foi publicado o currículo como compreensão da realidade, também produzido pela CENP que tinha como premissa melhorar o ensino de LP a partir de textos, servindo de aporte para o trabalho docente. O Projeto IPÊ, conforme já assinalamos, tinha como premissa, de acordo com o próprio documento, a atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios.

Esse documento, logo em sua carta de apresentação, assinada pela coordenadora da CENP Eny Maria Maia, endereçada aos professores da rede estadual discorre sobre o sucesso do Projeto IPÊ, que já atuava na rede estadual há quase 10 anos e que esse novo material seria de escopo para o aprimoramento docente. No entanto, é preciso enunciar que subjaz aos sujeitos da esfera política, os que atuavam na esfera acadêmica como Harry Vieira de Lopes, Maria Aleida Trindade, Maria Silvia Olivi Louzada, Silvia Bruni e Zuleika de Felice Murrie, no governo de Fleury Filho, que perdurou de 1991 a 1995.

Entre os campos político-partidário e o pedagógico-escolar, estão os sujeitos e, consequentemente, os enunciados que são os elos entre os parceiros dialógicos e o mundo verboideológico. Dessa forma, esse documento chama o passado e é atualizado no presente, pois todo objeto possui memória e as ideias propostas pelos autores (re)enviam, (re)transmitem discussões sobre o ensino da língua por meio do processo

de alteridade.

Dito isso, um material curricular, como um enunciado concreto que possui autor e destinatários concretos, faz com que compreendamos num aspecto social. A linguagem, nesse ínterim, é tida como individual, social, física, fisiológica e psíquica. Parte-se da estrutura para compreender a linguagem. Em outras palavras, é o todo por si, nas palavras de Volóchinov (2017, p.167). A relação de compreensão da produção de enunciados somente pode existir, segundo o autor, em um contexto concreto. Flexível, móvel, pois se não o for dessa maneira, os atos de linguagem estariam submetidos à ausência de ideologia que é constitutiva dos enunciados concretos, pois o signo ideológico tem a premissa da mutabilidade dado o seu caráter dialético. A partir do exposto, Volóchinov assinala sobre a importância da palavra. Sobre ela, diz que "a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181 – grifos do autor). E a língua não pode ser apartada desse pressuposto.

E por isso não se pode conceber os enunciados, as palavras fora de seus contextos ainda que estejam em embate, mas sim em um fluxo de interação. A língua não é uma abstração porque não é constituída de formas idênticas e normativas, pois está repleta de palavras alheias e de esferas que perpassam as posições enunciativas dos sujeitos.

Então, uma importante posição é assumida por Volóchinov (2017) no que diz respeito à interação. Segundo ele, dois membros da expressão, do processo comunicativo não são separáveis, porque se o fosse assim, haveria enunciados monológicos, o que não é possível dado o agenciamento da ideologia. Ao apontar esses pressupostos, O currículo e a compreensão da realidade estão no mundo da cultura e, por estar nele, evoca enunciados do passado e do presente ao constituir enquanto um enunciado, pois está

> [...] pleno de ecos e ressonâncias de outros discursos, o enunciado configura-se como, ao mesmo tempo, como uma resposta a enunciados precedentes d como antecipação de enunciados futuros. Tal perspectiva renete à memória discursiva, a vida do enunciado e a relação com seus rastros, e à alteridade da linguagem, a constitutiva relação com o outro, outros discursos e outros sujeitos (passados, presentes e futuros). Essa concepção instaura a dialogicidade interna do discurso. (DI FANTI; THOBALD; MELLO, 2018, p. s4) (grifos nossos)

A eficácia da memória discursiva é justamente relacionar esse documento de 1991 com outros passados, presentes e futuros já que se con-

figuram como enunciados concretos. O currículo é, portanto, um objeto da cultura (Cf. AMORIM, 2009).

4.1. Tipologia de textos: José Luiz Fiorin

O tema 3, tipologia de textos, escrito pelo linguista José Luiz Fiorin, traz à tona as especificidades sobre as tipologias textuais comuns no ensino de LP: narração, descrição e argumentação. O projeto IPÊ, ao trazer, para as escolas um entendimento de língua que não se pautasse somente os estudos de normas prescritivas, mas que considerasse o texto como um elemento para o ensino de LP no estado de São Paulo. Os enunciados trazidos pelo autor, a título de análise, comportam-se como aliados da comunicação discursiva uma vez que

> [...] em cada cultura do passado estão sedimentadas as imensas possibilidades semânticas que ficaram à margem das descobertas, não foram apreendidas nem utilizadas ao longo de toda a vida histórica de uma dada cultura. (BAKHTIN, 2017, p. 17)

Os textos trazidos possuem memória, pois são compostos por palavras e evocam enunciados futuros do passado. Não se pretende realizar uma discussão exaustiva dos significados da tipologia narrativa composta de temas figurativos ou temáticos tampouco discorrer da importância de se estudar tais tipologias textuais na esfera escolar, mas de realizar uma breve análise dos textos escolhidos pelo linguista para que se possa como atua a memória discursiva no imbricamento do currículo.

É claro, porém, que situar o significado das tipologias possui fundamental importância, mas a escolha dos enunciados possui uma importância além de mais eficaz é, sobretudo, mais profícua. Sendo assim, no que diz respeito aos textos da esfera literária, o autor faz uso de textos narrativos e descritivos para situar as características dessas tipologias, entretanto, nosso olhar irá ao encontro de como esses enunciados dialogam com o passado e o futuro na cadeia enunciativo-discursiva. Com isso, é trazido como exemplo um trecho do seguinte texto, que no material, aparece sem autoria.

> A mata que cobria uma das margens de um rio estava em chamas. Um escorpião, vendo que iria morrer carbonizado, pede a um sapo, que se preparava para ir para outra margem, que o leve nas costas. O sapo recusasse, dizendo que o escorpião poderia picá-lo. Este diz que não haveria razão para isso, pois se o aguilhoasse, morreria afogado. Continua dizendo que ele poderia estar tranquilo, pois se aferroá-lo era ir contra a própria vida. O sapo consente, então, em transportá-lo. O escorpião acomoda-se em su-

> as costas. O sapo começa a nadar. No meio do rio, o escorpião pica-o. Sentindo a ação do veneno, o sapo indaga o porquê daquela atitude, já que ambos iriam morrer. O escorpião responde que não podia resistir à vontade de aferroar os outros. (AUTOR DESCONHECIDO)

Essa anedota citada por Fiorin (1991) é amplamente conhecida para exemplificar a diferença entre texto figurativo, abstrato; e texto temático, concreto. Contudo, esse não se configura o intuito dessa análise. Vejamos, pois, o próximo exemplo.

> Certa vez um sapo chamado Adelfo, que vivia numa enorme floresta chamada Terra Brasilis, precisou atravessar o rio Aletheia. Naquela época, a saparia revezava as tarefas comuns do grupo. Era a vez de Adelfo buscar umas comidinhas do outro lado do rio Aletheia. Os sapos amigos ficaram numa margem, enquanto Adelfo tranquilamente nadaria até a outra banda, para trazer umas comidinhas para os demais. Enquanto Adelfo se aproximava da margem do rio Aletheia, eis que lhe aparece no caminho um escorpião. O escorpião se coloca na frente de Adelfo e rapidamente começa puxar conversa, se apresentando: – Olá, caro amigo sapo, meu nome é Echtros, e eu sou um escorpião amigo! Ao que Adelfo responde: – Escorpião amigo? Desde quando? Ainda mais com esse nome que você tem. Você sabia que Echtros significa "inimigo"? Eu me chamo Adelfo, que significa "irmão". Toda minha gente confia em mim e precisa de mim. Por isso tenho que atravessar o rio para buscar coisas importantes para o "meu povo". – Ah, sim. Respondeu Echtros. – Sei o que significa, sim, mas isso é coisa de pai e mãe… Sabe, eles colocaram esse nome em mim, mas estou cansado dessa fama dos escorpiões, e estou até pensando seriamente deixar esse "pessoal". Eu sou um escorpião do bem. Pra falar "a verdade", eu sou praticamente um sapo, só que ainda tenho esse jeito aqui! – 'Tá certo, Echtros, mas o que você quer comigo? – Bem, querido novo amigo Adelfo, eu preciso de uma carona para chegar até o outro lado do rio Aletheia. – Mas nem a pau – Respondeu Adelfo. – Todo mundo conhece a fama e a natureza dos escorpiões. Vocês picam todo mundo de quem se aproximam. Aliás, nem sei porque estou aqui conversando com você e lhe dando espaço, tempo e oportunidade para me picar. Aposto que todos os meus amigos sapos vão achar que fiquei maluco. Echtros, extremamente sagaz e ardiloso, emendou sem perder tempo: – Que nada, Adelfo, isso é coisa que o povo fala. Não acredite nessas coisas. Eu já te falei que sou um escorpião do bem. Aliás, preciso apenas subir nas suas costas e ir para o outro lado, nada mais. Posso até defender você lá na frente! Você me ajuda, e pronto! – E você acha que realmente sou louco, Echtros? Assim que estivermos no meio do caminho, você vai me picar e eu vou morrer. Você vai me matar em vez de me agradecer. Eu conheço a fama de onde você vem e o veneno de todo "seu pessoal". – De jeito nenhum, querido novo amigo Adelfo – falou o escorpião com voz forçadamente doce e falando quase como se fosse um sapo – Pense comigo: Se eu lhe picar, você vai afundar; assim, nós dois morremos! Use a inteligência, Adelfo: É do meu total interesse que você viva! – Mas, é isso mesmo? – Perguntou Adelfo. Você vai ser meu amigo?– É claro. Eu prometo ser bom! – Retrucou Echtros.

> – Bom, sendo assim, eu concordo. Sobe aí nas minhas costas que eu te levo para o outro lado. Porém, no final da travessia do rio Aletheia, que significa "verdade", o pobre sapo Adelfo sentiu a mortal picada do escorpião Echtros. Já agonizando, com o veneno rapidamente se espalhando por seu corpo, Adelfo se esforça, olha para o escorpião e lhe pergunta: – Ma-ma-mas, Echtros, você não disse que era um escorpião do bem, que seria meu amigo, que queria deixar seu grupo de escorpiões… Eu confiei em você! Por que você fez isso, Echtros? Então, com olhar já alterado para algo extremamente maligno, Echtros responde: – Porque essa ainda é a minha natureza, caro "amigo" Adelfo, e eu não consigo mudá-la! Aliás, aproveite sua última olhada para mim e escute: Eu sou um escorpião! Muito obrigado pela carona! Se esticando para alcançar a margem, Adelfo simplesmente se deitou e morreu. Seu "povo" sofreu terrivelmente por sua morte. (AUTOR DESCONHECIDO)

É possível verificar que se trata da mesma anedota, entretanto com algumas particularidades que os diferenciam, apesar de transmitirem para seu destinatário o mesmo percurso semântico. O texto citado por Fiorin faz uso do discurso indireto em sua totalidade enquanto o segundo utiliza o discurso direto. Além disso, possui mais narratividade, pois detalha os acontecimentos de modo até nomear as personagens. Esses são dois enunciados que circulam nos campos das atividades humana do mundo da cultura, entretanto, foram (re)acentuados e (re)assimilados justamente dada a condição do caráter irrepetível dos enunciados.

Ainda é possível verificar que um enunciado, conforme Volóchinov (2017) já assinalou, não é único tampouco o primeiro. E por estar no mundo da cultura ele sobre (re)avaliações de acordo com contexto histórico-social no qual está circunscrito. A palavra possui memória e como os enunciados são formados de palavras estes também o possuem. Sobre isso, Amorim (2009) é enfática, pois afirma que a memória é o ato de transmissão cultural que possibilita autor e destinatários enunciarem de acordo com a vivência no mundo verboideológico em que habitam. Amorim (2012, p. 31) diz" em alguns itens, as informações são idênticas, mas o endereçamento muda". Decorre daí os efeitos e tensionamentos no sentido.

Então, temos um texto publicado em 1991 e outro em 2020, mas que possuem o mesmo tema, mas o endereçamento é diferente e, portanto, o sentido é modificado dada a ação da sócio-histórica. Vejamos, por último, um último exemplo:

> Todo mundo conhece a história do escorpião e do sapo. Na fábula, o escorpião convence o sapo a lhe levar nas costas para atravessar o rio. Temendo ser picado pelo animal com fama de traiçoeiro, o anfíbio hesita, mas cede ao argumento de que uma ferroada mataria os dois. No cami-

> nho, o sapo sente o ferrão nas costas, escutando o escorpião lhe dizer que não pôde controlar sua natureza. Fábulas são feitas para ensinar, mas só aprende quem quer. A história do escorpião e do sapo teria muito a dizer para quem acredita que Bolsonaro pode controlar a sua natureza. A impressão de normalização se acentuou depois que Arthur Lira (PP-AL) disse que estava acendendo o sinal amarelo "para quem quiser enxergar". Era um recado direto para Bolsonaro, que ainda ouviu o presidente da Câmara falar em "remédios amargos", uma mensagem clara de que não deseja se afogar com o presidente que conduz de modo desastroso a maior crise sanitária de nossa história. Ainda assim, tanto Lira, como Pacheco, presidente do Senado, aceitaram que o chefe do Executivo lhe subisse nas costas. Com média diária de mortes superior a três mil, Bolsonaro não tem a mínima ideia sobre como proceder diante da pandemia, que negou desde o princípio, alegando tratar-se de uma gripezinha. Nessa altura, articula com quem pode para sepultar uma CPI no Senado, autorizada por Barroso, ministro do STF. O tema será votado no plenário da Corte na quarta, mas o desespero de Bolsonaro é do tamanho da sua culpa pela tragédia, mas menor do que a cauda em cuja ponta se encontra o ferrão venenoso. O escorpião da fábula é como o agitador fascista que não pode controlar sua natureza maligna. Não há nenhuma chance de normalizar o fascismo e a necropolítica enquistada num governo cuja liderança máxima tem um currículo marcado pela exortação ao ódio e a tortura, homenagens a milicianos, a práticas de corrupção pelos esquemas de rachadinha, além do constante discurso de ódio pelo outro, que pode, inclusive, ser o sapo que lhe transporta. Quem acredita que é possível levar Bolsonaro até 2022 sem que isso implique na destruição do que resta do país, apenas porque os habituais operadores políticos reocuparam centro do palco e empresários voltam a acreditar nas fantasias de Guedes, devia estudar a história. Ninguém será capaz de dobrar Bolsonaro, que segue mobilizando suas bases na expectativa da catástrofe, disposto a arrastar a todos para o fundo do rio. Em contrapartida, não haveria mais Bolsonaro se aqueles que lhe sustentam lhe deixassem na mão. Como isso parece altamente improvável, o consolo, se pode haver algum, é que, na fábula, quem sucumbe por acreditar no impossível é tanto o escorpião quanto o sapo. Enquanto o rio que tudo arrasta e que se diz violento, que só entrou na história como coadjuvante, eu prefiro acreditar, com Brecht, que seguirá seu curso sem se importar com as margens que o oprimem. (ZACARIAS, 2021, *on-line*)

Temos aqui um outro enunciado com a mesma temática, mas agora perpassado pela esfera política. Isso significa afirmar que isso comum dos enunciados concretos: circularem das mais diversas esferas do mundo verbo-ideológico. Novamente a anedota foi (re)acentuada e (re)assimilada, mas agora projetada para o futuro, que no caso são as eleições presidenciais do ano de 2022. É de notar que há presente no texto figuras e temas tais quais Fiorin nos explicitou no Projeto IPÊ ainda no começo da década de 1990.

Os enunciados que utilizamos como exemplos foram para de-

monstrar, a partir dos pressupostos contidos no Projeto IPÊ, como é possível trabalhar na escola com as tipologias textuais em diferentes perspectivas. Por assim dizer,

> [...] estamos falando de novas profundezas de sentido, jacentes do passado cultural das épocas, e não da ampliação de nosso conhecimento factuais, materiais sobre elas, continuamente obtidos por escavações arqueológicas, pelas descobertas de novos textos, pelo aperfeiçoamento de sua decodificação, pelas reconstruções, etc. Aqui se obtêm novos portadores de materiais do sentido, por assim dizer novos corpos (BAKHTIN, 2017, p. 17) (grifo do autor)

O sentido, nesse sentido, não está somente no presente, mas também no passado e no futuro isso por conta da ação da memória discursiva constitutiva da interação discursiva, em outras palavras nas relações intersubjetivas entre os sujeitos.

5. *Considerações finais*

Como se pôde observar, o Projeto IPÊ foi de fundamental importância para o ensino de LP no estado de São Paulo, entretanto, não somente isso. O projeto trouxe a possibilidade de se pensar a língua e linguagem sob uma perspectiva em que considerava que ela não é feita somente de estruturas e normas, mas de uma interação e de indivíduos que a utiliza de acordo com o contexto no qual estão inseridos. O professor Fiorin extrapola outras possibilidades de se trabalhar as tipologias textuais, mas privilegiamos apenas o texto narrativo de modo a conceituar como outro aspecto da língua pode ser utilizada, podendo, portanto, conforme discorremos, trazer sentidos outros a partir do pressuposto da memória discursiva.

Além disso, o intuito não foi de maneira alguma privilegiar uma tipologia em detrimento de outra, mas de trazer ao encontro da discussão uma maneira de exemplificar que gêneros do passado se (re)atualizam na atualidade, oportunizando sentidos outros. A importância do Projeto Ipê está marcada pela forte presença das teorias linguísticas e discursivas, o que o transforma em um objeto cultural. A análise tem como resultados que o documento dialoga com concepções advindas da linguística, integrando concepções de linguagem e texto. Há uma relação importante de um processo de democratização do ensino da escola pública.

A entrada da linguística na esfera pedagógica propiciou pensar na língua e linguagem em termos de constituição de sentidos que os estudos

normativo-prescritivos não conseguiram. A escola, a partir desses documentos oficiais, pôde se ressignificar no que diz respeito ao ensino público de LP. A tríade currículo–professor–escola se (re)acentuou devido à ação das teorias linguísticas e discursivas. Ao lado disso, o processo de redemocratização para o qual o Brasil direcionou-se na década de 1980 contribuiu, do mesmo modo, para que a concepção de ensino de LP no estado de SP fosse compreendida a partir de teorias modernas.

O Projeto IPÊ configurou-se como uma oportunidade de se ensinar língua a partir de concepções epistemológicas diferentes das quais foram inseridas no ensino paulista nos anos de 1970. Entretanto, é preciso dizer também que o ensino de gramática não foi totalmente abandonado no Projeto IPÊ, mas reconduzido a um contexto imediato de produções linguísticas de maneira que se pudesse compreender os estudos das formas linguísticas sob outra lente. O trabalho docente, ainda que de maneira embrionária, reconduziu a percepção de professores sobre a reflexão sobre a língua.

Isso porque o estudo da língua por intermédio de textos pode oferecer mais subsídios para pensar nas diversas maneiras de a linguagem verbal manifestar-se. Os temas abordados pelo Projeto IPÊ dos quais discorremos, ainda que de maneira suscinta, encontrou sua especificidade no contexto histórico-social no qual o Estado brasileiro atravessava: a redemocratização política. As esferas política, econômica, partidária, etc., nas quais os discursos atravessam são constitutivas do processo de interação entre indivíduos e dos próprios discursos.

Discorrer sobre Variação Linguística (tema 1), Escrita e texto (tema 2), Tipologia de textos (tema 3) e Gramática (tema 4) que compõem o projeto IPÊ são elementos fundamentais para um entendimento de língua, para a época, uma inovação tecnológica no que diz respeito nos estudos da linguagem. Tal afirmação decorre do fato de que enxergar a língua sob diversas nuances, privilegiando os acontecimentos sociais.

No que diz respeito ao tema 3 que, serviu de escopo metodológico para este trabalho, ancora-se em estudos de um renomado linguista preocupado com questões de linguagem e todas as implicações que a acompanha e não somente em estudar a estrutura de um sistema linguístico, sem considerar a inter-relação entre textos uma vez que não é somente os sujeitos que interagem entre si, mas os próprios textos – discursos – enunciados.

As tipologias textuais trazidas pelo linguista José Luiz Fiorin

trouxeram à tona a possibilidade de circunscrever o texto na sala de aula, pois não é possível trazer tipologias textuais para um currículo para que seja ensina na escola. Por isso, recortamos o texto da tipologia narrativa para elucidar que a memória discursiva está presente em todo o processo de ensino. A memória da qual falamos opera na língua porque essa é ideológica e as produções discursivas também o são. Enunciados circulam nas esferas discursivas, no tempo e no espaço, evocando enunciados do passado, sendo atualizados no presente e (re)atualizados no futuro. Esse fator decorre do ato ético no qual todos os falantes de uma dada língua natural pertencem.

Evidenciamos que a memória discursiva, tendo como o texto da tipologia narrativa como corpus, não está no psiquismo dos falantes, mas no mundo da cultura e por isso são absolutamente passíveis a reestruturações no legado de uma língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO. G. L. A imagem do ensino de língua portuguesa construída por alguns documentos oficiais. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R.S. (Orgs). *Ensino de língua*: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

APARÍCIO, A. S. M. A proposta curricular e renovação do ensino de gramática dos anos 80. *Trab. Ling. Apli*., (37), p. 25-48, Campinas, Jan/Jun.2001.

AMORIM, Marilia. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, v. 1, n. 1, p. 8-22, São Paulo, 1º sem.2009.

_____. Linguagem e memória como forma de poder e resistência. *Bakhtiniana*, 7 (2), p. 19-37, São Paulo, Jul/Dez.2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura, ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

DI, FANTI, M. G. C; THEOBALD, P.; MELLO, A. M. L. Discurso, memória Alteridade: diálogos e confrontos identitários contemporâneos. *Letrônica*, v. 11, n. esp (Supl.1) s1-s11, Porto Alegre, setembro 2018.

PIETRI, E. O currículo e os discursos sobre língua portuguesa: relações

entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década, no Brasil. *Currículo sem fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 515-37, set/dez.2013.

_____. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 265-83, Jan/Jun2007.

_____. Os estudos de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R.S. (Orgs). *Ensino de língua*: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

PALMA FILHO, J. C. *Currículo escolar:* implicações políticas e ideológicas na seleção de conteúdos. Curitiba: CRV, 2020.

_____; ALVES, M.L.; DURAN. M. C. G. *Ciclo básico em São Paulo*: memórias da Educação nos anos de 1980. São Paulo: Xamã, 2003.

SOUZA, Fátima Rosa. Política curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 203-21, jan./abr. 2006.

VOLÓCHINOV, Valentim. Os caminhos da filosofia da linguagem marxista. In: VOLÓCHINOV, Valentim. *Marxismo e Filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZACARIAS, Carlos. *O escorpião e o sapo*. Disponível em: https://esquerdaonline.com.br/2021/04/14/o-escorpiao-e-o-sapo/. Acesso em 22 de set. 2021.

Outras fontes:

Estado de S. Paulo (9/3/98); Folha de S. Paulo (29/6, 4 e 10/10/98); Globo (9/10/98); KINZO, M. Radiografia; LIMA JÚNIOR., O. B. Democracia; PMDB. Estatuto; Portal do TSE. Disponível em: http://www.tse.gov.br. Acesso em: 1 dez. 2009; TRIB. SUP. ELEIT. Dados (1998). Acesso em: 22 de set.2021.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: SE/CENP, 1991.

UMA IDENTIDADE EM QUESTÃO: VIVA O POVO BRASILEIRO, SEU DISCURSO, LINGUAGEM E EXPRESSÃO

Moacir dos Santos da Silva (UENF)
moacir.cap@gmail.com
Sérgio Arruda de Moura (UENF)
arruda@uenf.br

RESUMO

Falar do povo brasileiro é entender que há espaços ocupados por diversas etnias, de forma inegociável, independente de preferência. É perceber que neste homem disperso pelo mundo, há essências do negro, do índio e do português, dentre outras tantas, que perpassam a cor da pele. A questão que norteou o trabalho foi a observância da diversidade de pessoas, valores, crenças e culturas que perpassam os espaços escolares e ainda a maneira de falar, de compreender o mundo e a própria integração a partir de aspectos ontológicos, sob as perspectivas de Darcy Ribeiro (2014), Florestan Fernandes (2008) e João Ubaldo Ribeiro (2011), numa abordagem pontual que enfoca um povo peculiar. O objetivo do trabalho é investigar a relação/ interação entre professores, discentes, saberes, conhecimentos e valores socioculturais e como cada história de vida implica na efetividade do ensino. O trabalho foi implementado com alunos da 3ª série do ensino médio de escolas públicas e, como metodologia, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica para embasamento do tema e um formulário on-line foi aplicado, com a finalidade de entender melhor o cidadão que passa pela escola. A relevância da pesquisa está no nível de compreensão que se terá a partir das informações coletadas sobre esse aluno de hoje e seus principais enfrentamentos e os entrelaçamentos com alguns autores, dentre eles Paulo Freire (1996).

Palavras-chave:
História. Linguagem. Povo brasileiro.

ABSTRACT

Speaking of the Brazilian people is to understand that there are spaces occupied by different ethnic groups, in a non-negotiable way, regardless of preference. It is to realize that in this man dispersed throughout the world, there are essences of black, Indian and Portuguese, among many others, that permeate the skin color. The issue that guided the work was the observance of the diversity of people, values, beliefs and cultures that permeate school spaces and also the way of speaking, of understanding the world and the integration itself from ontological aspects, from the perspective of Darcy Ribeiro (2014), Florestan Fernandes (2008) and João Ubaldo Ribeiro (2011), in a specific approach that focuses on a peculiar people. The aim of this work is to investigate the relationship/interaction between teachers, students, knowledge, knowledge and socio-cultural values and how each life story implies the effectiveness of teaching. The work was implemented with students from the 3rd grade of high school in public schools and, as a methodology, a bibliographic research was used to support the theme and an online form was applied, in order to better understand the citizen who

passes through the school. The relevance of the research lies in the level of understanding that will be obtained from the information collected about this student today and his main confrontations and the intertwining with some authors, among them Paulo Freire (1996).

Keywords:
Language. Story. Brazilian people.

1. Das origens e das várias vozes no processo de colonização

A nossa história é feita de acasos e inconsistências. Estudamos, desde o início, que fomos encontrados por um desvio de rota e que houve conquistas e interações a partir daí. No entanto, os enfrentamentos, as mortes, o desrespeito e a aculturação não foram muito bem explicados.

Sobre isso, nos apropriamos da fala de Darcy Ribeiro (2014), na introdução do livro *O povo brasileiro- a formação e o sentido do Brasil*: "Surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos." (RIBEIRO, 2014).

E por que se sabe tão pouco, se estuda tão menos acerca do índio e do negro nos bancos escolares e em nossa sociedade; se aquele já estava antes do colonizador e fez parte ativamente de nossa história depois do colonizador? É bem provável que o formato de nossa colonização (inserindo a questão da exploração e o caráter "violento") não tenha colaborado para que houvesse uma escrita mais coerente e verdadeira sobre a nossa composição, enquanto grupo, enquanto povo.

Sobre esse processo, João Ubaldo Ribeiro (1984), em seu livro *Viva o Povo Brasileiro*, por meio de um de seus personagens, o cego Faustino, que conhecia histórias compridas, antes do descobrimento do Brasil, nos fala o seguinte:

> [...] a História não é só essa que está nos livros, até porque muitos dos que escrevem livros mentem mais do que os que contam histórias de Trancoso. [...] a História é falsa ou meio falsa e cada geração que chega resolve o que aconteceu antes dela e assim a História dos livros é tão inventada quanto a dos jornais, onde se lê cada peta de arrepiar os cabelos. Poucos livros devem ser confiados, assim como poucas pessoas, é a mesma coisa (RIBEIRO, 1984, p. 31)

Essa ironia do autor, a partir de um texto literário, remete bem a nossa história enquanto povo, enquanto nação. Podemos dizer que houve uma fragmentação na escrita de nossa história, certo desrespeito a perso-

nagens singulares que não foram apenas coadjuvantes no processo. E como diz mesmo a citação, a nossa história é "meio falsa". E o que é meio falso não representa a verdade dos fatos, não traz o que é justo e o que mereça ser compartilhado com o outro e perpetuar ao longo de uma trajetória de vida de um país.

É sinal de respeito e consideração ter um dia dedicado ao índio (Dia do Índio) e de uns tempos para cá também ter um outro dedicado ao negro (Dia da Consciência Negra). Essa é uma análise rasa que convence boa parte dos brasileiros que frequentam as nossas escolas públicas. No entanto, excetuando-se os dois dias, onde um inclusive é feriado e às vezes nem se lembra nos espaços educativos, com um trabalho diferenciado e direcionado; todo o restante do tempo há uma imitação de um modelo de ensino/ aprendizagem, advindo da cultura europeia, à imagem e semelhança, às vezes tosca, do colonizador.

Sobre a possibilidade de conhecermos melhor uma ontologia não antropogenética, relacionada ao pensamento não ocidental de povos indígenas, especialmente da América (VALENTIM, 2018, p. 63). Eduardo Viveiros de Castro (1996), escreveu o seguinte sobre o assunto:

> Tal ontologia deve poder exibir pelo menos dois traços principais: a afirmação do descentramento radical da humanidade e a recusa prévia de fundamentalidade perante outras formas de pensamento. Ambos acham-se reunidos na ideia do "perspectivismo cosmológico", na qual se exprimiria o pensamento ameríndio: "a concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos". (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 115).

Dessa forma, todas as espécies de seres apresentariam seus sistemas e hábitos, individuais e sociais, organizados como as instituições humanas, sem estranhamentos, com suas belezas, utilidades, funcionalidades e normatizações. "De acordo com essa concepção, a experiência de cada sujeito consiste em uma passagem contínua entre modos de apresentação, humanos e não-humanos, do mundo enquanto âmbito de diferenciação recíproca entre perspectivas" (VALENTIM, 2018, p. 64).

Essas idiossincrasias, acerca do pensamento dos índios americanos, bastante estudadas e aprofundadas pelos autores, em questão, apresentam-se muito avançadas para um povo que sequer reconhece e valida a sua própria ancestralidade (aqui como reconhecedores de uma espécie superior, providos de raciocínio e intelectualidade) com a medida necessária para sedimentar e embasar o presente e organizar, com mais "clare-

za" e dignidade, o futuro.

Mas, como se falar, como se referendar, em nossa história uma cultura e suas especificidades, se ainda existe um processo de silenciamento e objetivação no percurso histórico, no caso dos africanos? Como considerar os índios precursores de nossas bases; se canibais, violentos, desinstruídos e sem educação e respeito (andavam nus e não queriam estudar)?

Nessa perspectiva tornou-se mais fácil para muitos brasileiros e estrangeiros que escreveram sobre nossa história, trabalhar com a perspectiva do descobrimento embasada na visão do português, que veio essencialmente para catequizar o nosso povo e trazer um pouco de luz à realidade nefasta e sombria em que vivíamos, com metais preciosos em áreas nunca antes exploradas e com toda a sorte de riqueza natural, que poderiam saciar as mais diversas finalidades pessoais ou comerciais.

Ironias à parte, a verdade é que o nosso processo de colonização, embora bem antes do processo africano, apresentou uma visão bastante similar. E o discurso de José Castiano (2010), também nos serve. Ele diz que o fato de olhar a sociedade africana com óculos europeus representa a maior fraqueza das disciplinas científicas. E fecha com a seguinte frase: "Até que ponto os estudos africanos são realmente africanos? Por serem feitos por africanos ou por serem sobre África?" (CASTIANO, 2010, p. 17).

Depois da escola literária chamada Modernismo, iniciada, aproximadamente no início do século XX, foi que pudemos, na visão de muitos autores, observar uma escrita mais consistente e coerente de nosso povo e suas mazelas, já que houve o direcionamento de um olhar mais íntimo, mais nacionalizado. Porém, ainda era por uma ótica elitista, fruto de estudos e formações estrangeiras. Portanto, cabe parafrasear o discurso de Castiano que fecha o parágrafo anterior: Até que ponto os estudos brasileiros são realmente brasileiros? E quem os escreve tem realmente conhecimento acerca de nossa história e identidade? E, é um brasileiro?

E quanto à questão indígena, retomando Eduardo Viveiros de Castro (2002), em seu texto "Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena" fala sobre as suas especificidades (a dos índios) e situações peculiares que sempre envolveram suas histórias e culturas e que, infelizmente, muito pouco foram consideradas ao longo dos estudos diversos sobre nossa origem, enquanto seres mundanos.

Sobre as espécies e o próprio cosmos, depois de um estudo acerca do ameríndio, ele ainda escreve o seguinte:

> Todo ser a que se atribui um ponto de vista será então sujeito, espírito; ou melhor, ali onde estiver o ponto de vista, também estará a posição de sujeito. [...] o perspectivismo ameríndio procede segundo o espírito de que o ponto de vista cria o sujeito; será sujeito quem se encontrar ativado ou 'agenciado' pelo ponto de vista. [...] Sucede que esses não humanos colocados em perspectiva de sujeito não se 'dizem' apenas gente; eles se veem morfologicamente e culturalmente como humanos. A espiritualização simbólica dos animais implicaria sua hominização e culturalização imaginárias. (VIVEIROS DE CASTRO, 2020, p. 236-7)

Esse choque e diversidade, mesmo para quem não quisesse, já existiam, no momento de interação entre os grupos, entre as etnias, nos primórdios. E perpassam, em muito, as questões culturais, de gostos ou escolhas, elas dizem respeito a crenças, valores, a cultos e a espiritualidade. O negro sempre teve suas preferências e peculiaridades, assim como o índio. As adaptações rápidas de um grupo, no caso do negro, em relação ao serviço agrário e o estranhamento de outro, no caso do índio, em relação à própria visão do homem, como sendo uma espécie acima das outras, restringindo e limitando as interações no cosmos, desconsiderando um transbordamento de sujeitos e de corpos, precisariam ter sido respeitadas e consideradas e não somente exploradas e extirpadas.

Marco Antônio Valentim (2018) esclarece sobre esse transbordamento (inspirado no pensar indígena) com a seguinte proposição:

> [...] a compreensão de ser equivale a um hábito social potencialmente partilhado por todos os agentes cósmicos, sem jamais consistir em uma condição que separaria o homem, único ente transcendente, de todo e qualquer ente não-humano. Sem coincidir com uma inefável região "fora do ser", o cosmos constitui um plano como que meta-ontológico, mais amplo e complexo que o mundo existencialmente concebido: (VALENTIM, 2018, p. 181)

Esse pensamento indígena que perpassa toda uma trajetória, desde muito antes da colonização, é muito bem descrito por Eduardo Viveiros de Castro.

> Em suma, os animais são gente, ou se veem como pessoas. Tal concepção está quase sempre associada à ideia de que à forma manifesta de cada espécie é um envoltório (uma 'roupa') a esconder uma forma interna humana, normalmente visível apenas aos olhos da própria espécie ou de certos seres transespecíficos, como os xamãs (Cf. VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

É sob essas características e tradições, crenças e costumes que

dois dos compositores de nossa etnia (o índio e o negro) sacramentavam suas ideologias, expondo-as das formas mais variadas possíveis. E essas e muitas outras "marcas" deixaram de ser consideradas no processo exploratório de colonização e desbravamento.

Por outro lado, a figura do português desbravador, competitivo, do homem branco, de uma cultura superior, do vitorioso e conquistador de terras, mar a fora, sempre nos foi apresentada, com esses e outros requintes. E como já falamos, se a história contada pela metade representa também uma mentira, o que somos e sabemos hoje, acerca de nossa essência ainda é muito pouco, diante de todo o contexto complexo que envolve um país tão grande com tanta variação em todos os sentidos: temos pessoas vivendo imprensadas nas favelas; comunidades ribeirinhas, em interiores longínquos; além de tribos indígenas, embrenhadas em matas virgens ainda desconhecidas.

E esse povo novo é bem descrito por Darcy Ribeiro, como um grupo diferente. Em relação a isso, ele diz o seguinte:

> A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado genesicamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente. (RIBEIRO, 2014, p. 8)

E esses coloridos que deveriam nos distinguir, parecem ser motivos de vergonha e não os assumimos de fato, e viramos uma cópia muito exótica de culturas europeias (uma caricatura) que não nos representam, por muitos motivos. Aqui se orgulha dos traços lusitanos, que outrora só passaram pela Ilha de Vera Cruz; uns, porque foram obrigados; outros, porque apenas queriam desfrutar das benesses ambientais e da coroa e,quase todos, por apenas um tempo.

Essa relação que envolve o nosso povo como um todo, em suas especificidades e formação chega à escola também de uma forma contundente. Aqui vamos trazer alguns apontamentos do diálogo com alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola pública, no município de Macaé, iniciando o nosso processo de pesquisa de campo, expondo seus conhecimentos e valores socioculturais e como cada história de vida implica na efetividade do ensino.

2. *Um povo feliz no país da riqueza, do futebol, da beleza e de uma educação do futuro*

Neste país tudo o que se planta dá. São terras infindas, espaços para todos, um clima muito ameno, com um povo muito hospitaleiro. Perfeita descrição iniciada inclusive por uma frase que compõe a famosa Carta de Pero Vaz de Caminha a el-Rei Dom Manoel, de Portugal, sobre o achamento do Brasil, documento redigido em 1º de maio de 1500, em Porto Seguro, na Bahia. No entanto, quanto mais proximidade, mais vai ocorrendo a revelação da plenitude dos fatos. Não é bem assim e nunca foi de outro jeito. Somos um povo com nossas mazelas, nossas desinformações, nossos orgulhos, medos, prepotência e sabedoria, com tudo o que há em muitos outros lugares também (Cf. MINISTÉRIO DA CULTURA).

Recorrendo ainda a Darcy Ribeiro, trazemos uma análise fina de nossos pares. Podemos até discordar dele, mas vale a pena considerar a sua reflexão.

> O espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, "democracia racial", raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais. O mais grave é que esse abismo não conduz a conflitos tendentes a transpô-lo, porque se cristalizam num *modus vivendi* que aparta os ricos dos pobres, como se fossem castas e guetos. Os privilegiados simplesmente se isolam numa barreira de indiferença para com a sina dos pobres, cuja miséria repugnante procuram ignorar ou ocultar numa espécie de miopia social, que perpetua a alternidade. O povo-massa, sofrido e perplexo, vê a ordem social como um sistema sagrado que privilegia uma minoria contemplada por Deus, à qual tudo é consentido e concedido. Inclusive o dom de serem, às vezes, dadivosos, mas sempre frios e perversos e, invariavelmente, imprevisíveis (RIBEIRO, 2014, p. 10)

Os nossos conflitos e desigualdades são extensos. A palavra abismo citada por Darcy Ribeiro se encaixa bem. Vamos do miserável das ruas aos habitantes de verdadeiros palácios que mal se vestem, com toda a sorte de privilégios e, na maioria das vezes, pouco se fez para herdar esse ou aquele posto, bastou nascer. As nossas estruturas e organização política e social não têm contribuído muito para auxiliar neste aspecto, e mesmo com a democracia e com a "liberdade" de ir e vir, o nosso povo circula daqui pra ali, da roça à favela, com poucas oportunidades de mudança. E muitas pessoas precisam dos dadivosos, que não mais são os senhores de engenho, agora são representados pelos ricos empresários, oligárquicos e políticos de carreira.

Se ouvíssemos Aristóteles, seríamos mais cuidadosos conosco. Manfredo Araújo de Oliveira (1989) em seu artigo "A crise da racionalidade moderna: uma crise de esperança", cita o seguinte:

> Portanto, para Aristóteles, ao lado dos entes, há o mundo dos objetos produzidos, a segunda natureza da vida humana. Produzimos este mundo enquanto seres sociais, por isto este mundo é fruto da unidade do trabalho de muitos. O mais importante neste contexto é que a construção deste mundo é nossa própria construção: nosso ser é uma tarefa que se cumpre na medida em que o mundo das obras (da ciência, da economia, da política, da arte, da religião etc.) se efetiva (OLIVEIRA, 1989, p. 15)

Esse trabalho de muitos precisa render frutos que privilegiem cada vez mais pessoas, senão todas. E isso não foi o que se viu ao longo de nossa história, que infelizmente foi marcada por seleção e exclusão: em várias esferas, que envolvem trabalho, concursos e oportunidades, todos tentam e poucos conseguem principalmente se envolver algo de dignidade/ prestígio social ou um salário mais alto. E assim o nosso povo vai sendo tratado pelos nossos novos senhores e estruturas modernas de trabalho e "o mundo dos objetos produzidos" vão sendo repartidos, de um jeito peculiar, nem sempre justo e coerente.

No entanto, pode-se dizer que existem formas dignas e condizentes para as pessoas conseguirem ascender socialmente, o que não minimizam as possibilidades de uma atração por atalhos, pelos caminhos tortuosos do tráfico, das drogas e dos roubos. Uma dessas é o futebol. Somos os melhores do mundo, os pentacampeões! E o que de lucrativo, de social, de cultural isso nos rende, a não ser a questão numérica e uma fama externa no quesito?

Podemos dizer que, mesmo internamente, nas escolinhas, nos clubes, a disputa já é acirrada, desde a base. O processo de exclusão já ocorre desde quando a pessoa nasce; envolve a moradia, a cor, os contatos, a sorte, o talento, a questão econômica e assim se processa até se chegar ao profissionalismo; seara em que poucos conseguem se firmar com dignidade e prestígio; espaço de muita luta, frustração e disputa.

E os nossos rostos vão sendo coloridos a partir daí, com detalhes e essências intrínsecas do que realmente somos: sangue latino com ascendência indígena, africana e portuguesa. Assim como se pode falar que não é fácil a autoafirmação no futebol ou em outro esporte/ trabalho coletivo ou individual, também será complexa a progressão nas passarelas, em que a beleza masculina e feminina nos representa, nos desfiles de moda, pelo mundo, ou mesmo nos estudos a partir de determinados pon-

tos que envolvem idade, questão financeira, oferta de curso etc. etc. Sempre ocorrerá uma luta contínua, seja qual for a pretensão (no trabalho ou nos estudos) desse povo que tem a marca de não desistir nunca.

Realmente, nós, brasileiros, estamos dispersos pelo mundo e fazemos sucesso em muitos espaços. Já tivemos representantes (vários) como os melhores do mundo no futebol, e em outros esportes coletivos e individuais – olímpicos ou não –; como as mulheres mais lindas nas passarelas; no entanto, as nossas estrelas parecem ser mais do mundo que do Brasil. E muitos, quando chegam ao topo, não traduzem o seu orgulho ou gratidão pelo país de origem. E, vários, inclusive, optam por morar no estrangeiro. Por que motivo? Há alguém culpado por isso?

Reservamos esse momento para falarmos um pouco do resultado que obtivemos na roda de conversa com os alunos da 3ª série e no formulário que lhes foi aplicado. As respostas que obtivemos reforçam essa descrença, esse medo e insegurança que habitam em cada um dos corações e, por conseguinte remete a essa menor valia de nosso espaço, de nossa pátria, de nossa gente.

As perguntas foram relacionadas à família, à escola, à sociedade, à política, à educação, ao trabalho, à expectativa de futuro, dentre outras. E as respostas colhidas foram as mais variadas. No entanto, duas delas chamaram a atenção e serão registradas aqui, a de uma aluna de 17 anos, que diz não ver a hora de terminar os estudos para trabalhar e ajudar, economicamente, a seus pais e a de uma outra, de 20 anos, que diz que os jovens ainda não têm voz e vez na família, na escola e na sociedade, embora todos digam que os escutam.

O que trazemos para a nossa reflexão, já de início de pesquisa, é que precisamos interagir mais e oportunizar para esse discurso de um grupo que, de uma forma ou de outra, tem sido silenciado e que precisa estar melhor instrumentalizado para suas escolhas.

Ainda em Manfredo Araújo de Oliveira (1989) podemos refletir sobre o que vem ocorrendo em nossa história e destacar o grave problema identitário que nos cerca e precisa ser repensado para que realmente sejamos um espaço de representação interna de coletividade e dignidade.

> A crise da modernidade desembocou, nos dias de hoje, numa crise de sentido para a vida humana. Nossa meditação sobre o sentido passa, hoje, necessariamente, pela crítica da razão moderna. [...] O homem não se entende mais como inserido num todo maior, que, heteronomamente, lhe fornece o sentido de sua vida, mas ele mesmo é fonte de sentido de qualquer

> todo, já que o lugar que determina o sentido de tudo (OLIVEIRA, 1989, p. 16)

Esse homem brasileiro moderno é fruto de uma objetivação construída ao longo da história do mundo ocidental, que insiste em destacar ainda essa espécie das outras e "menosprezar" todo o seu entorno. O povo brasileiro (e qualquer outro) precisa evoluir, ascender socialmente, considerando os seus pares e todos os aspectos e meios de vida em que está inserido. São essas questões que devem fazer parte da base da essência humanitária e permear as interações.

3. Os entrelaçamentos de cor, raça e classe nas perspectivas de darcy ribeiro e florestan fernandes

Em situações específicas, a nossa cor, estilo e diversidade já foram bem destacados. O primeiro encontro do português com os índios e a descrição por parte de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, por meio de uma carta, explicitando as nuances daqui, enfatizam isso muito bem.

> A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador. (MINISTÉRIO DA CULTURA, p. 3)

E essa cor parda exaltada pelo escritor-mor, da expedição de Pedro Alvarez Cabral, ainda teria outras matizes a partir dos entrelaçamentos com o próprio português e com o negro, advindo da África. Fato é que, por violência ou por consentimento, houve uma mistura de raças que fez surgir um povo peculiar com demarcações visíveis e com uma história bastante singular.

Florestan Fernandes em seu livro *O negro no mundo dos brancos* (1972) desenvolve a ideia de brasilidade, desde a base, de forma interessante.

> A brasilidade, que herdamos do passado escravocrata e das primeiras experiências de universalização do trabalho livre, é demasiado estreita e pobre para fazer face aos dilemas humanos e políticos de uma sociedade racial e culturalmente heterogênea. Temos de aprender a não expurgar os diferentes grupos raciais e culturais do que eles podem levar criadoramente ao processo de fusão e unificação, para que se atinja um padrão de brasilidade autenticamente pluralista, plástico e revolucionário. (FERNANDES, 1972, p. 17)

Seguindo o raciocínio de Florestan Fernandes, fomos desrespeitados desde nossas bases. O índio não foi visto em sua essência, em relação às diversidades inerentes a seu grupo; muito menos o negro, moeda de troca desde os primórdios, força motriz para enriquecer uma elite.

A consideração de uma existência pluralista das raças, com suas especificidades, e o conhecimento acerca das idiossincrasias das mesmas, seria e ainda é a solução para um convívio mais harmônico, justo e coerente entre as pessoas. Dessa maneira, haveria menos estranhamentos acerca dos diferentes grupos e não precisaria expurgá-los do convívio cotidiano, (demarcando, delimitando espaços e extirpando grupos), no caso dos índios; e nem considerá-los como cidadãos de menos valia, como coadjuvantes, sem história, sem cultura, sem sonhos, sem voz e sem vez, no caso dos negros.

Quando lemos os textos de Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro sobre a questão do mito da democracia racial, percebemos que pouca coisa mudou em nossa história de mais de quinhentos anos (após o "descobrimento"). Nos últimos anos, por exemplo, negros têm sido mortos, em atitudes suspeitas, apenas por sê-lo, em qualquer ambiente da sociedade (nas favelas, nos campos e nas ruas), sendo sempre os primeiros a serem investigados, procurados e punidos.

Mesmo numa história recente de leis e estatutos protetores, como o da criança e do adolescente, como o do idoso, aqui no Brasil; o que vemos é negro sendo morto em porta de shopping, sufocado com joelho no pescoço pela rua, etc. etc. E sobre o índio e o "estrangeiro", nem se fala. Há uma maior ou menor tolerância neste ou naquele país, fala-se em preservação de espaço para aquele, mas desde que longe (inclusive literalmente), sem uma estrutura legal que o ampare, observando-se a sua cultura, e quanto a este (o estrangeiro), se for bonzinho, educado e competente poderá usufruir de maiores benesses, mundo a fora.

Ainda em *O negro no mundo dos brancos (1972)*, Florestan Fernandes continua: "o mito da democracia racial fomenta outros mitos paralelos, que concorrem para esconder ou para 'enfeitar a realidade', e que estes mitos são perfilhados sem base objetiva, mesmo pelos negros e pelos mulatos" (FERNANDES, 1972, p. 10).

Acreditamos que os autores esclarecem bem a situação: não existe e nem existirá uma democracia racial e nem social, enquanto vigorar um pensamento explorador e de privilégios, advindo de nossa história, desde a colonização, aos moldes lusitano – europeu, com aculturação, acumula-

ção de bens, desrespeito e silenciamento. Hoje, o que ocorre é uma forma velada de consolidação dessa prática discriminatória e não democrática, (com menos violência física, com mais "tolerância"), na maioria da vezes, por conveniência: o mundo branco contemporâneo não pode contar com o escravo, mas tem a sua disposição a empregada doméstica, o campeiro, o gari, dentre tantos, a maioria deles de cor negra.

E o que se pode fazer? Edson José de Freitas Junior (2016), em seu artigo "Classe, raça e cor: uma análise da sociedade brasileira sob as perspectivas de Darcy Ribeiro", afirma o seguinte:

> Acredito que é a partir da autoafirmação do indivíduo e da instrução do povo em relação a sua origem, aliado a políticas que visam às necessidades das camadas populares como educação básica de qualidade, saúde para todos e com eficiência, que conscientize mais do que mascare, que estude nossa história formativa e não a do dominador, a que olhe para as potencialidades internas como uma oportunidade a ser dada para a nação, não a meia dúzia de empresários estrangeiros sedentos por dinheiro, a fim de sugar o quanto for possível de uma sociedade paupérrima, que mal tem o que comer (...). Nós, fruto histórico dessas relações conflitivas, temos plena consciência de que muitos problemas atuais que envolvem as categorias classe, raça e cor estão sendo tratados de maneira banal, sem a devida importância por nossas instituições. (JUNIOR, 2016, p. 10)

De acordo com o fragmento, precisamos nos entender, aceitar e conhecer melhor a nossa história. Somos negros, e daí? Somos brasileiros, algum problema? A questão também gira em torno de nossa autoafirmação, de compreendermos, de fato, a comunidade em que estamos inseridos, o grupo étnico a que pertencemos, a escola em que estudamos, o chão em que pisamos.

E esse chão que mais uma vez trazemos em voga, para dialogarmos. Baseando-nos nas informações obtidas até o momento, o que ele nos aponta é um grupo de adolescentes e jovens que ainda precisam conhecer e consolidar alguns conceitos para interagirem melhor com os seus pares e entenderem com mais riqueza de informações, acerca do meio em que coabitam e usufruem de direitos fundamentais, com os seus respectivos deveres.

Algumas palavras e valores que se mostram muito caras para a nossa sociedade e cultura brasileira ainda são compreendidas de forma parcial e não revelam a história de maneira ajustada e coerente. Autonomia e liberdade são bons exemplos aqui. Os espaços escolares nem sempre colaboram, de fato, para isso: ainda se observam, em nossas salas, mistos de dependência, preconceito, instabilidade e individualismo. Res-

quícios de um curso histórico de nada favorável à classe popular.

A liberdade usufruída pelo negro, pós escravatura, acabou não nos trazendo uma solução plausível e coerente, já que estávamos livres, mas com condições limitadíssimas de sobrevivência: como iríamos nos alimentar, onde iríamos trabalhar com dignidade e justiça, inclusive quanto a recebimento de salário? E o ensino público e as cotas, ofertados bem depois da abolição? Atingem a todos? Apresentam regras consistentes e justas em suas bases? As cotas também atendem aos brancos marginalizados no mundo branco?

Essas são questões que dão possibilidades a outros desdobramentos. Respondê-las iria requerer outras abordagens que nos privaremos no momento. O que ocorre é que entender o povo brasileiro e sua formação é necessariamente aceitar a diversidade de cultura, de cor e de raça, num espaço único. Florestan Fernandes nos diz o seguinte:

> O que pretendemos, para o nosso futuro imediato e remoto, não é a fixação imobilista dos dois pólos, separando o negro, de um lado, e o mundo dos brancos, de que ele participa marginalmente, de outro; mas, que o mundo dos brancos dilua-se e desapareça, para incorporar, em sua plenitude, todas as fronteiras do humano, que hoje apenas coexistem 'mecanicamente' dentro da sociedade brasileira (FERNANDES, 1971, p. 17)

Ressaltamos aqui que o desaparecimento do mundo dos brancos precisa ocorrer para também acolher os índios, os exilados, os deportados de hoje em dia. O que o mundo (países, governantes, pessoas) precisa fazer é estar preparado para conviver e acolher o povo (venha de onde vier, seja como for), com uma estrutura digna, democrática, includente e justa.

4. Conclusões

A compreensão de quem realmente somos e a percepção da existência de diversos seres que ocupam em suas relações com o outro também um olhar "humanitário", capaz de entender a relevância do local em que habitamos e a diversidade das espécies, facilitará bastante a interação e a perpetuação das vidas. A expansão do olhar e a abertura de outras perspectivas em nossas mentes precisam ser desenvolvidas e cultivadas, não só motivadas como crença indígena, mas como respeito ao outro, que feito nós existe com um propósito.

O que sabemos e o que conhecemos acerca do índio e do negro precisam sempre ser intensificados, refletidos e pesquisados. E o que nos

apresentam como feitos e marcas indeléveis advindos de uma cultura lusitana, mais do que aceitos, precisam ser questionados e repensados. Não podemos ser apenas um povo hospitaleiro e, na América do Sul, o único país a falar a língua portuguesa, essencialmente, e não termos o domínio de nossa essência, não sermos os portos seguros de nosso próprio povo.

A clareza de que precisamos nos mobilizar, ouvir e enxergar melhor nossos pares, principalmente os adolescentes e jovens que são nossas perpetuações na sociedade, também ficaram muito demarcados aqui. Os alunos da terceira série do ensino médio pesquisados não estão dispostos a negociar os seus discursos e sabem o que querem. Precisamos organizar os espaços para a sua inserção, de forma respeitosa e honrosa.

Acreditamos que se olharmos para a nossa ancestralidade e observarmos as lindas histórias trazidas pelos negros e ressignificadas aqui, (em relação a crenças, valores e costumes) e da mesma forma validarmos o olhar de nossas tribos indígenas (principalmente as dos primórdios) acerca do mundo, da natureza e do todo, teremos muitos motivos para comemorarmos e entoarmos um viva, com gosto, a esse povo, que além de hospitaleiro, habilidoso e bonito precisa ratificar a sua história enquanto cidadãos dignos e autônomos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Cultura. *Fundação Biblioteca Nacional*. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

CASTIANO, José P. *Referenciais da filosofia africana*: em busca da subjetivação. 1. ed. Moçambique: Ndjira, 2010.

DIANA, Daniela. Literatura Brasileira: Quinhentismo. *Toda Matéria*. https://www.todamateria.com.br/quinhentismo/. Acesso em: 22/06/2021.

FERNANDES, Florestan. *A integração de negros na sociedade de classes*. São Paulo: Globo, 2008.

_____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Dedalus Acervo, 1972.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1987.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com raça em socióloga. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan/ jun 2003.

JUNIOR, Edson José de Freitas. *Classe, raça e cor: uma análise da sociedade brasileira sob as perspectivas de Darcy Ribeiro*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Juiz de Fora: jul. 2016.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. A crise da racionalidade moderna: uma crise de esperança. *Síntese*, Nova Fase 17, n. 45. São Paulo: Loyola, 1989.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. *Ensaios filosóficos, volume IV*. Universidade da África do Sul, Pretoria, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil*. 1. ed. digital. São Paulo: Globo, 2014.

RIBEIRO. João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. 5. ed. digital. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

VALENTIM, Marco Antônio. *Extramunidade e sobrenatureza*: ensaios de ontologia infundamental. Florianópolis-SC: Cultura e Barbárie, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: CASTRO, E.V. de. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p. 181-264

UMA NUVEM DE PALAVRAS PARA UM OLHAR REMOTO: A FERRAMENTA *WORDCLOUDS* EM UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO EM TEMPOS PANDÊMICOS

Rackel Peralva Menezes Vasconcellos (UENF)
pmvrackel@gmail.com
Poliana Campos Côrtes Luna (UENF)
polianaccluna@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com
Cristiana Barcelos da Silva (UENF)
cristianabarcelos@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa busca apresentar os termos mais relevantes e com maiores índices de ocorrência levando em consideração o levantamento de um estudo bibliométrico. Ainda, tendo como base o contexto educacional em tempos pandêmicos, analisa-se a linguagem utilizada no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) na educação básica pública do Estado do Rio de Janeiro. No final do ano de 2019 e início de 2020, o mundo foi acometido por uma pandemia que ainda vem causando mudanças na rotina de toda sociedade. No meio educacional, as atividades presenciais foram suspensas e, em seguida, substituídas pelo ERE para que então se pudesse dar continuidade ao ano letivo de 2020 e em seguida, 2021. O assunto vem sendo discutido em tempo real, desde o preparo e subsídios para se trabalhar com tais ferramentas, até mesmo a eficácia dessa modalidade no desenvolvimento do alunado. Assim, buscou-se nesse estudo, a elaboração de uma bibliometria como parte integrante de uma dissertação de mestrado que trata desse tema, usando como *query strings* "remote teaching" AND "Covid-19" AND "school". Em um primeiro momento, o resultado encontrado, foi de 189 documentos, que foram devidamente analisados, tendo como plataforma a base de dados Scopus Elsevier. Assim, foi possível alcançar o intuito desse estudo, analisando após refinamento dos artigos, a linguagem utilizada no ERE e a apresentação de uma nuvem de palavras com a linguagem mais evidenciada a partir da plataforma Word Clouds.

Palavras-chave:
Pandemia. Ensino Remoto Emergencial. Revisão Sistemática e Bibliométrica.

ABSTRACT

This research seeks to present the most relevant terms and with the highest occurrence rates, taking into account the survey of a bibliometric study. Still, based on the educational context in pandemic times, the language used in the Emergency Remote Teaching (ERE) model in public basic education in the State of Rio de Janeiro is analyzed. At the end of 2019 and beginning of 2020, the world was affected by a pandemic that is still causing changes in the routine of society as a whole. In the educational environment, face-to-face activities were suspended and then replaced by

the ERE so that the 2020 school year and then 2021 could be continued. The subject has been discussed in real time, from preparation and subsidies to if working with such tools, even the effectiveness of this modality in the development of the students. Thus, this study sought to elaborate a bibliometrics as an integral part of a master's thesis dealing with this topic, using as a query strings "remote teaching" and "Covid-19" and "school". At first, the result found was 170 documents, which were duly analyzed, using the base as a platform of Scopus Elsevier data. Thus, it was possible to achieve the purpose of this study, analyzing after refinement of the articles, the language used in the ERE and the presentation of a word cloud with the most evident language to from the Word Clouds platform.

Keywords:
Pandemic. Emergency Remote Teaching. Bibliometric and Systematic Review.

1. Introdução

A pandemia Covid-19, desde sua descoberta, vem causando inúmeras mudanças na rotina da sociedade como um todo, devido às medidas sanitárias e do distanciamento social. No meio educacional, como debatido no capítulo anterior, as atividades pedagógicas presenciais foram suspensas e, em seguida, substituídas por um modelo de ensino nominado Ensino Remoto Emergencial (ERE) para que então se pudesse dar continuidade ao ano letivo de 2020. O assunto vem sido discutido em tempo real. Desde o preparo e subsídios para se trabalhar com tais ferramentas – por parte da equipe pedagógica – até mesmo a eficácia da modalidade ERE no desenvolvimento do alunado.

Com o intuito de analisar de que forma o Ensino Remoto Emergencial (ERE) vem sido discutido nos artigos acadêmicos, decidiu-se fazer um levantamento bibliométrico. Tal ferramenta de pesquisa contribui com a sistematização de pesquisas e leituras bem como é capaz de mapear a origem de determinados conceitos. A partir de protocolos investigativos definidos ao início do processo de busca, é possível visualizar o panorama atual de pesquisas das áreas de atuação escolhidas.

É sabido que a pandemia Covid-19 incitou a mudança repentina no planejamento educacional o que resultou em uma reorganização feita de forma brusca e até mesmo desorganizada. Entretanto, cada segmento pode optar por caminhos próprios e recursos cabíveis para que as aulas voltassem. Da educação infantil ao campo universitário, docentes e discentes foram expostos a ferramentas e modelos de ensino, até então, desconhecidos por ambos.

A partir da pesquisa bibliométrica realizada para a escrita deste ar-

tigo, será possível apresentar uma *Wordcloud* (nuvem de palavras) com as palavras que aparecem em maior número e ênfase nos títulos dos artigos encontrados. Para esse levantamento será utilizada a base de dados *Scopus Elsevier*, a qual possui um comitê rigoroso de seleção e revisão de conteúdo e utiliza metadados para conectar pessoas, instituições e ideias.

2. *O ensino remoto emergencial (ere) na educação básica em tempos pandêmicos*

Para que possamos iniciar o debate da pesquisa, se faz elucidar um ponto importante. Enquanto propostas como a do Ensino Remoto são vistas como evolução tecnológica no que diz respeito a educação, pelo fato de oportunizar aprendizado a todos, em qualquer lugar, para outros apresenta-se como retrocesso no processo ensino aprendizagem e desvalorização do ambiente educacional e do corpo docente, tratado como processo meramente capitalista.

O Plano Nacional de Educação (PNE) sancionou uma lei em 2014 com vigência até 2024 na qual previa até 2019 o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação. O texto apresenta ainda a promoção e o estímulo a formação de docentes para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras (BRASIL, 2014).

Ainda, um ponto relevante e que merece destaque é o fato de que os professores da educação básica, em muitos casos, possuem certa resistência quanto ao uso da tecnologia, pelo fato de que há ausência dessa base de saberes na formação inicial e/ou uma ruptura em termos de não-continuidade (OLIVEIRA, 2012). A dupla Gouveia e Bizzo (2002) em uma declaração à Câmara de Educação Básica/CNE ratificam que

> [...] a aprendizagem, possível por intermédio dos meios de comunicação, não ocorre sem uma relação estreita entre os vários protagonistas do processo, evidenciando que a participação e a interação entre os alunos e entre alunos, professores e tecnologias em uso são essenciais tanto na educação presencial quanto na educação a distância. (GOUVEIA; BIZZO, 2002, p. 10)

Segundo Avelino e Mendes (2020, p. 57), além de todas as dificuldades já existentes, os alunos enfrentam um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade. Pode-se agregar a essa fala o professorado, que precisou arcar com essa responsabilidade, de um modelo educacional ainda desconhecido – até mesmo para os que o estavam implementando.

O que leva esse debate a um próximo passo. O conhecimento das TDs não garante uma aplicação pedagógica coerente e concisa. Coll e Monereo (2010, p. 11) levantam essa questão ao argumentarem que, apenas inserir no momento da práxis os recursos tecnológicos não transforma os processos educacionais, entretanto, modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e as tarefas e conteúdo de aprendizagem, abrindo, dessa forma, o caminho para uma eventual transformação profunda desses processos.

Entretanto, a falta de destreza com as TDs bem como o fato de grande parte dos discentes não terem aparelhos digitais que permitam fácil acesso ao aplicativo, continuaram sendo barreiras para que o ensino aconteça de forma mais coerente. Sobre esse aspecto, Carmo (2016) reafirma que não basta o conhecimento sobre as TDs e o domínio sobre seu campo de saber. De acordo com o pesquisador, os docentes devem desenvolver ações com intencionalidade pedagógica.

É preciso entender que as Tds não são capazes de provocar uma revolução na educação por conta própria. Se faz necessário, além da escolha dos recursos que serão utilizados, elaborar estratégias metodológicas assertivas, capazes de promover a aprendizagem significativa. Estamos frente a uma realidade um tanto confusa. De um lado uma proposta de ensino totalmente tecnológica, dependente de ferramentas específicas e, de outro, profissionais e educandos – grande parte – sem conhecimento e/ou destreza para o manejo desse modelo educacional.

A partir desse cenário, inicia-se então a parte prática e investigativa deste artigo que procura entender e destrinchar as palavras mais abordadas nos artigos que possuem os termos *school, pandemic, remote teaching* de forma integrada.

3. *Revisão sistemática e bibliométrica de pesquisas que abordam o Ensino Remoto Emergencial nas escolas em tempos pandêmicos*

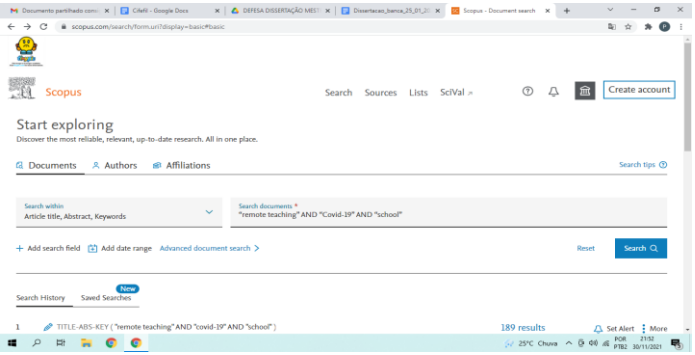
A revisão foi realizada na base de dados da plataforma *Scopus*

Elsevier, indexadora de revistas científicas, livros, e demais publicações, classificada como grande operadora de banco de dados de resumos e citações com revisão por pares (ELSEVIER, 2020).

Durante a parametrização, optou-se pelo operador lógico “and” (entendido como, “e”), visando englobar na busca todas as palavras-chave escolhidas. Já como operador racional, as aspas (“”), visando especificar os termos utilizados. Como critério protocolar, outros filtros foram utilizados, a saber: selecionou-se o tipo de documento, o filtro por área e os idiomas da busca. O recorte temporal não foi necessário utilizar como critério, uma vez que a própria temática da pesquisa já delimita a análise da RSB e faz com que as buscas reflitam apenas os anos de 2020 e 2021, devido à pandemia que se instaurou.

Todos esses protocolos serão apresentados e discutidos ao longo desse levantamento. Inicialmente, acessou-se a base de dados *Scopus Elsevier*, alimentando a busca por documentos com as *query strings* (ou seja, palavras-chave) selecionadas: i) “*remote teaching*”, ii) “*Covid-19*” e iii) “*school”*, como é possível visualizar na figura 1:

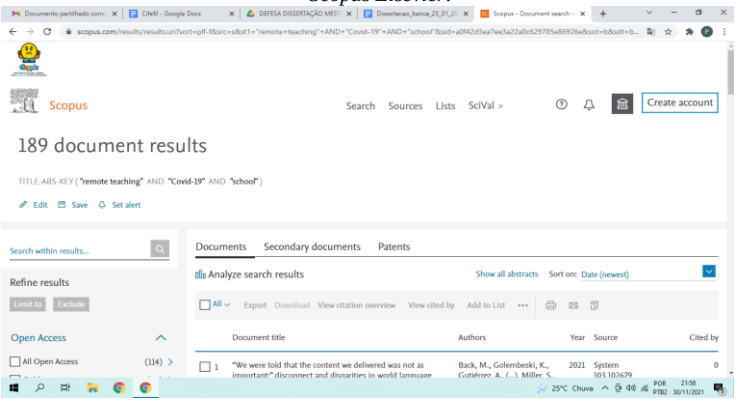
Figura 1: *Print* do acesso das palavras-chave na base de dados *Scopus Elsevier*.



Fonte: *Scopus Elsevier* (2021).

As palavras-chave foram selecionadas por justificarem a proposta da investigação, resultando em um número de 189 documentos alcançados, conforme registra a figura 2, o que faz com que a pesquisa seja rica em materiais a serem analisados.

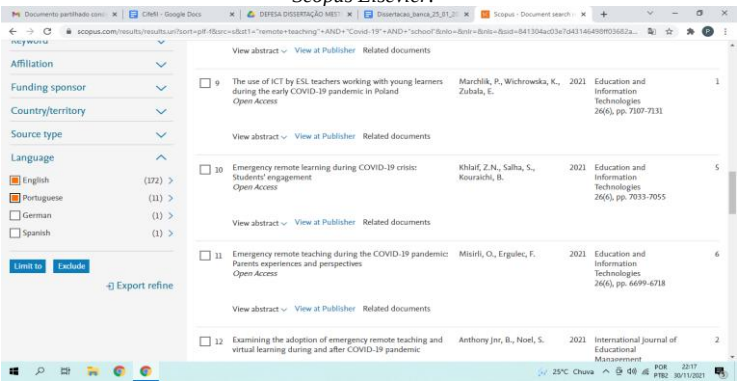
Figura 2: *Print* do resultado das buscas por palavras-chave na base de dados *Scopus Elsevier*.



Fonte: *Scopus Elsevier* (2021).

Como primeira estratégia de refinamento, visou-se filtrar os resultados por idioma. Foram encontrados quatro idiomas diferentes, sendo esses: inglês, português, alemão e espanhol, com o devido número de publicações à sua frente, conforme demonstrado na figura 3:

Figura 3: *Print* das possibilidades de filtro por tipo de idioma na base de dados *Scopus Elsevier*.

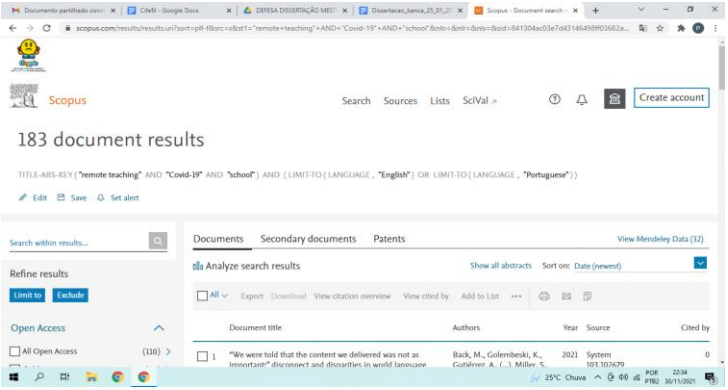


Fonte: *Scopus Elsevier* (2021).

A escolha por esses dois idiomas se embasa pelo fato de que os pesquisadores dessa investigação os dominam, e então a seleção de ambos ocorreu por tal motivo. Como resultado após esse refinamento, reduziram-se apenas dois documentos, obtendo-se um total de 183 arquivos,

como apresenta a figura 4:

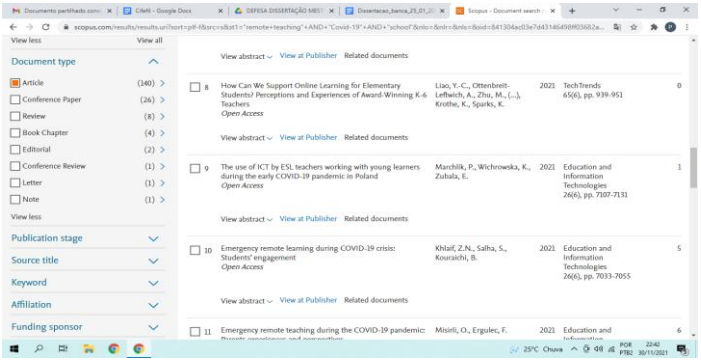
Figura 4: *Print* do resultado das buscas por palavras-chave e idiomas na base de dados *Scopus Elsevier*.



Fonte: *Scopus Elsevier* (2021).

No tocante ao filtro por tipo de documento, foi possível analisar que as possibilidades versavam sobre as seguintes: artigos, conferências, revisões, capítulos de livro, editoriais, revisões de conferências, cartas e notas, com suas respectivas publicações à frente, conforme a figura 5:

Figura 5**:** *Print* das possibilidades de filtro por tipo de documento na base de dados *Scopus Elsevier*.

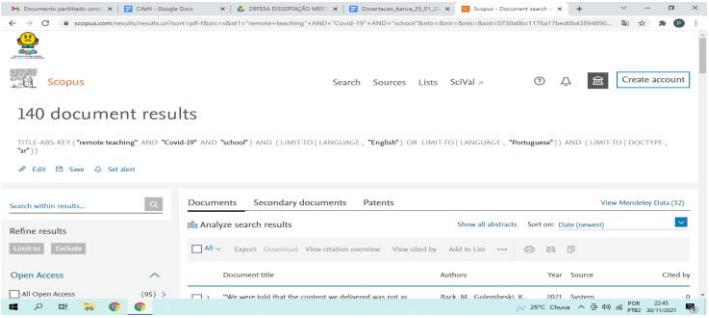


Fonte: *Scopus Elsevier* (2021).

De acordo com os resultados por tipo de documento, foi possível observar que dos cento e oitenta e três disponíveis na base de dados, o

maior número se concentrava exatamente na escolha desses pesquisadores, ou seja, no número de artigos, entendido como o mais específico para essa pesquisa. Conclui-se o quantitativo de cento e quarenta publicações, de acordo com a figura 6:

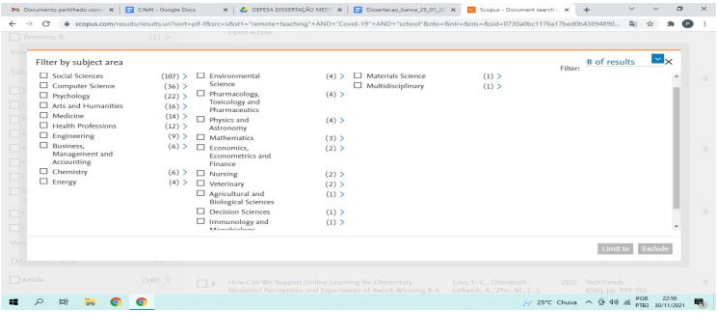
Figura 6: *Print* do resultado das buscas por palavras-chave, idiomas e documentos na base de dados *Scopus Elsevier*.



Fonte: *Scopus Elsevier* (2021).

Como última estratégia de refinamento, verificou-se os documentos por áreas de conhecimento. Observou-se vinte e duas áreas diferentes, com suas respectivas publicações, desde humanas até exatas, não excluindo uma área multidisciplinar, conforme mostra a figura 7.

Figura 7: *Print* das possibilidades de filtro por tipo de área na base de dados *Scopus Elsevier*.

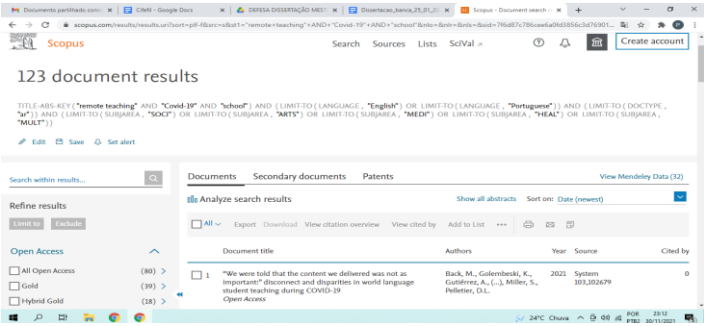


Fonte: *Scopus Elsevier* (2021).

Selecionando as áreas de conhecimento que tivessem maior conexão com o tema proposto dessa investigação, ou seja, as áreas: Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Medicina, Profissões ligadas à saúde,

Multidisciplinar, foi possível chegar a um total de cento e vinte e três artigos, conforme figura 8:

Figura 8**:** *Print* do resultado das buscas por palavras-chave, idiomas, documentos e área de conhecimento na base de dados *Scopus Elsevier*.



Fonte: *Scopus Elsevier* (2021).

Conclui-se que, feitos os devidos refinamentos, encontrou-se por fim, no dia 15 de novembro de 2021, um total de cento e vinte e três documentos (figura 8).

A partir desse número foi possível estabelecer uma conexão entre essa RSB e a ferramenta *Wordclouds* visando uma análise da linguagem mais utilizada no ERE nesse momento pandêmico. Assim, gerou-se a nuvem de palavras da figura 9:

Figura 9: *Print* da nuvem de palavras do *Wordclouds*.

Fonte: *Wordclouds*, 2021.

Na figura 9, gerada a partir da análise dos títulos dos artigos selecionados no levantamento bibliométrico, é possível perceber que as palavras em destaque foram “Ensino Remoto”, despreparo, capacitação, Covid-19 e pandemia. Dessa forma, podemos analisar que o grande questionamento levantado nos artigos foi o despreparo ou a necessidade de ca-

pacitação dos profissionais da educação para o ERE nesse momento de pandemia.

4. Considerações Finais

Há muito vem se debatendo o mau uso das Tecnologias Digitais na educação, em grande parte, na educação básica da rede pública. A falta de preparo dos profissionais é apenas um dos pontos cruciais para essa discussão. Entretanto, com o estado pandêmico instalado em nossa sociedade, essa inserção das TDs precisou ser feita de modo "agressivo" – uma vez que o distanciamento não findaria tão logo e o ano letivo não poderia estagnar. A partir dessa visão, as secretarias de educação optaram pelo uso do Ensino Remoto Emergencial (ERE) o que, além de ser um modelo desconhecido na realidade da educação básica, necessitava de ferramentas tecnológicas que muitos não tinham acesso.

Esse cenário serviu de base para essa pesquisa, que buscou acessar e entender as discussões sobre o ERE na pandemia. Destarte, decidiu-se usar como metodologia de pesquisa o levantamento bibliométrico, que foi realizado na base de dados *Scopus.* Como protocolo de pesquisa, foi feita a escolha das *querry-strings* "remote teaching", *pandemic* e *school*.

Dos 123 documentos refinados, exportamos os artigos para que pudéssemos tratar os dados. Para esse artigo, analisamos os títulos dos artigos selecionados e a partir da lista de palavras geradas, foi feita uma *wordclous (*nuvem de palavras), na qual foi possível observar que as palavras que apareciam mais em foco nos artigos selecionados foram"Ensino Remoto", despreparo, capacitação, Covid-19 e pandemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. *A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19*. Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Avelino Mendes/2892. Acesso em: 28 outubro 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/96. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas.

Brasília, 2019.

CARMO, V. O. Tecnologias educacionais. São Paulo-SP: Cengage, 2016.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e Aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da educação virtual*: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46

GOUVEIA, Sidney Feitosa; BIZZO, Nélio Marco Vicenzo. Diretrizes Nacionais para a Educação a Distância no âmbito da Educação Básica. *CNE/MEC. Conselho Nacional de Educação, MEC*. Câmara de Educação Básica, p. 10, 2002.

OLIVEIRA, Priscilla Silvestre de Lira. *Histórias de vida de multiplicadores especialistas de núcleos de tecnologia educacional*: impactos da formação em sua trajetória profissional. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

Outra fonte:

ELSEVIER, Scopus: Sobre a Elsevier. Disponível em: https://www. elsevier.com/solutions/scopus. Acesso em: 30.jul.2020.

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE VERBOS

Elizângela Rodrigues Dias (UEMS)
ellyzadias@gmail.com
Adelia Maria Evangelista Azevedo (UEMS)
adeliaevan@hotmail.com
Adriana Lúcia de Escobar Chaves (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com
Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo propor uma metodologia eficaz para que o aluno do 7º ano do Ensino Fundamental II consiga reconhecer a classe gramatical dos verbos e locuções verbais em orações, períodos e textos. A pesquisa surgiu a partir das dificuldades observadas, nas turmas do 7º ano, durante as aulas de Língua Portuguesa, em reconhecer os verbos em textos diversos. Justifica-se então, a necessidade de propor metodologias eficazes para facilitar o entendimento do aluno em relação à classe gramatical dos verbos, destacando a importância desse conceito como requisito para a compreensão de conteúdos futuros. A metodologia utilizada teve como base o eixo Reflexão – Uso – Reflexão, que, de acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1997), consiste em uma sequência de atividades envolvendo: a) Atividade reflexiva diagnóstica sobre os conceitos já abordados até o momento; b) Atividade de produção de texto com relato de ações diárias; c)Análise dos textos produzidos. A partir da aplicação da proposta metodológica, observou-se uma melhor compreensão dos alunos em relação aos verbos, bem como uma maior facilidade em identificá-los em textos. Para a realização desse trabalho, utilizamos como referencial teórico as contribuições de Geraldi (1997), Possenti (1996), Antunes (2007). O trabalho, portanto, pretende contribuir para a prática do professor de Língua Portuguesa, proporcionando um maior envolvimento e aprendizado do aluno.

Palavras-chave:
Língua. Reflexão. Verbo.

ABSTRACT

This article aims to propose an effective methodology in order to the 7th grade student from Elementary School can recognize verbs and verbal phrases in sentences, besides phrases and texts. The research emerged from the difficulties in recognizing verbs in different texts observed in the 7th grade classes while the Portuguese classes. It is justified the need to propose effective methodologies to facilitate the student's understanding in relation to verbs, highlighting the importance of this concept as a requirement for the understanding of future content. The methodology used was based on Reflection – Use – Reflection, which, according to the Brazilian National Curriculum Parameters (1997), consists of a sequence of activities involving: a)

Diagnostic reflective activity on the concepts already covered up to the time; b) Writing activity reporting daily actions; and c) Analysis of the texts produced. From the application of the methodological proposal, it was observed a better understanding of the students in relation to the verbs, as well as a greater ease in identifying them in texts. To carry out this work, we used the contributions of Geraldi (1997), Possenti (1996) and Antunes (2007) as a theoretical framework. The work, therefore, intends to contribute to Portuguese teachers' practice, providing a greater involvement and student learning.

Keywords:
Action. Language. Reflection.

1. Introdução

O presente artigo visa propor uma metodologia mais eficiente para que os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II compreendam melhor os conceitos de verbos e consigam identificá-los em períodos, orações e textos diversos, ressaltando a importância desses conceitos para o entendimento de conteúdos que serão trabalhados futuramente. Diante do exposto, destaca-se o estudo da Língua Portuguesa, organizado em quatro eixos: Linguagem Oral; Prática de Leitura, Prática de Produção Textual e Análise e Reflexão sobre Língua, voltado para que o aluno vivencie, planeje sua linguagem e ainda reflita sobre.

Durante as aulas de Língua Portuguesa é perceptível as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao eixo de Análise e Reflexão sobre a Língua, pois esse exige um maior conhecimento sobre as atividades metalingüísticas que a língua exerce. Essas atividades exigem do aluno um tipo de análise da língua que está voltada para a descrição, categorização e sistematização de elementos linguísticos (Cf. BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva, segundo os PCN (1997), é função da escola garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Além disso, o ensino de Língua Portuguesa resulta da articulação de três elementos: o aluno, a língua e o ensino. Para que essa articulação ocorra, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão.

Assim, de acordo com os PCN (1997), há uma desinformação em acreditar que o aluno aprenda certo conteúdo simplesmente por ser exposto a eles. Para isso, houve a necessidade de propor uma metodologia que fizesse o aluno refletir sobre o uso da língua a partir da produção tex-

tual, relatando sua rotina diária e em seguida a analisando os textos produzidos. De acordo com as colocações apresentadas, os (PCN, 1997) destacam:

> O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (PCN, 1997, p. 35)

Nesse aspecto, deve-se destacar que desde o início de sua alfabetização, ao entrar em contato com a escrita e por consequência a leitura, a criança é levada a refletir sobre a língua. Dessa forma, a análise e reflexão sobre a língua se dão, então, logo no início, quando ela começa a juntar as letras, reconhecê-las, formar sílabas e palavras relacionando-as com objetos, sons e cores. Então, para que se consolidem as transformações em relação às práticas de ensino, é fundamental o uso da linguagem em situações que tenham como objetivo levar o aluno a refletir, compreender e saber utilizá-la de forma adequada.

> Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (PCN, 1997, p. 31)

Dentro dessa perspectiva, a proposta metodológica aplicada buscou levar o aluno, em um primeiro momento, refletir sobre os conceitos já trabalhados, a partir de uma atividade contextualizada de análise e reflexão sobre os conceitos de verbo, para verificar seu entendimento até o momento da pesquisa. Em um segundo momento, foi proposta a produção de um texto narrativo, relatando suas ações diárias e, finalizando com a análise dos textos produzidos pela turma. Vale ressaltar que a metodologia utilizada foi pensada com objetivo de fazer o aluno perceber o uso dos verbos em suas ações diárias, fazendo-o relacionar os conceitos já abordados com sua vivência, buscando fazer que ele, por meio dessa prática, associe os conceitos trabalhados, use e reflita sobre a língua.

Para a realização do estudo, a pesquisa foi organizada diante as reflexões e contribuições dos autores em relação ao ensino de Língua Por-

tuguesa, o estudo da gramática e metodologias aplicadas, seguindo do levantamento e exposição dos resultados. Finalizando, foram feitas algumas reflexões acerca de possíveis mudanças em relação aos aspectos apresentados.

2. O ensino de Língua Portuguesa e o estudo da gramática na escola

O estudo da gramática na escola ainda é motivo de preocupação e discussão para professores de Língua Portuguesa, estudiosos e pesquisadores. Tal discussão envolve não somente o seu ensino, ensinar ou não a gramática, como também sobre como, quando e de que forma ensinar. Nota-se uma grande preocupação, principalmente em torno das metodologias aplicadas no intuito de promover a aprendizagem significativa dos conceitos. Há algum tempo, o trabalho com exercícios mecanizados e frases isoladas vem sendo substituídos por exercícios contextualizados. Essa nova abordagem já é encontrada em livros didáticos, estes, seguindo orientações das sequências didáticas, no que se referem às habilidades propostas em documentos oficiais que norteiam o planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, as metodologias usuais em que objetivam o estudo de regras e repetições estão sendo substituídas por atividades que envolvam a análise da língua, a partir da leitura e produção textual.

Essa nova prática pedagógica, com objetivo de tornar o ensino mais eficiente e significativo para o aluno, vem sendo orientada e percebida em documentos oficiais norteadores das práticas escolares, destacando-se os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como documentos norteadores elaborados com objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, assim como, referência para outros documentos de esferas estadual e municipal, destacando-se os Referenciais Curriculares, que surgiram a partir dessa nova perspectiva. Para fundamentar essa reflexão, faz-se necessário então destacar alguns objetivos, orientações e práticas sugeridas.

Em relação aos PCN (1997), documento criado com o propósito de promover a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, organiza o ensino e Língua Portuguesa em dois eixos, sendo *Linguagem Oral e Escrita* e, *Análise e Reflexão sobre a Língua*. Esse leva o aluno a estudar, analisar e compreender a língua a partir do seu uso ou vice versa, “cujo

objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral."

Já a nova BNCC, documento implantado a partir do ano de 2020, em que se refere ao Ensino Fundamental – Anos Finais – pontua que "os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola" (BNCC, p. 134).

O documento menciona ainda que "nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de língua portuguesa" (BNCC, p. 1997).

Cabe ressaltar, o que orientam os PCN (1997), em relação aos eixos organizadores, considera que estes envolvem práticas de análise lingüística, as quais se têm o texto como unidade de ensino, e esse vai além dos aspectos ortográficos e sintáticos da língua, uma vez que, diferente da tradição gramatical, considera também os aspectos semânticos e pragmáticos.

Algumas considerações relevantes sobre o ensino de gramática, como mencionado anteriormente, os questionamentos sobre o ensino de gramática na escola ainda é motivo de discussões, estudos e reflexões, principalmente, em relação as suas práticas e metodologias. Assim, antes de levar adiante qualquer discussão sobre o ensino de gramática, deve-se esclarecer sobre o que é gramática e suas definições, devido à necessidade de se entender o conceito primeiramente, para que se questione sobre o seu ensino. Para Antunes (2007), quando se fala em gramática, as pessoas podem estar falando não de uma só gramática, mas de várias.

Sobre o conceito de gramática Possenti (1996) discorre que

> [...] a palavra gramática significa "conjunto de regras". Não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada. Serve bem como guarda-chuva. Mas, acrescente-se logo que a expressão "conjunto de regras" também pode ser entendida de várias maneiras. (POSSENTI, 1996, p. 61)

Em relação aos vários tipos de gramáticas, Antunes (2007, p. 25-6 – grifos do autor), destaca que "quando se fala em *gramática*, pode-se estar falando":

> a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: "a gramática do português"; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de "gramática internalizada";

b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “agramática da norma culta”, por exemplo;

c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”, ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo;

d) de uma disciplina escolar; como em: “aulas de gramática”;

e) de um livro, como em: “A Gramática” de Celso Cunha”.

Nesse sentido, Antunes (2007), ainda esclarece que a Gramática 1 diz respeito a todas as regras que envolve o uso da língua.

> Desde os padrões de formação de sílabas, passando para aqueles outros de formação de palavras e de suas flexões, até aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a contribuição das frases e dos períodos. (ANTUNES, 2007, p. 26-7)

Já na Gramática 2, como conjunto de normas que regulam o uso da norma culta:

> A gramática é particularizada, ou seja, não abarca a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua socialmente prestigiada. Enquadra-se, portanto, no domínio do normativo, o qual define o certo, o como deve ser da língua e, por ocasião, aponta o*errado, o como não deve ser dito.* (ANTUNES, 2007, p. 30) (grifo do autor)

Em se tratando da Gramática 3, numa perspectiva de estudo dos fatos da linguagem, tem-se: “O termo *gramática* usado para designar uma perspectiva científica ou um método de investigação sobre línguas” (*Idibidem*). Para a autora essa pespectiva de estudo se dá por considerar a língua como conjunto de signos à disposição dos falantes ou mais voltada para seu uso real, em diferentes situações sociais.

Por outro lado, a gramática 4, como uma disciplina de estudo

> [...] o termo gramática tem,nessa acepção, o maior índice de uso, pelo menos nos meios escolares. É ele que está por trás das famosas aulas de gramática e que consitui, em geral, a grande dor de cabeça da comunidade escolar, dos professores, técnicos, da comunidade extraescolar (pais, sobretudo) e, até mesmo, dos próprios alunos mais adiantados, [...] (ANTUNES, 2007, p. 32)

Em Grámática 5, como um compêndio descritivo-normativo sobre a língua, afirma a autora:

> Em princício, a descrição do funcionamento da lingua – da fonética à estilistica – toma corpo em um livro, em um compêndio que conhecemos como *Garmática*. Em geral, essa gramática pode adotar uma perspectiva

mais descritiva ou mais prescritiva. (ANTUNES 2007, p. 33)

Diante os esclarecimentos sobre os vários tipos de gramática, outro ponto relevante e que merece esclarecimento, é o equívoco de que o ensino da gramática é garantica de sucesso na vida escolar dos alunos. Esse engano de que ao aprender gramática, o aluno terá garantido êxito em outras habilidades como leitura e escrita deveser colocado em questionamento.

Por outro lado, alunos, pais e até mesmo muitos professores acreditam que só se estuda a língua por meio de exercícios gramaticais. O mais preocupante é quando acreditam que, qualquer outra atividade realizada nas aulas de Língua Portuguesa, que não seja em torno do estudo da gramática é mera enrolação. É comum, durante momentos de leitura, conversas sobre o texto ou discussão sobre determinado livro, o aluno questionar o professor se "a aula não vai começar?" ou dizer que "O professor não está passando nada". De acordo com Antunes,

> Com tal exploração de classes e categorias gramaticais, se cristaliza a "certeza" de que a escola está oferecendo – como deveria ser – o estudo da gramática que é necessária para que as pessoas atuem de forma eficaz nas diversas situações da vida social: falando, lendo e escrevendo textos de diferentes gêneros, com diferentes finalidades interativas, com o adequado nível de formalidade, mobilizando e organizando as informações na medida certa, para referir apenas algumas das habilidades que definem as competências comunicativas. (ANTUNES, 2007, p. 70)

A autora acrescenta ainda que, somente a gramática não é suficiente para o estudo da linguagem, e ainda destaca outro ponto importante: "O que se estuda não chega de fato a ser gramática relevante para o exercício, em textos da linguagem" (ANTUNES, 2007, p. 70).

Ainda, segundo a concepção da mesma autora, os conhecimentos em gramática não são suficientes para falar, ler, e escrever bem. Muitos professores, pais e até comunidade escolar acreditam nessa teoria. A autora pondera que essa crença está relacionada à ideia de que gramática e língua são a mesma coisa. Não há sentido atribuir o uso da língua apenas uma competência de ordem gramatical. "Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas a gramática sozinha é absolutamente insuficiente.". Ainda, para que haja interação verbal é necessário ainda "o conhecimento real ou do mundo; o conhecimento das normas sociais e do uso da língua" (ANTUNES, 2007, p. 55).

3. As metodologias aplicadas ao ensino de gramática

Em se tratando do ensino da gramática, há um grande anseio que faz os professores buscarem, ou não, suas práticas metodológicas, pois em alguns momentos pensam que a melhor forma de se ensinar a gramática é por meio de atividades contextualizadas, e em outros momentos acabam por desacreditar dessa metodologia, por não obterem os resultados esperados. De acordo com Possenti (1996, p. 36), "frequentemente, pesquisadores são chamados para falar a professores na esperança de que aqueles apresentem um programa de ensino que funcione".

Outro motivo que vale ressaltar é a dificuldade em encontrar exercícios que trabalhem a análise da língua por meio dos textos, ocorrendo, em muitas situações, a necessidade do professor elaborar suas atividades da forma que atenda as dificuldades do aluno. Dessa forma acabam por utilizar de métodos já ultrapassados, como a resolução de exercícios repetitivos que exigem o estudo de regras.

Sobre as práticas em relação ao ensino de língua portuguesa e aos questionamentos já realizados anteriormente, cabe destacar algumas reflexões e sugestões quanto aos procedimentos metodológicos, ratificando o que já foi problematizado em relação ao ensino da gramática.

Sendo assim, Antunes (2003, p. 107), destaca algumas orientações no que tange a "O que fazer" e "Como fazer." A esse respeito, a autora destaca a comodidade dos professores em esperar que lhe digam o que fazer, com a tradição de seguir o livro didático a risca, não buscando criar ou inventar seus programas de aula. Nesse sentido, destaca o professor apenas como transmissor de conhecimento, não sendo alguém que pesquisa "levanta hipóteses, analisa, reflita, descobre, aprende e reaprende".

Em relação às metodologias que usam o texto apenas como pretexto para o estudo da gramática, como lugar onde se identifica, destaca, e busca palavras e termos, deixando de ser objeto de estudo para apenas servir de ilustração gramatical. Na concepção de Antunes (2003, p. 110),

> Se o texto é objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário: primeiro se estuda, se analisa, se tenta. Compreender o texto (no todo, em cada uma das partes – sempre em função do texto) e, para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções dos saberes gramaticais e lexicais que são necessários. (ANTUNES, 2003, p. 110)

Nessa perspectiva, o texto vai conduzindo a análise aos sentidos das palavras, ou seja, o texto que irá conduzir o estudo da gramática, não havendo necessidade de se saber os nomes das funções sintáticas das pa-

lavras. Em virtude a isso, têm-se as aulas de português, momentos de "falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa".

4. Uma metodologia para compreender o verbo

A pesquisa surgiu a partir das observações feitas pela professora, durante as aulas de Língua Portuguesa, em que são apresentados aos alunos exercícios relacionaos a classe gramatical dos verbos. Essas dificuldades são constatadas durante as atividades propostas no livro didático que, geralmente, pedem ao aluno que identifiquem os verbos e ou locuçoes verbais em textos. Vale ressaltar que tais dificuldade são apresentadas também em outras classes gramaticias, no entanto, verifica-e uma maior dificuldade em relação aos verbos, certamente, devido a sua complexidade em relção aos outros conteúdos. Cabe aqui enfatizar a importância de se entender esses conceitos, para quese consiga compreender outros conceitos apresentados futuramente.

Diante dessa problemática, percebeu-se a necessidade de refletir sobre como estão sendo trabalhados esses conceitos e de que forma poderia tornar mais eficiente as metodologias aplicadas, objetivando atender melhor a habilidade proposta no componente curricular de Língua Portuguesa.

É importante destacar também a relevância dos conteúdos aplicados na disciplina de Língua Portuguesa para que o aluno vivencie, planeje sua linguagem e ainda reflita sobre ela. Destaca-se, portanto a necessidade em buscar uma nova prática que envolva o aluno nas atividades de análise da língua, enfatizando o objeto da pesquisa que visa propor uma metodologia mais eficiente para o ensino do verbo. É importante ressaltar que a proposta aqui não está relacionada com o estudo aprofundado, ou da complexidade dessa classe gramatical. A proposta metodológica foi pensada em fazer que o aluno identifique o verbo no texto, pois foi a partir dessa dificuldade observada que culminou na necessidade de desenvolver a atividade descrita a seguir.

Ressalta-se também, que os conteúdos foram trabalhados no decorrer do ano letivo, por meio de exercícios diversos em que foi proposto aos alunos: conceituar os verbos, identificar em frases, exercícios complementares, por meio também da oralidade, usando frases do seu dia a dia, entre outros. Não havendo êxito nessas abordagens, como já men-

cionado anteriormente, e, diante do incômodo do professor, pensou-se em uma nova abordagem.

A metodologia proposta foi aplicada em uma turma de 32 alunos, do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Campo Grande-MS.

Para a realização das atividades a proposta foi dividida em três momentos, sendo que no primeiro momento foi aplicada uma atividade contextualizada em que foi proposto ao aluno: identificar o verbo, o tempo verbal e ainda fazer a mudança do verbo de acordo com a pessoa do discurso, quando foram constatados os seguintes resultados:

No item 3.b, em que foi questionado ao aluno *qual o verbo apresenta a ação do sujeito*, os resultados foram: 12 alunos conseguiram identificar o verbo; 17 não identificaram e 3 não responderam.

No item 3.c, em que foi questionado *qual tempo verbal se localiza a ação*, verificou-se que:9 alunos conseguiram identificar o tempo verbal; 17 não identificaram e 3 não responderam.

No item 4.a foi questionado ao aluno sobre o tempo verbal apresentado no período, verificou-se 17 acertos, 14 erros e 1 aluno não respondeu.

No item 4.b foi solicitado para o aluno identificar dois verbos de ação apresentados no texto, verificou-se 6 acertos, 9 erros, 4 não responderam e 11 alunos só identificaram 1 verbo.

No item 4.c foi solicitado aos alunos que flexionassem dois verbos de acordo com a pessoa do discurso, verificou-se 7 acertos, 8 erros, 7 não responderam e 11 só encontraram um verbo;

No item 4.d foi solicitado que o aluno flexionasse o verbo de acordo com a pessoa do discurso, foi verificado que: 7 alunos acertaram, 12 erraram, 4 não responderam e 10 só encontraram 1 verbo.

No segundo e terceiro momentos da atividade, foi solicitado aos alunos que produzissem dois textos narrativos relatando suas ações diárias e em seguida que analisassem seus textos, verificando quais os verbos foram utilizados para indicar as ações.

Para análise desses dados foram escolhidos três textos considerados muito bom, bom e regular. No primeiro texto, considerado muito bom, todos os verbos foram localizados. No segundo texto, considerado

bom, foram identificados metade dos verbos apresentados e no terceiro texto houve grande dificuldade do aluno em identificar as palavras que indicavam suas ações, onde foram verificados apenas 4 verbos de 19 apresentados no texto.

Durante a realização da atividade, percebeu-se ainda certa dificuldade dos alunos em entender a função do verbo no texto, pois não conseguiam identificá-los. Foi proposto então que fizessem uma lista no caderno, de todos os verbos percebidos no texto, enfatizando para eles que se tratava de palavras que, na sua maioria indicavam suas ações relatadas.

Em seguida, foi proposto que eles relacionassem o verbo encontrado a sua conjugação verbal. A partir desse momento verificou-se que houve uma melhor compreensão dos alunos em relação à classe gramatical. Foi verificado, conforme o desenvolvimento da atividade, que, ao identificar o verbo no texto, o qual estava flexionado, e relacioná-lo a sua conjugação, eles perceberam que a maioria dos verbos pertence a 1ª conjugação, o que causou estranhamento para aos alunos. Durante a análise dos textos, percebeu certa dificuldade em identificar os verbos por eles utilizados para relatar suas ações diárias. No entanto, depois de algum tempo, percebeu-se que eles já faziam as relações de ação/verbo com mais facilidade. Por ouro lado ainda percebeu-se que alguns alunos ainda não conseguiam fazer tal relação.

Resultado da pesquisa realizada			
N° de acertos	N° de erros	Não responderam	Meio certa
Item 3. B			
12	17	3	
Item 3. C			
9	14	9	
Item 4. A			
17	14	1	
Item 4. B			
6	9	4	12
Item 4. C			
7	8	7	11
Item 4. D			
7	12	4	10
Meio certa – alunos que identificaram apenas um verbo ou acrescentaram palavras de outras classes gramaticais.			

5. *Considerações finais*

Diante as reflexões levantadas deve-se destacar a importância da continuidade em encontrar meios para se promover, da forma mais eficaz, o ensino da língua portuguesa, abrindo mais possibilidades de ensino, sempre pensando no aluno que se quer formar. Em relação à prática do professor, destaca-se que essa nunca deve se estanque, mas sim, repensada, revista e replanejada.

A atividade desenvolvida proporcionou ao aluno vivenciar o estudo da classe gramatical dos verbos e ao professor refletir e repensar sobre sua prática, não fixando sua metodologia, mas abrindo novas possibilidades de trabalhar objetivando o conhecimento do aluno tornando-o coautor do seu próprio conhecimento.

Dessa forma, é preciso que o trabalho, envolvendo o estudo da gramática, tenha uma dimensão mais significativa e, para isso, devendo ser mais prática e reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, I. *Aula de português encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Muito além da gramática por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (versão preliminar). 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: 19 set. 15 e Acesso em: 20 set. 17.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (versão final)*. 2017. Disponível em: Acesso em: 20 mai. 17.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

GERALDI, J. W. Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série). In: *Cadernos da FIDENE*. Ijuí: FIDENE, 1981.

_____. Unidades básicas do ensino de Português. In: ____ (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel-PR/Campinas-SP: ASSOESTE/UNICAMP, 1984.

UMA QUESTÃO DE REVOLUÇÃO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO TERMO NAS POSTAGENS DE JÚLIA ROCHA[254]

Elaine Moraes da Silva Lourenço (UERJ)
nanilourenco_22@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o funcionamento discursivo do termo "revolução" presente na superfície linguística das postagens realizadas na página pessoal de *Facebook* da médica Júlia Rocha. Nosso objetivo é depreender os efeitos de sentidos produzidos de tal termo. Fundamentamos nosso trabalho na perspectiva teórica da Análise do Discurso materialista, tal como inaugurada pelo filósofo francês M. Pêcheux na França e E. Orlandi, no Brasil. Os procedimentos metodológicos, que se realizam no batimento teoria/análise, se deram a partir da de-superficialização linguística, buscando compreender os processos discursivos ali mobilizados nas postagens. Também recobriremos uma comparação com verbetes de dicionário de língua português (NUNES, 2006), bem como aqueles produzidos no dicionário Caldas Aulete, de forma a ampliar o recobrimento dos efeitos de sentidos produzidos. No total, recortamos duas postagens selecionadas durante os anos de 2018 e 2019. Como resultados parciais, podemos asseverar que o termo "revolução" aponta para questões sociais (emancipação da mulher) e econômicas (redução de pobreza).

Palavras-chave:
Revolução. Análise de Discurso. Funcionamento discursivo.

ABSTRACT

The present article aims to analize the discursive functioning of term "revolution" present in linguistic surface of the posts made on the personal Facebook page of doctor Júlia Rocha. Our goal is to understand the effects of senses produced from such a term. We base our work on the theoretical perspective of the Analysis of Materialist Discourse, as inaugurated by the French philosopher M. Pêcheux in France and E. Orlandi in Brazil. The methodological procedures, which are performed in the beat theory/analysis, took place from the linguistic de-superficialization, seeking to understand the discursive processes mobilized there in the posts. We will also cover a comparison with Portuguese language dictionary entries (NUNES, 2006), as well as thoses produced in the Caldas Aulete dictionary, in order to broaden the coverage of the effects of senses produced. In total, we cut two posts selected during the years 2018 and 2019. As partial results, we can assert that the term "revolution" points to socials (woman's emancipation) and economic (poverty reduction) issues.

Keywords:
Revolution. Discourse Analysis. Discursive functioning.

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

1. *Considerações iniciais*

O presente artigo tem como objetivo analisar o funcionamento do termo "revolução" presente na superfície linguística de uma postagem realizada na página pessoal do *Facebook* da médica Júlia Rocha, na qual ela relata sua experiência ao realizar o procedimento de inserção do dispositivo intrauterino (DIU) em mulheres da periferia de Belo Horizonte. Mobilizaremos, como método teórico, os pressupostos da Análise de Discurso da linha francesa, conforme expõem Pêcheux (1969) e Orlandi (1986), com o intuito de depreender os efeitos de sentidos de tal termo.

A contracepção, tema que gera tanta controvérsia por questões religiosas, culturais, políticas e/ou individuais, vem sendo praticada há mais de dois mil anos e não é, portanto, um conceito da era moderna. A partir do uso constante de métodos contraceptivos, possivelmente, o primeiro Dispositivo Intrauterino (DIU) foi usado em pacientes por Hipócrates há mais de 2.500 anos, que inseria objetos no útero com a ajuda de tubo de chumbo. Entretanto, o primeiro DIU clinicamente aceito, a Alça de Lippes, só foi amplamente adotado em 1962.

Atualmente, existem dispositivos de cobre em diferentes formatos, entre os quais o mais popular é em forma de "T". Com a disseminação do uso do dispositivo e com a melhora da sua eficácia, o Sistema Único de Saúde do Brasil passa a adotá-lo efetivamente a partir de 2017, ampliando o acesso ao dispositivo a todas as mulheres, através do planejamento familiar.

Nesse cenário, surge a figura de Júlia Rocha, médica de família da cidade de Belo Horizonte que, a partir do ano de 2018, passa a dedicar-se à propagação do uso do dispositivo pelas mulheres da cidade, fomentando o planejamento familiar e dando a essas mulheres a possibilidade de escolher quando engravidar. Ela relata, em postagens de sua rede social, o *Facebook*, seu dia a dia como médica da família, narrando, além de outras situações, alguns casos específicos da inserção do dispositivo em mulheres da região onde atua. E será, a partir desses relatos, que analisaremos as os efeitos de sentidos produzidos pelos processos metafóricos à luz da Análise de Discurso de linha francesa, presentes nos discursos construídos pela médica em seus relatos no *Facebook*, compreendendo o modo pelo qual esses discursos produzem sentidos.

Segundo Orlandi (2015), "o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude" (p.

71). Dessa forma, consideramos que a figura de Júlia Rocha se constituiria como sujeito-autor das textualidades produzidas na referida rede social. De alguma maneira, configuraria uma autorização do dizer a partir de uma instância social já legitimada, já que por ser tratar de ser uma médica – um lugar historicamente marcado em nossa formação social, projetar-se-ia na posição-sujeito do discurso. Júlia, portanto, dotaria de legitimidade para representar, em seus textos, as vozes dessas mulheres que optam pela inserção do DIU. Dito de outra forma, por meio das posições-sujeito depreendidas nas postagens de *Facebook* – ou seja, a projeção do lugar que o locutor ocupa a partir do qual estabelece um contrato implícito de troca simbólica de enunciados com os interlocutores -, confere-lhe a condição de falante autorizado a falar daquilo que fala e do modo que fala.

O presente artigo é composto por três capítulos, nos quais apresentam brevemente os pressupostos teóricos da Análise de Discurso sobre metáfora, no primeiro capítulo; uma breve história sobre o corpo feminino, no segundo capítulo e procedimentos teórico-analíticos, no terceiro capítulo.

2. A metáfora na análise de discurso materialista

Sobre o conceito de metáfora, referente à figura de linguagem, conceito desenvolvido tradicionalmente por alguns estudos da linguagem, parte-se da representação das relações de semelhança/comparação entre os elementos lexicais. Entretanto, essa definição não é o suficiente para explicar a metáfora à luz da Análise de Discurso, visto que esse funcionamento não se resume ao nível da língua, tampouco a um nível figurado, já que não há uma relação determinada por aproximações ou mesmo comparações. A metáfora, para a AD, estabelece uma condição de existência da língua.

Em seu projeto inicial AAD 69, Pêcheux elabora a noção de efeito metafórico, na qual o autor defende que é

> [...] o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse 'deslizamento de sentido' entre x e y é constitutivo do 'sentido' designado por x e y; esse efeito é característico dos sistemas linguísticos 'naturais', por oposição aos códigos e às 'línguas artificiais': em outros termos, um sistema 'natural' não comporta uma metalíngua a partir da qual seus termos poderiam se definir: ele é por si mesmo sua própria metalíngua. (1997, p. 96)

Significa dizer que o efeito metafórico possibilita pensar o deslize como algo próprio da ordem do simbólico, possibilitando a substituição sem que se desvincule totalmente de sua condição de produção.

Dessa forma, permite-se o deslocamento dos sentidos e não apenas repetições, já que, conforme Pêcheux "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro" (2015, p. 53). Portanto, o efeito metafórico, de acordo com os postulados de Pêcheux, evidencia, por meio do deslocamento dos sentidos, a relação da língua e da historicidade no discurso.

Em sua obra "Semântica e Discurso", Pêcheux (2014) retoma a questão da metáfora, postulando tal conceito como essencial à produção de sentidos. Desse modo, a metáfora é assim compreendida por ele como transferência, isto é, o modo de significação, já que, como defendeu Pêcheux:

> [...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhes seria próprio, preso a sua literaridade [...]: o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (*meta-phora*), pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se "revestem de um sentido" não poderia ser predeterminado por propriedades da língua, pois isso seria admitir que os elementos já estão dotados de sentido, que têm primeiramente sentido ou sentidos, antes de ter um sentido. De fato, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, sinônimos), das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório. (PÊCHEUX, 2014, p. 239)

Dessa forma, ainda de acordo com Pêcheux,

> a concepção de metáfora como processo sócio-histórico que serve como fundamento da 'apresentação' (donation) de *objetos para sujeitos*, e não uma simples forma de falar que viria secundariamente a se desenvolver com base em um sentido primeiro, não metafórico, para o qual o objeto seria um dado 'natural', literalmente pré-social e pré-histórico. (PÊCHEUX, 2014, p. 123)

Tais considerações nos permitem dizer que a metáfora é, portanto, a transferência de um sentido para outro em uma determinada formação discursiva, já que não há uma literaridade na língua e, dessa forma, os elementos significantes se confrontam e seus sentidos são pré-determinados pelos efeitos de sentidos produzidos. Portanto, a metáfora terá seu efeito de sentido instaurado através da posição social, cultural ou história do sujeito e da relação com a ideologia, pois se relaciona com a

formação discursiva com a qual o sujeito se insere.

No jogo semântico, tal como preconizado por Pêcheux (2011), "não há (...) uma estrutura sêmica do objeto, e (...) aplicações variadas dessa estrutura nesta ou naquela situação, mas que a referência discursiva do objeto é construída em formações discursivas" (PÊCHEUX, 2011, p. 158). Para o filósofo francês, "não "haveria naturalidade 'técnica' [de qualquer termo], que seria em seguida objeto de metáforas" (p. 158), já que os sentidos se definem em regiões discursivas. Não há relação de naturalidade entre palavra e coisas; não há etiquetamento da realidade. Dito de outra forma, não se trata de saber se há literalidade (origem) ou desvio (do ponto de origem), mas que há modos de metaforização na materialidade discursiva.

Desta feita, a ordem do simbólico está atrelada à clivagem, à metáfora e a produção de efeitos metafóricos. Por essa via, "a produção discursiva desses objetos 'circularia' entre diferentes regiões discursivas, das quais nenhuma pode ser considerada originária" (p. 158), procedendo, portanto, o interdiscurso como "efeito integrador da discursividade" (p. 158).

Retomado brevemente o conceito de formação discursiva de Pêcheux (2014), que afirma que é "aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, (...) determina o que pode e deve ser dito", entendemos que o sujeito, inscrito em determinada FD, acredita escolher a formulação que lhe soa natural, e essa determinação escapa a esse sujeito. Assim, esse indivíduo é interpelado em sujeito a partir da identificação que se dá entre o seu discurso e a formação discursiva que o domina, na qual ele se constitui sujeito.

O efeito metafórico, portanto, se relaciona com o imaginário do sujeito discursivo. Esse sujeito que, por ser um sujeito social, está fundado na formação discursiva a qual se inscreve, de modo que as transferências encontram-se no efeito metafórico e refletem as possibilidades do discurso.

No livro "O discurso: estrutura ou acontecimento", Pêcheux (2015), em uma redefinição teórica, aponta que a metáfora permite o deslocamento dos sentidos e não apenas repetições, já que, conforme filósofo francês "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro" (2015, p. 53). Portanto, o efeito metafórico, de acordo com os postulados de Pêcheux, evidencia, por meio do deslo-

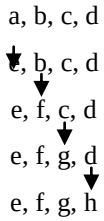
camento dos sentidos, a relação da língua e da historicidade no discurso.[255]

De acordo com Orlandi (2015), é através da transferência de sentidos de uma palavra que percebemos a não literalidade desses sentidos, pois, segundo ela:

> Falamos a mesma língua mas falamos diferente. Dizemos as mesmas palavras mas elas podem significar diferente. As palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. ORLANDI, (2015, p. 78)

Significa dizer que os enunciados não existem em si mesmos, mas são determinados a partir das posições ideológicas que o sujeito do discurso ocupa e, dessa forma, uma mesma palavra pode significar de maneira diversa a partir da posição em que o sujeito se inscreve. É a partir dessa transferência que o efeito metafórico provoca um deslizamento de sentido, que ocorre devido aos sentidos que são determinados pelo discurso, conforme explicita Orlandi, com base na proposta pecheutiana. Vejamos:

Fig. 1: Representação do trabalho produzido pelo deslize (a deriva).



Fonte: Orlandi (2015, p. 77).

Esse processo de deriva (ORLANDI, 2015) se dá pela determinação das condições de produção do discurso, que inscreve sentidos na história. Assim, a metáfora é entendida como transferência e não como desvio, pois é constitutiva do próprio sentido, além de ser sustentada por

[255] Como exemplo, trazemos uma citação de Silva (2014) para ilustrar: **"**Após o surgimento da pílula anticoncepcional e a possibilidade de a mulher atuar de forma mais significativa no mundo do trabalho, começam a circular periódicos que tratavam as mulheres não apenas como donas de casa e mães, mas como profissionais em busca de realização." (SILVA, 2014, p. 10).

uma memória discursiva[256] e de promover, ao mesmo tempo, um sentido outro. Como na representação dada por Orlandi, a historicidade perpassa os deslizamentos, e "o processo de produção de sentidos está sujeito ao deslize, havendo sempre um 'outro' possível que o constitui" (2015, p. 78).

Portanto, o discurso é, segundo Orlandi (2015), heterogêneo, já que em seu interior há diferentes posições-sujeito. Assim, o discurso não se origina no momento da sua produção, mas sim retoma já-ditos que produzem efeito de homogeneidade, com elementos que funcionam em "uma formação discursiva dada e que podem ser importados (metaforizados) de uma sequência pertencente a uma outra formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente" (PÊCHEUX, 2011, p. 158).

3. Uma breve história do corpo feminino

Historicamente, a voz feminina foi silenciada ou ficou em posição subalterna na nossa formação social. Os discursos enunciados eram, por vezes, legitimados por um sujeito que interditava essa voz por meio da sua posição de autoridade, de pretensa superioridade, já que, socialmente, a mulher não tinha liberdade de fala, sendo representada pela figura do pai, dos irmãos ou do marido, após o matrimônio. A partir das revoluções femininas, esse cenário muda significativamente, e a mulher passa a ter mais espaço, ocupando, em alguns momentos, o que tem sido designado por sua posição de sujeito do discurso. Somam-se às transformações sociais outras de em torno das tecnologias de linguagem. Com as inovações tecnológicas e com a criação e uso das redes sociais, determinados discursos passam a ter maior circulação social. Com efeito,

> A internet, de uma certa maneira, esburaca as estruturas verticais de poder, pelo menos até o momento em que ela é tomada em sua mobilidade, em sua "materialidade dispersa" (ORLANDI, 2004), em sua temporalidade, em sua fluidez. (DIAS, 2014, p. 2)

Com isso, passam a circular mais amplamente na sociedade, e essa configuração do lugar de enunciação das redes sociais passa a ter rela-

[256] Definida por Pêcheux (1999) como "estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização" (p. 52) e que ela funciona como "aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' [...] de que sua leitura necessita."(*Ibidem*, p. 52), para designar essas redes de filiação entre a formulação produzida pela médica e a história.

ção de poder, pois as mulheres utilizam essas redes para disseminar ainda mais os seus dizeres, legitimando-os. Nesse sentido, através desta pesquisa, entende-se que há a possibilidade de ampliar essa circulação do meio digital, trazendo ainda mais notoriedade ao assunto e à voz dessas mulheres por vezes ignoradas.

Além disso, ao dar voz a essas mulheres, Júlia Rocha legitima, em seus relatos, esses sujeitos antes silenciados. Os textos produzidos pela médica no *Facebook* buscam (de)enunciar a liberdade corporal e sexual da mulher através da liberdade de escolha sobre o seu corpo, pois a partir da inserção do DIU, a mulher pode ser inserida em outras posições-sujeito, de autora da sua história, determinando a sua vida familiar através do planejamento. Assim, os relatos de Júlia nas redes sociais trazem uma discursividade em questões que apresentam como o corpo da mulher é significado, ancorando-se numa representação da corporicidade feminina e como que isso faz trabalhar a memória discursiva sobre a questão do gênero feminino e a gravidez, e cabe a esta pesquisa, portanto, analisar como esses enunciados são construídos no meio digital e quais os efeitos de sentidos são produzidos. Para tal, nos filiamos ao quadro teórico metodológico da Análise de Discurso materialista (AD) para analisar as postagens recortadas de postagens da rede social *Facebook* da médica.

4. Uma questão de revolução

Uma regularidade foi depreendida na superfície linguística: o termo "revolução". De acordo com o conceito tradicional, encontrado no dicionário, a palavra revolução significa "ato ou efeito de revolucionar(-se), de realizar mudanças profundas ou radicais". Sobre o dicionário, Nunes (2006) afirma que

> Inserido em uma conjuntura, o dicionário transforma o espaço linguístico e os sujeitos aí inseridos, bem como estabelece ou desloca temporalidades para esses sujeitos. Esse processo é bastante visível no contexto brasileiro, onde a gramatização ocorre por meio de uma transferência dos instrumentos linguísticos europeus e, ao mesmo tempo, pela constituição de uma tradição local: por complementação, por contraste, pela afirmação de uma unidade e pela produção de novos instrumentos. (NUNES, 2006, p. 64)

Numa perspectiva materialista, Pêcheux considera que

> Falar das massas populares, de mudança política e de revolução, enfim, da história, em termos de pessoas e de coisas, como algo natural, como distinções transparentes que aparecem na linguagem sem qualquer ambiguidade, é desconsiderar totalmente a constituição essencialmente ideológica

do discurso e do sentido. (PÊCHEUX, 1978, p. 252)

Falar em revolução é falar, em alguma medida de ruptura. Ruptura com o mesmo, com as regularidades, com o repetível. Utilizaremos, portanto, o conceito de memória discursiva definido por Pêcheux (1999) como "estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização" (p. 52) e que ela funciona como "aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (...) de que sua leitura necessita" (*Idibidem*, p. 52), para designar essas redes de filiação entre a formulação produzida pela médica e a história. Essa noção permitirá verificar os processos de identificação em que o sujeito encontra as evidências (sentidos naturalizados) que sustentam o seu dizer, já que aquele não é a origem deste, permitindo que o sujeito se movimente/faça trabalhar, através da memória discursiva, um discurso já-dito. Utilizaremos, ainda, noção de metáfora, já apresentada anteriormente, para embasar nosso gesto analítico entre relação existente entre o substantivo "revolução" e a sua inserção na formulação da postagem produzida pela médica, de forma a compreendermos o processo discursivo e de depreendermos os outros efeitos de sentidos produzidos em seu discurso, a partir do resultado do deslizamento entre x e y.

Para isso, trazemos a seguinte sequência discursiva (SD), cujo recorte analisado está sublinhado:

> SD: 30 de agosto de 2018
>
> Há uma semana , comecei a oferecer o DIU como uma opção anticoncepcional para as minhas pacientes. Sempre com a pergunta: "você já pensou em colocar DIU?"
>
> Ouvi de tudo: "Não posso por que não tenho filhos." "Não posso por que tive bebê agora e ainda não tô menstruando." "Não quero por que tenho medo de engravidar usando." "Não posso por que no horário que a Ginecologista atende eu tô trabalhando." "Não posso por que só tenho 17 anos." "Não posso, tenho medo, vai doer, minha amiga teve problema."
>
> Mil mitos, outras tantas mentiras, desinformações impedindo mulheres de terem acesso a um método contraceptivo importante e muito eficiente.
>
> Resultado: tenho uma lista de mais de 20 mulheres que, após serem adequadamente informadas, decidiram por este método. Isso, em uma semana! Elas serão chamadas em breve para passarem pelo procedimento.
>
> Em alguns poucos meses não teremos nenhuma mulher aguardando para colocar DIU. Um método que independe da boa vontade do marido, um método que não interfere no desejo sexual da mulher, um método que dispensa cirurgias, um método muito eficiente que vai permitir minhas

> pacientes terem apenas os filhos que elas desejarem ter.
>
> Isso, em última análise, reduz pobreza, miséria, torna a mulher mais livre e independente. É uma mini revolução e eu estou muito muito muito feliz por isso. (https://www.facebook.com/juliapamed/posts/1134577206699269)

Nesta sequência, a palavra "revolução" parece perpassar pelo discurso médico. Aqui, a médica tenta demonstrar a eficácia do contraceptivo através da desmistificação e de desinformações das mulheres reproduzidas nas falas de suas pacientes. Assim, ela tenta comprovar que o pouco uso do dispositivo é devido a essa falta de informação, como se pode observar quando a médica descreve os resultados que teve ao informar adequadamente às pacientes sobre o método. Além disso, a médica utiliza o pronome possessivo "minhas" para especificar que apenas as mulheres que passaram pelo procedimento de inserção do DIU com ela é que poderão planejar suas gestações.

Neste ponto, tentaremos fazer uma aproximação como o apresentado em "Semântica e Discurso" (PÊCHEUX, 2014). No livro, Pêcheux trata da história da fuga do Barão de Münchhausen, considerada uma história fantástica. Nela, o barão foge de um pântano e para não se afundar, tira a si próprio do poço pelos cabelos, puxando-os. Pêcheux associa essa história à metáfora e aos seus efeitos ideológicos e os denomina como efeito Münchhausen: "trata-se do efeito de ilusão subjetiva a partir do assujeitamento ideológico: ao mesmo tempo em que o sujeito é efeito deste assujeitamento, o sujeito se esquece (trata-se de um esquecimento necessário) deste processo" (TRANSFEMINISMO, 2014). Conforme a afirmação de Pêcheux:

> O apagamento do fato de que o sujeito resulta de um processo, apagamento necessário no interior do sujeito como "causa de si", tem como consequência, a nosso ver, a série do que se poderia chamar as fantasias metafísicas, que tocam, todas, na questão da causa [...]. Vamos atribuir a esse efeito fantástico – pelo qual o indivíduo é interpelado em sujeito – o nome de "efeito Münchhausen". (PÊCHEUX, 2014, p. 144)

Observa-se que, na SD, assume-se outra posição-sujeito, ou seja, identifica-se a outra formação discursiva. Ao utilizar o sintagma "reduz pobreza, miséria" relacionando tal condição de redução ao uso do DIU, a formulação produzida pela médica coloca a mulher (e não qualquer mulher, mas sim, a mulher pobre) como responsável pelo sustento e pela organização familiar. Então, a questão de reduzir a pobreza e a miséria caberia unicamente à mulher? E o DIU seria um instrumento para isso? Já que seria posta como único responsável por isso, apagando, dessa manei-

ra, a desigual divisão do sistema capitalista, afinal, tal sistema produz riqueza para alguns e escassez para outros.

Pode-se observar, então, a discrepância do funcionamento do interdiscurso pelo pré-construído e o construído, ou seja, "a distinção fundamental reside no fato de que um pré-construído existe enquanto construto social prévio e independente (...) o pré-construído participa do interdiscurso ligado a uma formação discursiva" (SASSIER, 2008, p. 155). Ao associar a redução de pobreza e de miséria dessas mulheres à inserção do dispositivo, a médica insere em sua formulação de liberdade feminina, o discurso liberal que diz que a culpa da miséria é do miserável, retirando, assim, a responsabilidade do sistema capitalista pela desigualdade social. Uma contradição se coloca.

Voltando à materialidade linguística, observamos o sinal discursivo (ORLANDI, 2005) vírgula. Cabe ressaltar que para a autora, a proposta de tomar os sinais de pontuação como fatos discursivos busca deslocar o estudo da pontuação do domínio da gramática para o domínio do discurso. Orlandi afirma que o mecanismo da pontuação proporciona subsídios para compreender o funcionamento político-ideológico dos discursos, com pontos de subjetivação na produção e na interpretação. Dessa forma, o estudo da pontuação se desloca de seu domínio preferencial, ou seja, a estrutura da frase, marcando uma produção ao mesmo tempo controlada e marcada de pistas de incompletude. Como tal, o texto "final" é o resultado entre unidade (projetada) e dispersão (o deslocamento). Assim, a pontuação funciona marcando o ritmo entre o dizer e o não-dizer. Portanto, compreendemos que entre "miséria" e "torna a mulher", o sinal discursivo vírgula não separa só orações, mas matrizes de sentidos distintas.

A questão da diferença de classe perpassa os sentidos de revolução. O DIU seria uma revolução para mulheres pobres da periferia? Dito de outra forma, por ser um procedimento caro e por ser agora oferecido pelo SUS, teria se tornado uma revolução? Seria uma revolução para mulheres pobres, visto que mulheres ricas, mulheres de classe média já teriam acesso a essa revolução? E não dependeriam necessariamente do SUS para tal? Revolução em relação ao planejamento ou controle de gestações indesejadas das mulheres pobres? Ou essa seria ao mesmo tempo causa e consequência? Tudo parece indicar que algo escapa ao sujeito-autor das postagens: ao promover, pelo uso do DIU, a redução da pobreza e da miséria, isso tornaria a mulher mais livre e independente. Há um discurso transverso que atravessa e sustenta esse dizer marcado por "em última

análise". E aí há um jogo bem interessante de "gravidez (indesejada)" X "redução de pobreza". Vemos, portanto, o funcionamento do efeito Münchhausen proposto por Pêcheux nessa FD liberal que perpassa a formulação produzida pela médica, o que gera a contradição entre as formulações produzidas nas postagens.

Outro ponto também merece destaque: livre e independente para planejar e controlar a gestação? Livre e independente do comando masculino? Livre de ter filhos (em número desejável)? Livre de crianças para cuidar? Livre para realizar seu desejo sexual? Livre de cirurgias invasivas? Aqui, é possível depreender o discurso médico sobre o contraceptivo (sem cirurgias) e um outro de uma liberdade indeterminada. O DIU significaria revolução da liberdade alcançada pelo planejamento familiar?

Nesse imbricamento discursivo, a revolução seria ação ou instrumento? E como se daria, em termos discursivos, de produção de efeitos de sentido, a minirrevolução? Seria uma pequena revolução sexual? Ou para poucas? Representaria o uso de DIU como uma forma de emancipação sexual da mulher? O alcance da revolução é mini? Ou o impacto da revolução seria mini?A minirrevolução é para possibilitar (ou não) a gravidez em mulheres que perfiladas por terem um parceiro? Em outros termos, essa revolução só revoluciona o (não) engravidar? São tantas questões... O mini parece jogar, entre outros, com os sentidos de revolução que tomam o "corpo da mulher" pensado como corpo reprodutor (mesmo que o DIU possibilite o controle da reprodução).

5. *Considerações parciais*

Por meio da materialidade discursiva das postagens de *Facebook* da médica, notamos um espaço de repetição e de regularização, bem como de deslocamentos, propício para outros dizeres. Outrossim, visualizamos os efeitos da metáfora no termo "revolução", presente nas postagens selecionadas, no qual uma nova trajetória de sentidos fragmentam-se num ritual falho. Por outro lado, também vimos a tentativa de reconstrução de sentidos da metonímia ao tentar tratar da perturbação. Assim, concluímos que metáfora se constitui no imbricamento do jogo da língua.

Vale ressaltar, por fim, que o termo "revolução" desempenhou o papel da metáfora e de seu efeito de sentido, ratificando a ideia de que as noções não ocupam uma posição fixa no discurso, mas sim se movimen-

tam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, C. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. In: *Entremeios – Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, p. 1-14, jul. 2014. Disponível em: /http:www.entremeios.inf.br. Acesso em: 30 mar. 2021.

NUNES, J. H. *Dicionários* no Brasil: Análise e história do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes, *2006.*

ORLANDI, E. *Língua e Conhecimento Linguístico*. Para Uma História das Ideias no Brasil. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. Os efeitos de leitura na relação discurso /texto. In: ____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 59-71

_____. *Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos*. 12. ed., Campinas-SP: Pontes, 2015.

_____. *Texto e Discurso. Revista ORGANON*, do Instituto do Instituto de Letras, da UFRGS, v. 9, n. 23, p. 111-18, *1995.*

PÊCHEUX, M. As massas populares são um objeto inanimado? In: ORLANDI, E. (Org.). *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011 [1978].

_____. Metáfora e interdiscurso. In: ORLANDI, E. (Org.). *Análise de Discurso*: Michel Pêcheux. Textos selecionados. Campinas-SP: Pontes, 2011.

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. 7. ed., Campinas-SP: Pontes, 2015.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al*. (Org.). *Papel da memória*. Trad. e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. De Eni Puccinelli Orlandi *et al*. 5. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014.

_____; FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por*

uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas-SP: Unicamp, 1997 [1969].

Outra fonte:

O feminismo radical e o barão de Münchhausen. Disponível em: https://transfeminismo.com/o-feminismo-radical-e-o-barao-de-munchhausen/. Acesso em: 02 set. 2021.

UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane Terezinha Piccolotto (UFPR)
epiccolotto27@gmail.com

RESUMO

A leitura é um elemento que se constitui em uma abordagem, em que, os sujeitos decifram os signos linguísticos a que estão sendo expostos. Assim, a importância do contato com livros e histórias é fundamental para o enriquecimentos cultural desde a tenra idade. O presente estudo se constituiu em uma revisão bibliográfica de literatura e tem como objetivo de refletir sobre à importância da experiência literária na Educação Infantil e seu impacto social. Para isso, utilizaremos como base, textos relacionados a esta temática e uma breve menção a obra de Juan Ramón Jiménez "Platero y yo" de valor imensurável de âmbito literário.

Palavras-chave:
Educação Infantil. Literatura infantil. "Platero e eu".

RESUMEN

La lectura es un elemento que constituye un acercamiento, en el que los sujetos descifranlos signos lingüísticos a los que están siendo expuestos. Así, la importancia del contacto con los libros y los cuentos es fundamental para el enriquecimiento cultural desde una edad temprana. Este estudio consistió en una revisión de la literatura y tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la experiencia literaria en la educación infantil y su impacto social. Para esto, utilizaremos como base textos relacionados con este tema y una breve mención a la obra de Juan Ramón Jiménez "Platero y yo" de incalculable valor literario.

Palabras clave:
Educación Infantil. Literatura infantil. "Platero y yo".

1. Introdução

A leitura é um elemento que se constitui em uma abordagem, em que, os sujeitos decifram os signos que estão sendo expostos em uma história que está sendo contada ou lida. Assim, a importância do contato com os livros e histórias é fundamental para o enriquecimentos cultural desde da tenra idade. Durante este processo a imaginação e as emoções são provocadas, Corsino (2010) exemplifica que, os textos literários transformam como as crianças experimentam e vivenciam seu modo de ver o mundo, em que, permite as novas possibilidades de compor este

novo lugar. Além de suscitar a criatividade, inicia a admissão para o mundo das letras.

Este artigo tem como objetivo, refletir de modo sucinto, sobre a importância da experiência literária no ensino da Literatura na Educação Infantil e seu impacto social, para isso, utilizaremos como base, textos relacionados a esta temática. Em um primeiro momento, abordaremos o que os autores mencionam sobre literatura e em seguida faremos uma explanação sobre a obra de Juan Ramón.

Proença (2007) discorre:

> O texto literário repercute em nós, na condição humana de leitores ou ouvintes, na medida em que revele traços profundos do nosso psiquismo, coincidentes com os que em nós se abrigue como seres sociais. O artista da palavra, copartícipe de nossa humanidade, incorpora elementos dessa dimensão que nos são culturalmente comuns. Nosso entendimento do que no textos e comunica passa a ser proporcional ao nosso repertório cultural. (PROENCA, 2007, p. 17)

O processo de ensino–aprendizagem na escola é primordial para o pleno desenvolvimento da criança. Como Oliveira (1995) esclarece, existe a necessidade da interação social para o desenvolvimento cultural e a construção do universo intrapsicológico que parte do mundo externo. Isto nos mostra o quanto somos dependentes do outro para que esta construção ocorra.

A vivência do meio em que ela está pode ajudar muito em seu desenvolvimento, a criança age sobre seu social, modifica e influência na construção de suas próprias características pessoais, essa ação é influenciada pelo ambiente em que vive e o meio em que está inserida na sociedade. A partir desde ponto ela vai se desvinculando e se tornando um ser independente e surgindo com suas próprias ideias e ações, vivenciando e interagindo de acordo com que foi apresentado.

Machado (2000) confere que as interações sociais que as crianças participam em uma diversidade de experiências e sujeitos acabam por enriquecer seus repertórios infantis, tornando-as seres integrativos na sociedade. Para tanto, o essencial para a criança é a formação de seu lugar, o respeito aos seus sentimentos e a construção de suas linguagens.

Seber (1995) discorre que é pelo processo da escolarização que acriança vai se integrar em uma sociedade estruturada e que vai percorrer sua história de vida, e é nesta realidade que ela vai se desenvolver e raciocinar sobre suas ações e cabe ao professor “estabelecer certas diretri-

zes, tanto quanto entender de que modo as sucessivas etapas dos processos de aprendizagem progridem" (SEBER, 1995, p. 264).

É importante que o educador consiga enxergar os alunos além da sala de aula, perceber suas emoções e sentimentos, e que ele mesmo possa se ver nesta situação, enxergar o outro a partir dele, reflexionar sobre seus sentimentos e passar seu conhecimento pedagógico de uma maneira que, os sujeitos que estão recebendo a instrução possam assimilar.

Buss-Simão (2019) reflete que é necessário perceber a criança que está a nossa frente, visto que, não são apenas dois indivíduos que possui órgãos idênticos e com o mesmo sistema nervoso reproduzindo emoções iguais, o importante é o modo como estes sujeitos, utilizam seu corpo no mundo, suas emoções, ações e experiências, ou seja, é a partir deste momento vivenciado que vai ocorrer o rompimento do presente e construir uma nova etapa de vida.

A literatura colabora para que estas experimentações sejam positivas e construtivas, para o desenvolvimento saudável e cognitivo destes sujeitos, que oportunizam a criatividade e o espírito livre da fantasia que culmina em promover leitores críticos.

Souza (2014) disserta que:

> Literatura: no sentido primitivo, significa conhecimento das letras, isto é, capacidade de ler e escrever; por extensão, passa a significar também atributo adquirido com esse conhecimento, isto é, cultura saber, instrução, erudição. (SOUZA, 2014, p. 121)

Para Travassos (2019) à literatura está intrinsecamente ligada à cultura, estando vigente no ambiente escolar, ela contribui e permite uma troca eficaz de saberes entre os leitores. Ostetto (2000) cita que não é só deixar que faça, devem-se mobilizar os sentidos, que é fundamental para o enriquecimento de suas próprias vivências, que finda, em promover a junção das diferentes linguagens que a criança expressa.

Bruner (1972) reitera que

> Para comunicar conhecimento e oferecer um modelo de competência, o professor deve ter liberdade para ensinar e para aprender. Não temos dado suficiente atenção aos modos pelos quais essa liberdade pode ser conseguida. (BRUNER, 1972, p. 85)

Silva (2015) esclarece que as crianças aprendem a entender os significados necessitando experienciar ações ligadas à leitura, mesmo não sendo alfabetizadas, e o professor é fundamental no processo desta

mediação na construção do entendimento.

Trindade e Richter (2018) realizaram uma abordagem literária integrada às Artes, para isso consideraram a leitura como uma experiência em diversas modalidades de interpretar a palavra, com isso exigiu-se que os pesquisadores repensassem como a Educação se posiciona diante da infância, assim as indagações feitas eram: a leitura literária conserva uma experiência afetiva na infância? E como a leitura poderia afetar nossas percepções e refletirem nossos corpos? As interlocuções do estudo foram feitas entre Jean-Luc Nancy, Maurice Merleau-Ponty, Ricardo Piglia e Walter Kohan, permitindo reflexionar sobre a relação das crianças e a importância educativa da leitura e como isso poderia ser vivenciado e experienciado. Os pesquisadores juntaram a Filosofia e a Literatura em um método de ler com o corpo todo. Sendo que, filosofia e literatura são campos de luta permanente em detrimento do conformismo do pensamento e da tranquilidade das convicções. E assim, acabaram por concluir que, o exercício da leitura na infância, o foco não deveria ser uma atividade de escolarizar a sensibilidade e uniformizar modos de ler e sim, ter a capacidade de acolher a experiência, e de sentir os sentidos do mundo, que estão ao seu redor ao vivenciar o momento.

Assim, pensar a leitura como um modo de interpretar a palavra de como é lida ou escutada, vai exigir que a Educação seja repensada diante da infância. Pois, é através da literatura que também se aprende a língua, podemos ensinar estruturas gramaticais entre outros aspectos. Considerar que à leitura, é uma experiência afetiva e é uma prática fundamental e intelectual, pois ela afeta nossos sentidos e corpos, ao aprimorar e estimular o pensamento. É essencial que os professores continuem a contar histórias na Educação Infantil, pois há diversas maneiras de trabalhar a literatura nesse mundo, e sua abordagem dependerá da especificidade de cada grupo. Podemos mencionar a prosa poética de “Platero y yo”, de Juan Ramón, ganhador do prêmio Nobel de Literatura de 1956, para ilustrar nossa discussão.

2. Juan ramón e sua vida

O livro escrito por Jiménez “Platero y yo” é uma prosa poética em que expressa todo seu sentimento, em um dos mais belos cantos líricos melódicos, exaltados ao amor por seu animal de estimação. Em cada verso, o leitor capta toda a ternura das emoções inferidas no texto. As-

sim, a declamação suscita um fenômeno experienciado em uma linguagem poética.

Juan Ramón Jiménez nasceu em 23 de dezembro de 1881 em Moguer, província de Huelva, na Espanha, segundo Giono (1971) Platero seria a cidade que ele nasceu, sua vivência durante a infância inspirou a história, sua poesia descreve todas as aflições, alegrias e tristezas

Perez (2010) afirma:

> Que manhã! O sol põe na terra sua alegria de prata e ouro; borboletas de cem cores brincam por todo lado, entre as flores, pela casa- ora dentro, ora fora-, na fonte. Por todo lado, o campo se rompe em estalidos, em rangidos, num fervilhar de vida sã e nova. É como se estivéssemos dentro de um grande favo de luz, no interior de uma imensa cálida rosa ardente. (JIMENEZ, 2010, p. 52)

Van Manen (2003) disserta que, quando nos identificamos com o protagonista de uma história, vivenciamos seus sentimentos e ações sem ter que atuar por nós mesmos e assim, podemos experimentar situações vitais, acontecimentos e emoções que normalmente não teríamos, na criação de paisagens e mundos possíveis, são um mecanismo artístico que permite voltar a vida vivida seja ela fictícia ou real, por fim, as grandes novelas, transcendem a particularidade de seus argumentos.

> A obra aborda muitos temas: a dor física, a dor moral, a morte, a atitude crítica diante da sociedade, a natureza, os valores dos homens, seus vícios, sua crueldade, e todas essas ideias passam pela óptica do animal-personagem que desencadeia essas reflexões. Mas não se trata de uma fábula. Na realidade, Platero é a consciência do poeta e traduz seu mundo e seu isolamento. (PEREZ, 2010, p.15)

A poesia vai mais longe, ela exterioriza os limites das expressões artísticas em um movimento que, só os versos por si só, conseguem reproduzir todas as sensações, que foram afetadas durante a vivência do autor, no momento da escrita.

Van Manen (2003) exemplifica que:

> La poesía también es una forma literaria que transforma la experiencia vivida en lenguaje poético, el lenguaje poético del verso. La poesía permite la expresión de los sentimientos más intensos en la forma más intensa. Por este motivo encontramos con bastante frecuencia el uso de versos en los textos hermenéuticos o fenomenológicos. Un poeta puede otorgar, en alguna ocasión, expresión linguística a algún aspecto de la experiencia humana que no puede parafrasearse sin perder algo dela autenticidad intensa que las líneas de un poema son capaces de comunicar de algún modo. (VAN MANEN, 2003, p. 88)

3. Considerações finais

Portanto, pensar a leitura como um modo de interpretar a palavra de como é lida ou escutada, vai exigir que o professor reflita sobre a experiência literária na Educação infantil. É necessário estabelecer o que precisa ser ensinado e como deve ser transmitido, escolher os livros adequados, levando em conta a idade da criança, pois, é através da literatura que também se aprende a língua e se ensina estruturas gramaticais entre outros aspectos.

Os autores mencionados nesta revisão bibliográfica concordam que a leitura de histórias na Educação Infantil contribui no desenvolvimento das crianças no ambiente escolar. Percebemos a importância de estudos mais aprofundados sobre o letramento Literário na Educação Infantil.

Considerar a leitura como uma experiência afetiva que envolve práticas sociais e intelectuais que afeta nossos sentidos e corpos, além de aprimorar o estímulo de nossos pensamentos. Histórias como "Platero e eu", podem ser desenvolvidas em um mundo poético e sensorial, abordadas de maneira participativa.

> Platero é pequeno, peludo, suave; tão macio por fora, que parece todo de algodão, parece não ter ossos. Só os espelhos de azeviche de seus olhos são duros como dois escaravelhos de cristal negro.
>
> Deixo-o solto, e ele vai para o prado, e acaricia mansamente com o focinho, mal as tocando, as florzinhas cor-de-rosa, azul-celeste e amarelo ouro Chamo-o docemente: "Platero!", e elevem até mim com um trotezinho alegre, como se viesse rindo,como que num desprendimento ideal.
>
> Come o que lhe dou. Gosta de laranjas, tangerinas, uvas moscatéis, todas de âmbar, figos-roxos, com sua gotinha cristalina de mel. (JIMÉNEZ, 2010, p. 4)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNER, Jerome S. *O processo da Educaçã*o. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Nacional, 1972.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. *Debates em Educação*, v. 8, n. 16, p. 184-207, Maceió, jul./dez.2016.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e

ampliações. In: PAIVA, A. (Org.). *Coleção explorando o ensino*. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010a. p. 183-204

GIONO, Jean. Vida e Obra de Juan Ramón Jiménez. In: JIMÉNEZ, J.R. *Platero e Eu*. Rio de Janeiro: Opera Mundi, 1971.

JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Platero y Yo*. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010.

MACHADO, M. L. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110. p. 191-203, São Paulo, jul.2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione,1997

PEREZ, Pedro Benítez. Apresentação à Edicação Brasileira. In: JIMÉNEZ, J.R. *Platero e Eu*. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. 7. ed. rev., São Paulo: Ática,1999.

SEBER, Maria da Glória. Psicologia do Pré-Escolar uma visão construtivista. São Paulos: Moderna, 1995.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; SOUZA. Letramento Literário e Práticas Estratégicas de Leitura na Primeira Infância. *Nuances*: estudos sobre Educação, v. 26, n. 3, p. 207-25, Presidente Prudente-SP, set./dez.2015.

SOUZA, Roberto Acízelo. *História da Literatura*. São Paulo: È Realizações Editora, 2014.

TRAVASSOS, Sônia. Experiências com o texto literário: na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. In: IV Jornada de Alfabetização do Município de Niterói – alfabetização e currículo: a perspectiva discursiva em debate, 2019.

TRINDADE, Talula; RICHTER, Sandra. Corpos leitores: infancia e escola. *Childhood & philosophy*. 14. 595-607.10.12957/childphilo. 2018.36043. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script =sci_abstract&pid=S1984-59872018000300595&lng =pt&nrm=isso.

UMA REFLEXÃO SOBRE A LITERATURA INFANTIL INDÍGENA COMO RECURSO DE IMERSÃO LITERÁRIA DE ALUNOS INDÍGENAS

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

RESUMO

Este estudo trata-se de uma apresentação de intervenção literária realizada em uma das aulas de um professor indígena do povo macuxi de Roraima, em uma turma de 1º ano da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, localizada na comunidade Boca da Mata, dentro da terra indígena de São Marcos em Pacaraima, município fronteira com a Venezuela, no limite norte do Estado de Roraima. Assim, o objetivo deste trabalho é compreender a literatura infantil indígena como um recurso para imersão literária de alunos indígenas. Para cumprir essa finalidade, com base em trabalho exploratório de pesquisa bibliográfica qualitativa e, posteriormente, com base em trabalho de pesquisa participante, o estudo contextualizou teóricos e evidencia, em trabalho de campo, os benefícios da literatura infantil indígena para estabelecer contato literário com alunos do Ensino Fundamental. Compreender uma didática inclusiva que possibilite a integral formação do aluno pode contribuir significativamente para o exercício amplo de uma formação educacional inovadora que facilita oportunidades de exercício cidadão coletivo e enobrecedor do aluno. Este trabalho ainda pode servir como um mecanismo de identificação de um trabalho pedagógico que contextualiza diferentes culturas e que serve como um meio para comunicar suas realidades, ampliando horizontes para a educação.

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

RESUMEN

Este estudio es una presentación de una intervención literaria realizada en una de las clases de un maestro indígena del pueblo macuxi de Roraima, en una clase de 1er año de la Escuela Estatal Indígena Tuxaua Antônio Horácio, ubicada en la comunidad Boca da Mata, dentro de la Tierra indígena de São Marcos en Pacaraima, municipio fronterizo con Venezuela, en la frontera norte del Estado de Roraima. Así, el objetivo de este trabajo es entender la literatura infantil indígena como un recurso para la inmersión literaria de los estudiantes indígenas. Para cumplir con este propósito, a partir de un trabajo exploratorio de investigación bibliográfica cualitativa y, posteriormente, a partir de un trabajo de investigación participativa, el estudio contextualizó teóricos y destaca, en el trabajo de campo, los beneficios de la literatura infantil indígena para establecer contacto literario con alumnos de la escuela primaria. Comprender una didáctica inclusiva que posibilite la formación completa del alumno puede contribuir significativamente al ejercicio amplio de una formación educativa innovadora que facilite espacios de ejercicio de ciudadanía colectiva y ennoblecimiento del alumno. Este trabajo también puede servir como mecanismo para identificar un trabajo pedagógico que contextualice diferentes culturas y sirva como medio para comu-

nicar sus realidades, ampliando horizontes para la educación.

Palabras clave:
Leer. Didáctica de la enseñanza. Literatura infantil indígena.

1. Introdução

A leitura de literatura infantil é algo enobrecedor do mundo da criança. Ela traduz suas vivências, suas realidades e sua cultura. Comunicar essas realidades pode servir como um grande recurso pedagógico para a criação de futuros leitores que sintam prazer no hábito da leitura.

Partindo deste entendimento, este estudo tem por objetivo trabalho é compreender a literatura infantil indígena como um recurso para imersão literária de alunos indígenas. A escolha desse tema se deu da observação de como as crianças têm interesse por leitura de literatura infantil que traduza sua realidade cultural e como o trabalho pedagógico em sala de aula pode utilizar a leitura de literatura infantil como uma ferramenta para o desenvolvimento de alunos leitores.

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

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

2. A *literatura infantil na educação infantil*

As histórias sempre permearam a vida cotidiana e a realidade sociocultural das crianças em diferentes culturas na humanidade.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1988), a origem da criação de obras infantis está diretamente ligada à diferentes relações modificativas dentro da realidade presente na necessidade de formação moral e educacional das crianças. Isso aconteceu mais especificamente entre os séculos XVII e XVIII. Essas mudanças ocorreram devido ao modelo social burguês de família baseada e uma célula única buscar fundamentar-se em valores idealizados específicos necessários para aquela época.

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

Em primeiro momento, a literatura voltada ao público infantil ainda possuía um grande vínculo religioso, pois participava ainda de atitudes relacionadas a escritos religiosos, que veio a de algum modo propagar aspectos doutrinários ao comportamento de como as crianças deveriam se portar.

Nesse momento, Comênius teve sua participação com grande relevância para esse momento histórico literário, pois publicou em sua autoria diversos livros didáticos com a finalidade de envolver jovens na leitura. Isto aconteceu nos anos de 1592 até 1670. Entre esses livros podemos citar "Orbis Pictus", "O mundo das coisas sensíveis", sendo este o primeiro com ilustrações exclusivas para crianças e também "Didática Magna". Este último possui mais de 100 tratados e obras de didática. Uma outra obra muito significativa foi "Escola Maternal", tendo como objetivo o ensino da primeira educação à crianças por parte de suas genitoras (Cf. SALEM, 1970).

Somente no século XIX, Guilherme Carlos e Jacob Luis Carlos, conhecidos como irmãos Grimm, fizeram uma série e contos populares e de folclore da Alemanha, com a finalidade de trabalhar a realidade infantil. Os irmãos então fizeram adaptações desses contos e os traduziram para outros idiomas, que vieram a ter uma grande e reconhecida aceitação por crianças do mundo todo. Podem ser citadas, entre essas obras notórias mundialmente a "Branca de Neve e os sete anões", "O pássaro de ouro", "A touca mágica", "Hansel e Gretel", "Mata-sete", "Florinda e Floringel", entre outras obras.

Até o início do século XIX, o trabalho literário no contexto infantil baseava-se em obras de cunho moral e didático. Após Foebel, a literatura dentro deste contexto tinha como finalidade representar ações re-

creativas, não sendo tão amplamente empregada para tratar questões de moralidade ou ainda, a instrução comportamental, mas procurar desenvolver o interesse participativo da criança nas histórias (Cf. SALEM, 1970).

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

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

Mesmo com base em modelo didáticos, algumas dessas obras realizadas nessa época se prolongaram no tempo e caíram no gosto mundial devido ao fato de possuírem um maior privilégio estético, como a exemplo do que ocorrido e transmitido nos contos, como a exemplo de "A reunião dos contos de fadas", obra de autoria dos irmãos Grimm, sendo consideradas como consistentes obras literárias no cenário infantil. Os autores que trabalharam nessa esfera da realidade das crianças assumiram a responsabilidade de proporcionar um modelo significativo da personalidade das crianças da época, dando-lhe integridade, sendo este um ideal educacional para as gerações futuras (Cf. LAJOLO; ZILBERMAN, 1988).

Compreendendo essa realidade, o professor pode enobrecer suas estratégias de ensino e prática docente, pautando o interesse à leitura, o acesso ao conhecimento literário, levando seus alunos ao conhecimento da literatura infantil e o hábito de ler. A importância desta didática faz parte do próximo contexto de estudo.

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

A escola, depois do ambiente social familiar, é o primeiro núcleo de interação social a qual a criança resta em exercício interagido. Cada vez mais a escola está permitindo com que esses pequenos indivíduos em formação encontrem nesse ambiente, uma forma de perceber e conhecer o mundo. O professor surge, então, como um monitor, o profissional devidamente qualificado para cumprir esse papel essencial à vida, ou seja, o professor é a figura representativa de liderança que apresentará pedagogicamente as portas de entrada ao conhecimento (Cf. TORETE, 2005).

Trabalhando esse aspecto cultural, e mais amplo do conhecimento literário, houve uma preocupação nacional, por parte das políticas nacionais educacionais, pela valorização destes contextos, em sentido amplo, para que os alunos pudessem, por meio da leitura, e de suas mais diversas mensagens significativas, construções para o desenvolvimento do conhecimento:

> A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para interação com outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e ao desenvolvimento do pensamento. Aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade (BRASIL, 1998, v. 3, p. 119)

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

> Formar cidadãos conscientes, que dominem e utilizem a leitura e a escrita como um instrumento cultural e político. É uma atividade que pode participar da formação do sujeito, uma vez que lhe possibilita repensar e ampliar constantemente suas visões de mundo, modificando sua forma de agir sobre a realidade. (LEITE 2005, p. 130)

Conforme Saviani (1980) promover a autonomia do aluno significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens.

Nesse processo de construção de seu conhecimento, o aluno, nas mais diferentes oportunidades de acesso ao conhecimento, está ladeado com o professor, que por meio de recursos pedagógicos direcionados,

oportuniza vias de conhecimento. Uma delas é a Literatura Infantil, que não se aplica de maneira limitada somente às séries iniciais, podendo participar do mundo lúdico do conhecimento literário.

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

Esse método autêntico e responsável de desenvolvimento pedagógico por meio do estímulo à leitura cumpre um importante papel social uma vez que insere a criança do primeiro ano do ensino fundamental no mundo do saber e do aprendizado que está aberto ante aos conceitos e conteúdos presentes na literatura infantil, construindo cada vez mais seu caráter, sua vida social e sua capacidade de elevação cognitiva.

Como destaca os estudos de Cunha (1974):

> A literatura infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a Literatura infantil, tem meios de atuar. (CUNHA 1974, p. 45)

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

O que segundo Frantz (2011), se explica de maneira muito clara:

> A poesia convida-nos a viver a fantasia a soltar a imaginação, a sentir a realidade de maneira especial, mágica a ver e buscar o sentido em tudo que nos rodeia e expressá-los de forma simbólica, lúdica, criativa, nova, prazerosa... poética. É quando o belo se sobrepõe ao lúdico. (FRANTZ 2011, p. 122)

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

Sobre isto, Barbosa (1999) afirma:

> Para a criança, ouvir histórias é estimula a criatividade e formas de expressão corporal. Sendo um momento de aprendizagem rica em estímulos sensoriais, intelectuais, dá-lhe segurança emocional. Ouvir histórias também ajuda a criança a entrar em contato com suas emoções, supre dúvidas e angústias internas. Através da narrativa a criança começa a entender o mundo ao seu redor estabelecer relações com o outro, a socialização. Consequentemente, são mais criativas, saem-se melhor no aprendizado e serão adultos mais felizes. (BARBOSA 1999, p. 22)

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

Cada um destes contextos faz dessa metodologia de ensino, privilegiando o aluno, sua interação com o objeto de estudo e a compreensão de sua mensagem, para construção do conhecimento.

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

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

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

Cada vez mais a leitura tem contribuído na fundamentação de uma melhor percepção cultural e intelectual. Nesse sentido, a literatura

infantil é um meio de trazer aos alunos das séries iniciais a possibilidade de compreender e interpretar textos que os levem a conhecer um mundo vasto e imaginário, que pode conter desde conceitos literários, como análises críticas e reflexivas sobre diversos temas, amplificando assim, suas relações com o mundo ao seu redor.

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

Sobre isto, Sawulski (2003) define que

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

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

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

A leitura é muito importante para a imersão do aluno na vida literária que o acompanhará toda sua trajetória educacional durante sua vida. A leitura permite:

> [...] sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar

> questões (como as personagens fizeram).
> É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) [...]
> É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas. (ABRAMOVICH, 1995, p. 17)

No mundo imaginário da leitura de literatura infantil, a criança se depara com questões, conflitos, modos de pensar e relacionar problemáticas vivenciadas pelos próprios personagens que por vezes, comunicam-se com suas vidas ou, ainda, diversas da sua realidade, ampliando suas conexões pessoais com outros tipos de cultura. Assim, no interesse de contribuir e permitir o contato literário de alunos indígenas com literatura infantil com elementos de sua cultura e identidade cultural, foi promovido um momento de leitura do livro (bilíngue, em língua indígena) "O Sopro de Vida – Putakaryy Kakykary, de Kamuu Dan Wapichana" (WAPICHANA, 2018) em uma das comunidades indígenas de Roraima. Essa intervenção literária foi feita em dezembro de 2019, com alunos indígenas do 1º ano do fundamental na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, localizada na comunidade Boca da Mata, dentro da terra indígena de São Marcos em Pacaraima, município fronteira com a Venezuela, no limite norte do Estado de Roraima.

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

Fonte: Arquivo do autor (2019).

Kamuu Dan Wapichana é um escritor indígena do povo Wapichana de Roraima, vencedor do Concurso Literário Fundação Nacional do Livro Juvenil e Infantil – FNLJI do ano de 2017. O escritor, que é do povo indígena Wapichana de Roraima, escreve sobre a realidade de seu povo e

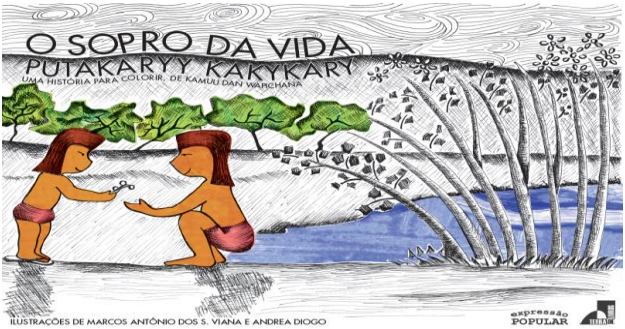
tem sido um representante da literatura infantil indígena dos povos originários brasileiros (Cf. WAPICHANA, 2018).

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

Arquivo do Autor (2018.)

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

Figura 3: Capa do Livro de literatura infantil indígena "O Sopro de Vida – Putakaryy Kakykary, de Kamuu Dan Wapichana" de Kamuu Dan Wapichana.



Fonte: Arquivo do autor (2019).

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

Figura 4: Contação de história com os alunos do 1º ano do fundamental na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio.

Fonte: Arquivo do autor (2019).

Nesse momento, foi informado aos alunos que o livro seria sorteado a um dos dele que prestasse a atenção na história e depois explicasse o que entendeu sobre o livro, mas o livro ficaria na caixa itinerante de livros da escola, para que todos pudessem compartilhar do seu conteúdo. O professor inda informou que o livro estava com uma dedicatória do seu autor e que este também faria uma dedicação ao aluno que fosse sorteado, citando a participação da leitura conjunta dos demais alunos. Esses foram os alunos que explicaram sobre a história:

Figura 5: Alunos que pediram para bater uma fotografia do momento da leitura.

Fonte: Arquivo do autor (2019).

Deve ser notado que existem alunos com idade menor à faixa etária do primeiro ano do Fundamental. Isso se dá, devido ao fato de que essas crianças pedem para participar das aulas para poderem ficar perto dos seus amigos de comunidade.

Esses alunos participam da escola municipal onde está disponível, na comunidade Boca da Mata, a educação infantil, mas existem momen-

tos que, no horário oposto alguns destes, vão à Escola Estadual para poderem participar dos momentos em grupo com seus amigos de comunidade.

O livro bilíngue (língua indígena) de literatura infantil indígena "O sopro de vida – Putakaryy Kakykary", de Kamuu Dan Wapichana, possui ilustrações para serem pintadas pelos leitores. Assim, o professor após a leitura colocou sua bolsa de lápis de cor e gizes de cera no chão e disse aos alunos que poderiam colorir o livro livremente enquanto este faria o sorteio. O professor perguntou aos alunos se poderia bater fotografias das crianças enquanto estas pitavam o livro, sendo que uma desta disse "não professor... melhor não, vai atrapalhar da gente desenhar", o que foi obedecido pelo professor (CRIANÇA 2).

Figura 6: Momento do sorteio do livro.

Fonte: Arquivo do autor (2019).

Enquanto parte dos alunos continuavam pintando o livro, a Aluna 01, mais nova dos participantes da turma naquele dia, com 06 anos de idade, sorteou o próprio nome dentre os demais.

Figura 7: Sorteio do nome da Aluna 01.

Fonte: Arquivo do autor (2019).

Figura 8: Aluna 01 ganhadora do livro.

Fonte: Arquivo do autor (2019)

Após ter sido sorteada, a Aluna 01 pediu para tirar uma fotografia para "... mostrar o livro bonito que ganhou do professor".

Figura 9: Aluna 01 com seu livro com várias páginas coloridas conjuntamente com seus colegas em classe.

Fonte: Arquivo do autor (2019).

A política educacional incentiva as diferentes identidades culturais nacionais. Essa questão da identidade cultural está ligada diretamente com a cultura diversificada da formação de nosso país. Nosso povo está em constante comunicação presente nas diferentes origens de próprio povo brasileiro. Assim, a identidade cultural nacional se fundamenta na interação ampla dos povos, inclusive da criança aos mais diferentes contextos, permitindo trocas culturais e o enriquecimento social próprio de dos outros, aquilo que Hall (2006) compreende como fluidez cultural. Na experiência literária, isso é bem nítido.

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

diador desse conhecimento:

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

A atividade da leitura é um meio de fonte de prazer e enriquecimento ao aluno leitor, sendo um desafio saudável que vivencia momentos de análise interna de compreensão do que se lê e observação e levantamento de dúvidas que são levadas ao professor que lhe traz conceitos e o ajuda na elaboração de respostas que somam ao seu aprendizado, tornando tão gratificante e genuína essa relação. Quando um aluno encerra a leitura de um livro em que sente-se descobridor de muitos conceitos surge uma enorme vontade de ler outro livro, abrindo uma nova via de acesso a outro campo de conhecimento e/ou conteúdo.

Souza (1998) torna muito claro esse posicionamento:

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

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

No momento em que a criança interage de maneira compartilhada com o livro, está compreende o prazer literário, como o próprio viver em comunidade, onde experiências são vivenciadas de maneira conjunta e criativa. Bakthin (1997) descreve há uma relação pessoal com outras pessoalidades que contribuem para a própria formação dos indivíduos afirmando que esses mesmos indivíduos só existe a relacionar-se com outras pessoalidades, promovendo sua autodefinição e percepção de diferença.

Essas ações literárias podem ser mais bem definidas pedagogicamente dentro da atividade do professor indígena, na sua prática educacional orientada e bem definida. Segundo Abramovich (1995), esclarece que na leitura o professor exerce papel fundamental como um mediador do conhecimento, acesso e o objeto de conhecimento presente na obra literária a qual está apresentando aos envolvidos.

À medida que o professor insere a criança no hábito da leitura

conjunta, este colaborar para que seus alunos possam aprofundar sua vontade e interesse de estarem mais envolvidos com o mundo maravilhoso e envolvente de histórias e conhecimento da língua portuguesa. Quando essa realidade é permitida, a leitura se torna um ato visual, cognitivo e sensorial, uma vez que os ouvintes veem a leitura, ouvem as informações e abstraem a realidade proposta na leitura, em sua mensagem. Nesse momento, as crianças leitoras poderão, de maneira mais motivada, dinâmica e espontânea experimentar novos saberes que entram em contato com experiências pessoais vivenciadas por cada indivíduo, pois estas ficam internamente "estabelecidas pelos meandros do ser humano" (SISTO 2005, p. 70).

Conforme Abramovich (1995) explica, o ato da interação na leitura literatura infantil surge como uma ferramenta que pode proporcionar uma vontade pessoal na criança de se tornar um leitor. Propiciar essa didática educativa significa capacitar os alunos do primeiro ano do ensino fundamental a desenvolverem todas as suas potencialidades com textos, contextos e abstração de conteúdo de leitura.

Canclini (2007) entende que cultura de um povo lhe permite compreender diferentes formas de pertecimentos à sua identidade historicamente constituída. Essa construção que antes era baseada na oralidade, hoje já pode ser traduzida em livros. Isso possibilita que as gerações futuras possam compreender suas realidades e manter viva sua culturalidade ancestral.

Geertz (2008) entende que a cultura é uma interação constante de comunicações sociais que são estabelecidas em diferentes perspectivas coletivas e/ou individuais, tendo como pano de fundo a construção de diferentes conhecimentos.

A cultura indígena permite, assim como as demais culturas, comunicar riquezas, conhecimentos e realizações, permitindo a integração de diferentes realidades dentro do ambiente educacional.

Nesse momento que a criança (indígena ou não) observa na escola e na educação infantil a oportunidade de estar sendo impulsionada a se tornar um sujeito leitor. A dimensão e amplitude dessa interação se formaliza com a atividade e o exercício profissional do professor que utiliza procedimento pedagógicos de forma adequada e objetiva levando os alunos das séries iniciais a um elevado padrão de compreensão de textos e rica percepção de contextos apresentados nos textos lidos (BAKTHIN, 1997).

O livro bilíngue (língua indígena) de literatura infantil indígena "O Sopro de Vida – Putakaryy Kakykary, de Kamuu Dan Wapichana" serve como uma verdadeira evidência de que a literatura pode ampliar contextos de identidade cultural de um povo, no interesse de que possam ser leitores de um conteúdo que trata de suas realidade e suas vivências em comunidade.

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

3. Considerações finais

A Escola é uma grande aldeia de contextos socioculturais onde diferentes culturas e diferentes povos podem encontrar a oportunidade de se manifestar. A Escola permite, tal qual uma comunidade indígena, o compartilhamento de ideias, saberes na construção de conhecimentos que vêm de fora da escola, contextualizam-se nela e retornam para além de seus muros numa realidade social ampla e gratificante.

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

CUNHA, M. A. A. Como ensinar a Literatura Infantil. 3. ed. São Paulo: Discubra, 1975. 45p.

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

FRANTZ, M. H. Z. *A literatura nas séries iniciais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. 122p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessário à prática educativa. 23. ed. 2000.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

WAPICHANA, Kamuu Dan. *Sopro de Vida – Putakaryy Kakykary*. Bela Vista-SP: Expressão Popular, 2018, 48p.

VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA DO ITEM LEXICAL "CORONAVÍRUS" EM LIBRAS[257]

Maiara Cano Romero Pereira (UFMS)
maiara.cano@hotmail.com
Rogerio Vicente Ferreira (UFMS)
rogmatis@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar duas variantes do item lexical "coronavírus" em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Uma delas foi utilizada pelo CAS-MS (Centro de capacitação de profissionais de educação e atendimento às pessoas com surdez) e a outra variante foi empregada pela TV INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). A escolha dessas duas instituições se deu pelo fato de produzirem e divulgarem materiais audiovisuais, que são informativos para a comunidade surda, portanto, servem de referência para esse público. Os canais das respectivas instituições estão disponíveis *on-line*. Trata-se de uma análise qualitativa, de caráter bibliográfico. Para tal, utilizamos como base teórica, autores que versam sobre a variação linguística, como Alkmim (2012) e Calvet (2002), e mais especificamente sobre a variação na Libras como Albres (2014), Gesser (2009) e Honora (2014). Para a análise e descrição dos sinais em seus aspectos fonéticos e fonológicos apoiamo-nos em Quadros e Karnnop (2004) e Ferreira-Brito (1990).

Palavras-chave:
Libras. Variação. Fonética e Fonologia.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze two variants of the lexical item "coronavirus" in Brazilian Sign Language (LIBRAS). One of them was used by CAS-MS (Center for training of professionals in education and care for people with deafblindness) and the other variant was used by TV INES (National Institute of Education of the Deaf). The choice of these two institutions was due to the fact that they produce and disseminate audiovisual materials, which are informative for the deaf community, therefore, serve as reference for this audience. The channels of the respective institutions are available online. This is a qualitative, bibliographical analysis. For such, we used as theoretical basis authors who deal with linguistic variation, such as Alkmim (2012) and Calvet (2002), and more specifically about variation in Libras, such as Albres Albres (2014), Gesser (2009), and Honora (2014). For the analysis and description of the signs in their phonetic and phonological aspects we rely on Quadros and Karnnop (2004) and Ferreira-Brito (1990).

Keywords:
Libras. Variation. Phonetics and Phonology.

---

[257] UFMS O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

1. *Introdução*

A Sociolinguística é uma área do conhecimento da linguagem que relaciona o fator linguístico ao extralinguístico ao estudar as variantes que ocorrem nos diferentes níveis da gramática de uma língua: fonético, morfológico, sintático, assim como no léxico (Cf. BERLINE, 2010). Essa área da Linguística surge em 1964, na Universidade da Califórnia, em um congresso organizado pelo linguista William Bright e representou uma perspectiva de estudos oposta aos estudos gerativistas de Noam Chomsky. Desse congresso resultou a obra *Sociolinguistics*, onde contém o texto de Bright com o título "As dimensões da sociolinguística", o qual delineia a nova área de estudo. Alkmim (2005) lembra que Bright parte de pesquisas de outros autores que procuram explicar a relação entre língua, sociedade e cultura, principalmente, Dell Hathaway Hymes e William Labov da sociolinguística variacionista (Cf. ALKMIM, 2005; CALVET, 2002).

A Sociolinguística variacionista busca perceber como se dá a organização da heterogeneidade que resulta na variação da língua falada em seu respectivo contexto. As diferentes formas de falar ocorrem devido a alguns fatores, como local (variação diatópica), situação de fala ou registro (variação diafásica), e nível socioeconômico do falante (variação diastrática) (Cf. BERLINE, 2010). O contexto de fala se relaciona com o conceito de comunidade de fala ou linguística, e se refere a um "(...) conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos" (ALKMIM, 2005, p. 31). No entanto, isso não implica afirmarmos que em uma comunidade de fala todos falem do mesmo modo, mas fazem escolhas que dependem do contexto comunicativo e resultam em diferentes formas de interação conduzidas por fatores sociais e culturais situados no tempo-espaço. Nesta perspectiva ainda, se analisa a linguagem considerando seu uso no contexto social a fim de explicar as variedades de seu sistema. Trabalha principalmente com dois conceitos – mudança e variação. A variação é um conjunto de variantes para o mesmo significado em uma comunidade de fala, com aspecto regional e social. Já a mudança linguística configura a variação da língua no espaço e no tempo. Esses estudos surgiram com William Labov na década de 1960.

As variações linguísticas ocorrem nas línguas de sinais tal qual nas línguas orais, reforçando sua característica de língua natural. Um sinal pode ser sinalizado de diferentes formas em uma mesma comunidade (Cf. BURGEILE; SILVA, 2018). Um aspecto importante a ser conside-

rado é a mobilidade das pessoas surdas e o contato com outras variantes. Cada país tem sua língua de sinais, assim, como cada bairro, região, ou grupo de pessoas possuem um modo diferente de sinalizarem. Esse processo de variação ocorre por influências internas, elo contato com outras línguas de sinais ou entre surdos que residem em diferentes regiões do país. Strobel (2008) destaca os "artefatos culturais do povo surdo, sua forma de ver, perceber e modificar o mundo, com sua percepção visual, é fundamental para a criação de novos sinais." As variações lexicais, por exemplo, podem ocorrer em diferentes regiões e até em um mesmo município, pois "quando um grupo seleciona um traço como característica do sinal, outro pode selecionar outro traço para identificá-lo" (QUARDOS; KARNOPP, 2004).

2. Os parâmetros na Libras

Ao assistirmos os vídeos produzidos pela TV INES-RJ e pelo CAS-MS, podemos perceber uma variação do item lexical "coronavírus" nos vídeos produzidos a partir de março de 2020 e uma gradual uniformização no emprego de seus respectivos sinais. A partir dessa observação afirmamos que está ocorrendo uma *variação diacrônica*, pois os sinais utilizados no início da pandemia aqui no Brasil, até dezembro de 2020, apresentam variações em alguns dos aspectos que embasam sua gramática e a formação dos sinais.

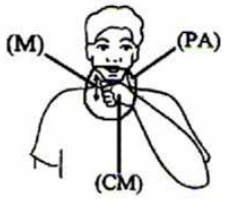
Outro tipo de variação que destacamos é a *diatópica*, relativo ao lugar. Para fim de comparação e análise escolhemos os sinais de coronavírus da TV INES, localizada no município do Rio de Janeiro (RJ), e do CAS-MS, localizado no município de Campo Grande (MS). As duas instituições produzem materiais audiovisuais que são informativos para a comunidade surda, portanto, servem de referência para esse público. Os canais das respectivas instituições estão disponíveis *on-line*.

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) organiza sua estrutura gramatical nos diferentes níveis seguindo alguns parâmetros. Os principais são: Configuração de mãos (CM), Ponto de articulação (P.A) e Movimento (M). Outros são os parâmetros menores: Orientação de mão (OM) e as expressões não-manuais, faciais ou corporais (ENM). Esses parâmetros das línguas de sinais são comparados à morfologia das línguas orais, pois elas, assim como todas as línguas naturais, têm o léxico constituído por unidades mínimas. Portanto, a Libras é constituída a partir de unidades mínimas distintivas, chamadas, em línguas orais, de fonemas. A fo-

nologia é a responsável pelos estudos dos sons da língua a partir desses fonemas, que por sua vez, distinguem as unidades mínimas sonoras que significam (Cf. PENHA, 2018). Para Quadros e Karnopp (2004), a tarefa da fonologia na Libras é determinar as unidades mínimas que formam um sinal e também estabelecer os padrões e variações possíveis.

A imagem abaixo ilustra os três principais parâmetros, que são os que usaremos para a análise neste artigo:

Figura 1: Parâmetros em Libras.



Fonte: Strobel e Fernandes (1998).

a) Configuração de mãos – É a forma ou configuração da mão durante a execução do sinal. Podendo utilizar somente uma ou as duas mãos. Vejamos as configurações da tabela do INES.

Figura 2: Configuração de mão INES.

Fonte: Disponível em: http://charles-libras.blogspot.com.br/2014/10/ con figuracoes-de-mao.html.

b) Ponto de articulação (PA) ou locação – O corpo é o instrumento para fazer os sinais que podem ser no espaço neutro, abaixo, acima, lado esquerdo, lado direito, para frente ou para trás ou tocando parte do corpo. Corresponde ao "lugar tomado como ponto de partida no próprio corpo, onde é realizado o sinal" (PENHA, 2018, p. 119). Existem sinais que não

há toque no corpo, o sinal é executado no espaço neutro.

Figura 3: Ponto de Articulação.

Fonte: Quadros e Karnopp (2004).

As autoras, Quadros e Karnopp (2004), mostram o número limitado de locações no espaço de enunciação: cabeça, mão, tronco, braço e espaço neutro.

c) Movimento- esse parâmetro envolve as direções, podendo ter mais de uma, e o espaço onde é realizado o movimento. Os sinais podem ou não ter movimento em sua execução.

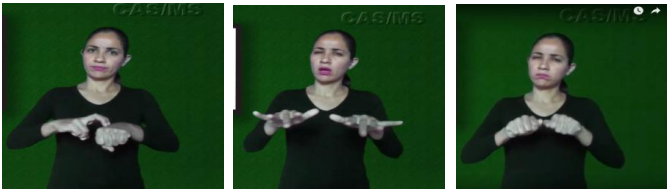
3. Variação do item lexical "coronavírus"

A fonética estuda os sons como entidades isoladas ao descrever e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas, portanto, é descritiva. Já a fonologia estuda as diferenças fônicas que se vinculam a diferenças de significado. Ela é explicativa e interpretativa (Cf. QUADROS; KARNOPP, 2004). As duas perspectivas de estudos se complementam no trabalho descritivo e analítico.

Vimos os cinco parâmetros que regulam os sinais na Libras. Para a análise comparativa que irei desenvolver aqui, utilizarei os três principais: Configuração de mãos (CM), Movimento (MOV) e Ponto de Articulação (PA). Os pares mínimos são diferenças sutis que mudam o significado dos sinais e constituem componentes básicos das línguas de sinais. Encontramos pares mínimos distintos pelo parâmetro CM, pelo M e pelo PA (Cf. PENHA, 2018)

Para este trabalho selecionei apenas o sinal "coronavírus", que se refere ao agente causador da doença Covid-19. As variantes do item lexical supracitado foram encontradas nos vídeos "Sinais vocabulários" no do Blog CAS - MS e na página do Youtube do Programa Boletim – "Cuidados com a saúde" da TV INES. Vejamos as imagens a seguir:

Figura 4: Variante CAS–MS.



Fonte: CAS–MS.

O sinal "coronavírus" do CAS tem duas sequências na sua execução. Primeiro, a mão ativa faz um movimento de cima para baixo tocando a mão passiva. No segundo momento, as duas mãos fechadas fazem um movimento ondular para a frente no espaço neutro.

Brito, Souza e Abreu (2021) citam a confusão inicial com relação ao vírus e a doença causada por ele.

> É importante ressaltar que, assim como nas demais línguas, a confusão entre os termos referentes à família de vírus coronavírus e à doença COVID-19 se mostrou na Libras e, dessa forma, ainda hoje os sinalizantes de Libras usam um mesmo sinal para designar tanto o vírus quanto a doença. Entretanto, com as atualizações feitas pela ciência, os sinalizantes demarcam linguisticamente quando se referem ao vírus e quando se referem à doença. (BRITO; SOUZA; ABREU, 2021p. 10)

Segundo os pesquisadores, a criação dessa variante foi motivada pelas informações iniciais de que o vírus teria vindo do morcego, sua rápida disseminação no corpo humano e o fácil contágio.

Os autores fazem referência da CM em "5", como a figura 32 (trinta e dois) da tabela do INES, como sendo motivada pelo morcego, uma vez que as informações iniciais citavam o animal como transmissor do novo coronavírus. Acrescentamos uma outra a leitura possível, a de que a configuração se deu como uma adaptação das junções dos itens lexicais já existentes na Libras, a célula e o vírus. Sendo a mão passiva a representante da célula e a mão ativa do vírus, criando um sinal composto. Quadros e Karnopp (2004, p. 103-4) citam regras morfológicas que são empregadas na criação de compostos, são elas:

(1) a regra do contato: ocorre quando dois sinais se juntam para formar um composto e o primeiro sinal tem contato, ele geralmente permanece;

Considerando a base VÍRUS+CÉLULA+ESPALHAR, o sinal "célula" tem contato e este pemanece.

(2) a regra da sequência única: na criação de compostos na Libras, o movimento interno ou a repetição do sinal é extinto.

Ao analisarmos a variante “coronavírus” do CAS-MS, percebemos que na junção CÉLULA+VÍRUS+ESPALHAR, o item lexical preexistente “vírus”, possuía o movimento repetitivo na sua execução, característica que é alterada na composição do sinal “coronavírus”.

(3) a regra da antecipação da mão não-dominante: ocorre quando a mão passiva antecipa o segundo sinal na composição, situando-se no espaço neutro.

Na nossa proposta de análise, consideramos a mão passiva como representante da “célula”, que nessa variante antecipa o sinal “vírus” na combinação. Como demonstramos, nossa leitura do processo de criação do sinal “coronavírus” meio da composição se justifica por concordar com as regras morfológicas aplicadas na criação de compostos elencadas pelas autoras Quadros e Karnopp (2004).

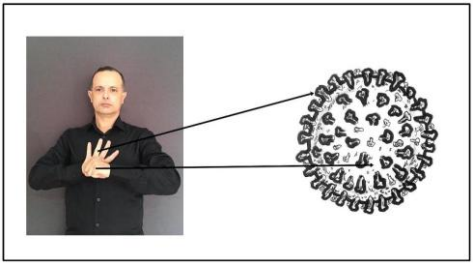
Vejamos a imagem da variante do sinal “coronavírus” da TV INES.

Figura 5: Variante INES.

Fonte: TV INES.

A variante do “coronavírus” da TV INES não tem mudança na CM, sendo, portanto, executado em um movimento simples. A mão ativa sai de trás da mão passiva em um movimento semicircular. Souza, Junior e Lima (2020) citam uma referência icônica na estrutura articulatória do sinal coronavírus, defendendo que traços visuais do referente, como o formato circular e com coroas, motivaram a criação sinal. Veja o referente na imagem a seguir:

Fig. 6 Referente icônico de coronavírus.



Fonte: SOUZA; JUNIOR; LIMA, 2020.

A respeito da variante da TV INES, os autores consideram que "O item lexical "CORONAVÍRUS" constitui um tipo de neologismo fonológico pelo fato de constituir um significante absolutamente novo no sistema linguístico da Língua Brasileira de Sinais." (SOUZA; JUNIOR; LIMA, 2020, p. 83).

Nessa variante, consideramos a composição CÉLULA+VÍRUS +ESPALHAR sendo sinalizada de outra forma possível. Nas duas variantes a célula é infectada pelo vírus e o parâmetro movimento (MOV) indica que o vírus se espalha na célula. Na junção de itens lexicais existentes na Libras para a formação do sinal composto "coronavírus", percebemos que os itens base sofreram modificações já citadas anteriormente.

Brito, Souza e Abreu (2021) reconhecem dois esquemas de iconicidade: o primeiro com base morfológica de "doença", e o segundo que considera a estrutura do vírus com envelope e espícula. Consideramos que a base morfológica dessa variante, assim como a da outra, seja a "célula" e concordamos com os autores ao considerarem o envelope e a espícula do vírus como motivação para a variante da TV INES. Acrescentamos ainda uma outra interpretação da mão ativa no movimento semicircular que sai de trás da mão passiva e vai com os dedos abertos para a frente, representa a imagem de um número crescente de pessoas infectadas, evidenciando uma característica do vírus. Vejamos a tabela que compara as diferenças e similitudes das duas variantes analisadas em seus parâmetros:

Item lexical CORONAVÍRUS	CAS	INES
Configuração de mãos (CM)	uma mão em "S" fig. 69 e a outra em "5" fig 32. As duas terminam com a configuração fig. 05	configura a mão predominante como na imagem 04 da tabela do INES.
Locação (L) ou PA	Espaço neutro	Espaço neutro
Movimento (Mov)	Toque de cima para baixo retilíneo, depois para fora com movimento sinuoso.	Movimento simples semicircular, para fora.

Fonte: elaborado pela autora.

No parâmetro da Configuração de mãos (CM) os dois sinais se diferem, um sinal configura a mão predominante em "5" e o outro sinal configura a mão predominante como na imagem 04 da tabela do INES. A mão passiva que remete a célula, coincide nas variantes.

O ponto de articulação (PA), localizado no espaço neutro, coincide nas variantes, indica semelhança nesse parâmetro e torna possível vislumbrar a leitura de uma variação fonético-fonológica.

O movimento (Mov) na execução dos dois sinais são parcialmente iguais, do corpo em direção para fora, o que garante a compreensão de se tratar do mesmo referente. Nesse movimento os dois sinais possuem o mesmo significado de "espalhar".

4. Considerações finais

Albres (2014, p. 89) afirma que os surdos criaram uma língua a partir "de sua condição essencialmente visual, a partir de seu lugar histórico, de seu modo de olhar", o que implica no surgimento das variações nos sinais que refletem as vivências sociais e culturais das comunidades surdas de cada região aqui tratada. Compreendemos que a Libras, assim como outras línguas de sinais ou orais, são dinâmicas e heterogêneas com a criação constante de sinais que venham a atender as necessidades de seus usuários.

Durante a pesquisa percebemos outras variantes do sinal "coronavírus", e que havia uma confusão no uso de sinais de Covid-19 e coronavírus como sinônimos, sendo que o primeiro se trata da doença e o se-

gundo do agente causador. Algumas universidades e instituições produziram glossários e manuários a fim de auxiliar a comunidade surda com os novos sinais do contexto da pandemia, registrando e disseminando outras variantes. Conforme eram divulgadas novas informações, também os sinais se adaptavam e todo esse processo ocorreu com a intermediação intensa do uso da *internet* por meio das redes socias, principalmente devido ao contexto do isolamento social. Brito, Souza e Abreu (2021), destacam que as línguas são provocadas a criarem rapidamente termos em novos contextos e que esse fenômeno se dá por meio de empréstimos linguísticos, criação de termos com bases morfológicas já existentes ou com a criação de novos.

As variantes analisadas do sinal "coronavírus" aproveitaram itens lexicais nativos da Libras, que com uma combinação, criaram sinais compostos com um novo significado. Esse fenômeno ocorreu na urgência das necessidades dos seus usuários. Os sinais analisados apresentaram variação parcial no parâmetro movimento (Mov) e no parâmetro configuração de mãos (CM), coincidindo totalmente no parâmetro ponto de articulação (PA), tornando possível estabelecer uma leitura de variação fonético-fonológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A. A construção dos sinais e sua mobilidade específica. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F,B.; CHRISTINA, A. (Org.). *Introdução a Linguística*: domínios e fronteiras. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BERLINE, Ronald. A variação Linguística. In: FIORIN, J.L. (Org.). *Introdução à linguística*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRITO, Higor Pereira de. SOUZA, Renne Imar de Melo. ABREU, Walber Gonçalves. Análise de iconicidade das variantes do termo coronavírus em língua brasileira de sinais. *Revista do GELNE*, v. 23, n. 2, 2021.

BURGEILE, Odete; SILVA, Maria Norma Lopes Souza. A variação linguística no léxico em Libras. *Revista Ecos*, v. 24, n. 01. 2018.

CALVET, L. *Sociolinguística*: Uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

PENHA, Nilma Moreira da Penha. *Fonética e fonologia – processo das línguas orais e língua de sinais*. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

QUADROS, R. M; KARNOPP L. B. *Língua brasileira de sinais*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUZA, Alexandre Melo de; JUNIOR, João Renato dos Santos; LIMA, Israel Queiroz de. Expansão lexical em Libras no contexto do coronavírus. *Papéis*: Revista do programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens-UFMS, v. 24. n. Especial. p. 72-96, Campo Grande-MS, 2020.

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

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. F. *Aspectos linguísticos da Libras*. Curitiba: SEED, 1998.

Outras fontes:

CAS-MS "Sinais vocabulários" – (vídeo) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B7KrMHvqSyg&feature=emb_logo

TV INES "Cuidados com a saúde" – Programa Boletim – (vídeo) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=57Vfe2a7-R8.

VARIAÇÃO FONOLÓGICA NA VOZ DO "POETA DO POVO": UM ESTUDO DE VIÉS SOCIOLINGUÍSTICO DA CANÇÃO POPULAR "NA ASA DO EVENTO", DE JOÃO DO VALE

Thiago de Sousa Amorim (UFPI)
tyagoamorim25@hotmail.com
Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)
lucirenesilva@cchhl.uespi.br

RESUMO

Esta pesquisa busca realizar um estudo sobre a linguagem popular da canção *Na asa do vento*, composta e cantada pelo maranhense João do Vale, conhecido como o "poeta do povo". Neste sentido, o propósito central deste artigo é analisar a variação fonológica presente nesta canção, na ótica da Sociolinguística. Neste trabalho, adotou-se a pesquisa de cunho bibliográfico, apoiada em autores, tais como: William Labov (2008), Fernando Tarallo (2002), Carlos Alberto Faraco (2006), Izete Coelho, Edair Görski, Christine Souza e Guilherme May (2015), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019), dentre outros. Os resultados revelam a influência da linguagem popular peculiar ao falar de João do Vale, em sua produção musical, a partir da análise da canção. De tal modo, é perceptível uma forte interferência da oralidade na produção escrita do autor, materializada nas realizações linguísticas adotadas pelo autor, observadas no nível fonológico da língua, em que foi possível analisar 08 (oito) processos fonológicos distintos, pertinentes a falares negros rurais maranhenses, quais sejam: prótese, monotongação, apócope, iotização, apagamento da nasal palatal /ɲ/, síncope, alçamento vocálico e epêntese.

Palavras-chave:
Processos fonológicos. Variação fonológica. "Na asa do vento".

RESUMEN

Esta investigación busca realizar un estudio sobre el lenguaje popular de la canción Na asa do vento, compuesta y cantada por João do Vale, conocido como el "poeta del pueblo". En este sentido, el objetivo principal de este artículo es analizar la variación fonológica presente en esta canción, desde la perspectiva de la Sociolingüística. En este trabajo se adoptó la investigación bibliográfica, apoyada por autores como: William Labov (2008), Fernando Tarallo (2002), Carlos Alberto Faraco (2006), Izete Coelho, Edair Görski, Christine Souza y Guilherme May (2015), Seara , Nunes y Lazzarotto-Volcão (2019), entre otros. Los resultados revelan la influencia del peculiar lenguaje popular al hablar de João do Vale, en su producción musical, a partir del análisis de la canción. De tal manera, se nota una fuerte interferencia de la oralidad en la producción escrita del autor, materializada en los logros lingüísticos adoptados por el autor, observados en el nivel fonológico de la lengua, en el cual fue posible analizar 08 (ocho). distintos procesos fonológicos, relevantes para los discursos negros rurales de la gente de Maranhão, a saber: prótesis, mono lengua, apocope, iotización, borrado de la /ɲ/ palatina nasal, síncope, elevación de vocales y epéntesis.

Palabras clave:
Procesos fonológicos. Variación fonológica. "En el ala del viento".

1. Considerações iniciais

A linguagem utilizada em canções populares nordestinas contribui, sobremaneira, para os estudos sociolinguísticos, sobretudo pela riqueza vocabular pertinente do falar nordestino. Ao analisá-la, é possível verificar que fenômenos linguísticos são peculiares aos diferentes falares dos quais os autores são originários. Neste caminho, é possível se ter uma riqueza de dados que caracterizem a variação linguística nos mais variados níveis da língua, tais como, o morfológico, fonológico, sintático, semântico, lexical e discursivo.

Nessa direção, este estudo tem como tema a variação fonológica na canção popular "Na asa do vento", do artista musical maranhense João do Vale. Para tanto, o objetivo se centra em analisar os processos fonológicos encontradosnesta canção, em um viés da Sociolinguística.

João Batista do Vale nasceu em 11 de outubro de 1934, em Pedreiras, no Maranhão, vindo a falecer em 6 de dezembro de 1996, em São Luís. Mas conhecido como João do Vale, ele teve uma carreira marcante na Música Popular Brasileira, de modo que muitos artistas consagrados deram voz a muitas de suas composições, como Dolores Duran, Marlene, Nara Leão, Maria Bethânia, Clara Nunes, Chico Buarque, Amelinha, Caetano Veloso, Luiz Gonzaga, Tom Jobim, Zé Ramalho etc.

O artista pedreirense era oriundo de uma família muito humilde, era neto de escravos e o quinto filho de trabalhadores rurais do interior do Maranhão. A considerar os seus antecedentes, João do Vale tinha de se submeter ao trabalho ainda muito jovem, o que impediu de frequentar a escola desde os nove anos de idade, de acordo com informações colhidas em Barreto (2012). Por ter uma escolarização precária, a fala do compositor era peculiar, apresentando muitas variações linguísticas pertinentes a dialetos negros rurais maranhenses, como se pode averiguar na sua produção musical.

Em relação às suas produções artísticas, elas são caracterizadas a partir de duas esferas distintas: canções com "temas regionais do Nordeste" e "canções de protesto". Ambas as esferas, atreladas às canções de João do Vale, permitiram que ele viesse a ter um reconhecimento no mercado musical, ficando conhecido por essas razões, como o "poeta do

povo" (BARRETO, 2012, p. 50).

A abordagem deste estudo tem despertado o interesse de pesquisadores brasileiros, que têm olhado para as produções musicais de compositores e cantores de diferentes estados e regiões, com vistas a investigar as realizações de fenômenos fonológicos variacionais, dentre outros, como marcadores da identidade linguística e cultural dos seus idealizadores. A exemplo, pode-se referir a trabalhosde Maria Pereira, Aluiza Araújo e Leydiane Pereira (2017), sobre a variação na canção *A volta da asa branca*, de Luiz Gonzaga; o estudo de Gilvan Santana (2018), que traz uma análise variacionista de fenômenos fonológicos em canções nordestinas; e a pesquisa de Hadassa Welzel e Verônica Birello (2013) sobre a variação linguística nas canções de Adoniran Barbosa.

No que respeita ao cantor e compositor João do Vale, verificou-se que algumas pesquisas já foram realizadas acerca de sua produção musical, sob diferentes pontos de vista teóricos, como o trabalho de Francisco Damazo (2004), Mariana Barreto (2012), Mariana Lima (2016) e Ludmila Braga (2019), só para citar alguns. Em uma busca exaustiva por trabalhos sobre canções de João do Vale na perspectiva da sociolinguística, em plataformas on-line, foi possível verificar que tem sido dada pouca ênfase à produção musical desse artista maranhense, com vistas ao estudo da variação linguística, o que constitui uma lacuna em relação à temática, uma vez que falta estudos variacionistas sobre a produção do referido cantor e compositor. Essa percepção foi o que motivou a realização deste estudo.

Além da necessidade de estudos sobre a produção musical de João do Vale na perspectiva da variação linguística, outro fator que motivou a escolha da temática foi o apreço pessoal pela obra do compositor, que surgiu a partir do conhecimento de sua participação no Show Opinião, ao lado de Nara Leão e Zé Keti, em que a principal canção de sua autoria apresentada era "Carcará". Além do mais, é importante estudar a vida e obra de artistas de destaque na cultura maranhense, o que acaba sendo, também, uma forma de divulgar a cultura do local.

Para a elaboração deste artigo, foi considerada uma estrutura organizacional que compreende 3 seções essenciais: a primeira traz a abordagem teórica que sustenta o estudo empreendido; a segunda apresenta o percurso metodológico para a execução do trabalho; e a terceira descreve os fenômenos fonológicos encontrados na canção popular "Na asa do vento", de João do Vale, na perspectiva da Sociolinguística.

2. *Aspectos Teóricos sobre a Sociolinguística*

Esta pesquisa baseia-se em princípios teóricos sistematizados pela Sociolinguística, ciência que nasceu de novas perspectivas de estudos que toma a língua e a sociedade como eixos significativos que provocaram novas visões e interpretações nos estudos linguísticos do século XX. Assim, a Sociolinguística tem como marco referencial os postulados do linguista americano William Labov (2008 [1972]), destacando-se até a contemporaneidade como um dos principais sociolinguistas, de modo a retratar a relação entre língua e sociedade, por meio de suas pesquisas sobre os ditongos /ay/ e /aw/ em uma ilha de Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts e sobre a estratificação do /r/ em lojas de departamento na cidade de Nova York, só para citar algumas delas.

Neste campo de estudo, Fernando Tarallo (2002, p. 57), influenciado por William Labov, traz à baila dois pontos principais que devem ser firmados nos estudos em sociolinguística: "(...) 1. a língua falada é heterogênea e variável; 2. a variabilidade da língua é passível de sistematização (...)". A partir destas considerações, o autor deixa explícito que a língua falada é susceptível à variação, como um sistema que permite o uso de várias formas para expressar um conteúdo. Neste processo variacional, compete à Sociolinguística, como afirma o autor, o desafio de processar, analisar e sistematizar este universo aparentemente caótico da língua, entendendo a língua como um sistema de comunicação, de informação e expressão entre os indivíduos da espécie humana.

É evidente que toda língua natural pode sofrer variação. Os grupos que realizam a variação linguística têm geralmente baixo prestígio social e sua fala costuma ser julgada pelos adeptos do conservadorismo e normativismo, oriundos da classe mais privilegiada da sociedade. Carlos Alberto Faraco (2006) expõe dois fatores que contribuem para tal conservadorismo: (a) a realização da escrita por meio de uma substância mais duradoura do que o som, que lhe permite um controle social intenso, no qual preserva os padrões da linguagem e rejeita formas inovadoras; e (b) a formalidade da escrita.

Nessa perspectiva, a língua não é tida como um sistema homogêneo e unitário, como acontece no estruturalismo. De acordo com Mattos e Silva (2008), Weinreich critica o efeito revolucionário e a questão da individualidade da linguagem proposta por Ferdinand de Saussurre, destacando que, ao distinguir a fala da langue, afasta-se do modelo neogramático que, por sua vez, estima a langue como social e a fala como indi-

vidual, ressaltando ainda que, na teoria saussuriana não contempla e nem acomoda a heterogeneidade das línguas. Contudo, entendemos que o posicionamento teórico saussuriano se explica, sobretudo, pela escolha epistemológica evidenciada pelo estudioso, a fim de colocar a linguística em um patamar dantes desconhecido, tornando-a a Ciência do uso da linguagem.

Prosseguindo, para outros autores, a linguística foi sendo ampliada e suas relações teórico-metodológicas foram passando por contestações e reformulações. Neste sentido, pode-se destacar que há inúmeras divergências entre as diferentes teorias linguísticas, que são perceptíveis a partir do conceito de língua e do seu objeto de estudo. Dentre as críticas estabelecidas ao modelo saussuriano, relativo à questão da variação e da mudança da língua, cita-se Dante Lucchesi (2004), ao sobrepor dois processos linguísticos que estão intrinsecamente relacionados a esses acontecimentos: a variação e a heterogeneidade. O autor deixa claro que uma vertente teórica que rejeita esses dois processos não é capaz de teorizar sobre a mudança, como é o caso do estruturalismo, que se fundamentava apenas na funcionalidade intraestrutural de um sistema homogêneo e unitário.

2.1. O caso da variação fonológica

Nesta pesquisa, usam-se fundamentos de análise da variação linguística nos moldes da Sociolinguística, de forma a buscar um entendimento do funcionamento dos processos fonológicos presentes na canção *Na asa do vento*, de João do Vale, acerca das relações estabelecidas entre língua, sociedade e falante. Em função disso, é importante trazer o conceito de variação linguística, uma vez que ela é o objeto de estudo desta análise.

Conforme Izete Coelho, Edair Görski, Christine Souza e Guilherme May (2015), conceituar variação implica dizer que há duas ou mais formas em um contexto linguístico de mesmo valor referencial ou de verdade, competindo para expressar um único significado. Para tanto, há forças internas e externas à língua, as quais atuam na realização das variações linguísticas, com vistas a influenciá-las em um maior ou menor grau de favorecimento.

O Brasil possui uma vasta extensão territorial, e, nas suas diversas localidades, é possível encontrar pessoas que falam de forma diferencia-

da, diferenças essas que perpassam todos os níveis linguísticos, tais como, o morfológico, o fonológico, o sintático, o semântico, o discursivo etc. As variações que são encontradas refletem distintas variedades linguísticas, aquelas que são de prestígio ("português correto", padrão) e aquelas que são sem prestígio ("português errado", não padrão).

Por este trabalho tratar sobre os processos fonológicos na canção *Na asa do vento*, serão apresentadas apenas noções da variação nesse nível linguístico. De maneira didática, entende-se a variação fonológica como uma categoria teórica que acomoda diferentes formas linguísticas, sobretudo do ponto de vista fonológico, as quais disputam um mesmo significado, como nos exemplos: <bicicleta> e <*bicicreta*>, duas formas linguísticas que possuem o mesmo valor referencial, mas que possuem diferenças no nível fonológico, pelo fato de o fonema /l/ ter se convertido no fonema /r/, entre uma forma e outra.

Nesta direção, é importante destacar que, para estudar a variação linguística no nível fonológico, é imprescindível a compreensão dos processos fonológicos que podem ocorrer na língua, os quais são compreendidos como:

> [...] modificações que os morfemas sofrem quando se combinam para formar palavras. Eles podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos, e esses processos fonológicos podem ser classificados em função das alterações que ocorrem aos segmentos. (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019, p. 140)

Tendo-se feito estas considerações a respeito da Sociolinguística e de seu objeto de estudo, a variação linguística, será trazida na sequência a análise do *corpus*, com base nesses pressupostas na seção 4, após a metodologia.

3. Metodologia

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, na qual foi necessária a leitura de livros, artigos e teses, que fundamentam o tema em apreço, possibilitando um olhar sistemático, com base na Sociolinguística, sobre os dados que compõem a canção popular "Na asa do vento", de João do Vale.

Ressalte-se ainda que a pesquisa é de abordagem qualiquantitava, tendo em vista que aprimeira, dita pesquisa qualitativa é definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizan-

do-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados, segundo Bardin (2011), já a segunda, quantitativa, caracteriza-se pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se de técnicas estatísticas (Cf. RICHARDSON, 1999).

Nessa direção, foi utilizada a canção popular, composta e cantada pelo artista pedreirense, a partir de um vídeo do *Youtube*, em que sepôde ouvir e averiguar os fenômenos fonológicos peculiares à fala de João do Vale, em virtude de a música ser capaz de produzir linguagem e comunicação, na expressão da diversidade social e cultural de um povo.

O *corpus* deste estudo, como já fora mencionado, é constituído de dados retirados da canção popular "Na asa do vento", de João Vale, a qual foi lançada em meados dos idos de 1958, a partir da audição da música cantada por seu compositor, que permitiu a transcrição da letra, para posterior análise de viés sociolinguístico.

Abaixo, segue a letra da canção, conforme transcrição realizada para análise:

"Na asa do vento" – João do Vale

(V01) Deu meia noite, a lua faz um claro
(V02) Eu <*assubo*> nos aro, <*vô*><*brinca*> no vento leste

(V03) A <*araia*> tece puxando o fio da teia
(V04) A <*ciênça*> da <*abeia*>, da <*araia*> e a <*mia*>

(V05) Muita gente <*discunhece*>
(V06) Muita gente <*discunhece*>, olará, viu?
(V07) Muita gente <*discunhece*>

(V08) Muita gente <*discunhece*>, olará, tá?
(V09) Muita gente <*discunhece*>

(V10) A lua é clara, o sol tem <*rasto*><*vermeio*>
(V11) É o <*má*> um grande <*ispeio*> onde os dois vão se <*mirá*>

(V12) Rosa amarela quando <*mucha*> perde o <*chêro*>
(V13) O <*amô*> é <*bandulêro*>, pode inté <*custá*><*diero*>
(V14) É <*fulô*> que não tem <*chêro*> e todo mundo <*qué*><*cherá*>

(V15) Todo mundo quer <*cherá*>, olará, viu?
(V16) Todo mundo quer <*cherá*>

(V17) Todo mundo quer <*cherá*>, olará, tá?

(V18) Todo mundo quer <*cherá*> Fonte: Transcrição feita por meio do vídeo "Na asa do vento", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j_-nLwqA2NE. Acesso em: 19 ago. 2021.

A partir da transcrição, foi possível sistematizar as análises para o estudo, uma vez que verificaram-se os processos fonológicos presentes na voz do "poeta do povo", em diferentes versos, os quais são referenciados nas análises por V1, V2, V3, V4, V5 e assim por diante, para uma melhor compreensão. Posteriormente, esses dados foram organizados em quadros para uma análise qualitativa, conforme a realização do fenômeno em destaque, os quais passaram, primeiramente, por uma análise quantitativa, a fim de se averiguar quais processos foram mais e menos recorrentes no *corpus*.

Para analisar os percentuais, contou-se com a planilha *excell* do *word*, não contando com nenhum Programa de análise de dados estatísticos, tais como o GOLDVARB[258], uma vez que não é possível fazer uma estratificação dos dados nos moldes da sociolinguística variacionista, haja vista que não se tem variáveis que podem ser correlacionadas a fatores variados, dentre estes citem-se sexo/gênero, escolaridade etc.

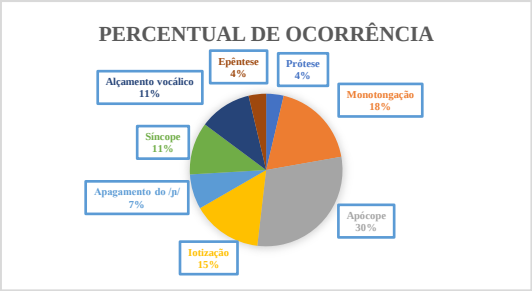
4. *Variação Fonológica na Voz do "Poeta do Povo": uma proposta de análise*

Nesta seção, apresentam-se os resultados da pesquisa, obtidos mediante as ocorrências de fenômenos sociolinguísticos que caracterizam a variação fonológica implicada na canção "Na asa do vento" composta e cantada por João do Vale, com vistas a uma descrição dos dados em evidência.

Inicialmente,apresenta-seo gráfico 1, com a finalidade de expor o quantitativo de ocorrências de fenômenos fonológicos encontrados no corpus. Posteriormente, é feita a análise de cada processo, separadamente, com o apoio de textos que tratam sobre aspectos fonético-fonológicos e sociolinguísticos.

[258] É um programa elaborado especialmente para a quantificação dos dados e posterior análise sociolinguística. Ele surgiu a partir do pacote de programas tradicionalmente conhecido como Varbrul (do inglês Variable Rules), o qual tinha um programa específico para cada ação.

Gráfico 1: Percentual de ocorrência de processos fonológicos no *corpus*.



Fonte: Pesquisa direta.

No gráfico 1, é possível observar o percentual dos processos fonológicos encontrados no *corpus*, que contabilizaram um total de 27 ocorrências. Transformando esse quantitativo em porcentagem, tem-se, na ordem da análise os seguintes dados: 4% dos dados sofrem prótese; 18% monotongação; 30% apócope; 15% iotização; 7% apagamento da nasal palatal /ɲ/; 11% síncope; 11% alçamento vocálico; e 4% epêntese. Assim, fica evidenciado que na canção *Na asa do vento*, de João do Vale aparecem dados linguísticos que materializam a variação fonológica, por intermédio desses 8 processos supramencionados.

Em uma linha crescente, a respeito da ocorrência desses fenômenos, tem-se: a apócope (30%), com um maior número de casos, seguida da monotongação (18%), iotização (15%), síncope e alçamento vocálico (11%), apagamento da nasal palatal /ɲ/ (7%) e prótese e epêntese (4%). Como se vê, o processo fonológico mais produtivo no corpusé a apócope e os menos produtivos são a prótese e a epêntese, de modo que é possível estabelecer uma relação com a questão da lei do menor esforço, tendo em vista que os usuários da língua preferem realizar o apagamento de elementos segmentais a inseri-los. Pode-se inferir que, a intenção do Poeta Joao do Vale tenha sido causar um efeito na poesia que, para efeito de métrica, isso ocorra deliberadamente, como se verifica em "*<vô>brinca>* no vento leste"

A partir da relação dos 8 processos fonológicos evidenciados no gráfico 1, faz-se análise de cada um deles, separadamente, a seguir:

Quadro 1: Caso de prótese.

Processofonológico	*Variante não padrão*	*Variante padrão*	*Referência*
Prótese	<*assubo*>	<subo>	(V02)

Fonte: Pesquisa direta.

O fenômeno destacado no quadro 1 é demarcado pela inserção de fonema no início do vocábulo, por intermédio da prótese do segmento /a/. Dessa forma, tem-sea transformação da palavra <subo> para <*assubo*>, dentro do contexto: "Eu <*assubo*> nos aro", no V02 da canção. Os casos de prótese são situados dentro do grupo de "processos que inserem segmentos", como asseguram Callou e Leite (1994, p. 44), os quais abrange tanto a epêntese, na adição de elementos segmentais na posição medial da palavra, quanto a paragoge, na adição de elementos segmentais na posição final. Há poucas produções científicas especificamente sobre este fenômeno, contudo, observa-se que ele é muito produtivo em alguns contextos brasileiros, sobretudo nos dialetos rurais. Coutinho (1958) aponta casos de prótese na evolução do latim para o português, como por exemplo: stare/ estar, scribere/ escrever; este fato vai de encontro com as ideias de Amaral (1920), ao sugerir este não é fenômeno tipicamente do falar rural. Apesar disso, a variante *assubir* é uma forma do falar rural.

A prótese é um processo fonológico classificado, na linguística tradicional, como um fenômeno que se materializa mediante a inserção de segmentos iniciais nas palavras, no dizer de Gonçalves (1992), que apresenta um estudo de base difusionista sobre aférese e prótese. É interessante destacar que, antes da análise dos dados, o autor aponta algumas particularidades dos fenômenos no que diz respeito à produção do léxico envolvido na amostra extraída das 64 horas de fala carioca que compõem a Amostra Censo de Variação Linguística, quais sejam: o léxico em apreço é muito limitado; e os itens envolvidos são mais afetados por aférese do que por prótese, tendo uma ocorrência de 29% e 14%, respectivamente. Deste modo, o pesquisador evidencia que há um indicativo de que a lei do menor esforço atua como "agente refreador da mudança protética, no intuito de inibir a inserção do /a/" (GONÇALVES, 2012, p. 68).

Em relação ao que foi dito, anteriormente, sobre a produção de prótese em dialetos rurais, é válido destacar a pesquisa de Maryelle Cordeiro e Simone Carvalho (2016), as quais investigaram próteses no português rural mineiro, com dados originários de 72 entrevistas orais realizadas em seis localidades mineiras: Águas Vermelhas, Passos, Serra do Cipó (que abrange parte dos municípios de Santana do Riacho e Jaboticatubas), Minas Novas, Sabinópolis e Luisburgo. O corpus de análise foi extraído de seis dissertações distintas, que foram produzidas entre 2008 e

2014, apontando um quantitativo de 34 dados que apresentam casos de prótese. Os resultados do estudo apontam que a palavra *alembrar* é produtiva em todas as localidades investigadas, e, que, as palavras *alevantar*, *ajuntar*, *alevar*, *apreparar*, *arriuir*, *avuar*, *envir*, são específicas de comunidades distintas. Nesses dados rurais apreciados, as autoras verificaram que há casos de prótese conservados pelos falantes que indicam arcaísmos, tais como: *adispois*, *alembrar* e *avuar*.

Quadro 2: Caso de monotongação.

Processofonológico	*Variante não padrão*	*Variante padrão*	*Referência*
Monotongação	<*vô*>	<vou>	(V02)
	<*chêro*>	<cheiro>	(V12) e (V14)
	<*bandulêro*>	<bandoleiro>	(V13)
	<*diero*>	<dinheiro>	(V13)
	<*cherá*>	<cheirar>	(V14)

Fonte: Pesquisa direta.

O quadro 2 apresenta casos de monotongação, que, segundo Camara Jr. (1979, p. 170), é uma "mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples. Para pôr em relevo o fenômeno da monotongação chama-se, muitas vezes, monotongo, à vogal simples resultante [do processo] (...)". Verificam-se, assim, as ocorrências: <*vô*> ao invés de <vou>, dentro do contexto: "<*vô*><*brinca*> no vento leste", no (V02) da canção, em que há a mudança do ditongo /ow/ para o monotongo /o/; <*chêro*> ao invés de <cheiro>, no contexto: "Rosa amarela quando <*mucha*> perde o <*chêro*>", no (V12), no qual se observa a redução do ditongo /ei/ para /e/; <*bandulêro*> ao invés de <bandoleiro>, apresentando a redução do ditongo /ei/ para /e/, no contexto: "O <*amô*> é <*bandulêro*>", no (V13); <*diero*> ao invés de <dinheiro>, que também apresenta a redução de /ei/ para /e/, no contexto: "pode inté <custá><diero>", no (V13); e <*cherá*> ao invés de <cheirar>, encontrado no contexto: "e todo mundo <qué><cherá>", no (V14), tendo a mesma mudança ocorrida nos dados <*chêro*>, <*bandulêro*> e <*diero*>.

A análise da ocorrência de monotongação na canção *Na asa do vento*, coaduna-se com a pesquisa de Socorro Aragão (2014), ao investigar a fala de 25 capitais brasileiras (incluindo todas as capitais nordestinas), a partir de dados coletados em pesquisas do Atlas Linguística Basileiro (ALiB), por intermédio de Questionários Fonético-Fonológicos (QFF), a autora apresenta um estudo dos processos fonológicos de ditongação (monotongos que se ditongam com a semivogal [y]) e monotongação (realizam dos ditongos [ay, ey, ow] que se monotongam), a fim de

correlacioná-los com os contextos linguísticos e suas implicações dialetais e sociolinguísticas.

Em relação aos resultados apontados pela autora, para a monotongação, verificou-se que os parâmetros linguísticos que favorecem a realização do processo são: contexto posterior, em que há a presença dos segmentos consonantais /Σ,Z, P/, como em *baixa* – [‘baΣa], *beijo* – [‘beZu] e *touro* – [‘toPu]; extensão da palavra, uma vez que, quanto maior o número de sílaba, maior possibilidade de ocorrer monotongação, com em *prateleira* – [πPατΣι ‘λεPA]; tipo de registro, que pode sercoloquial, informal efamiliar, fator de maior relevância para a ocorrência de monotongação. Do ponto de vista sociolinguístico, a autora aponta que a monotongação é pertinente ao nível ou registro coloquial, de modo que os informantes, embora tenham nível superior de escolaridade, produzem a monotongação (Cf. ARAGÃO, 2014).

Quadro 3: Caso de apócope.

Processo fonológico	*Variante não padrão*	*Variante padrão*	*Referência*
Apócope	<*brincá*>	<brincar>	(V02)
	<*má*>	<mar>	(V11)
	<*mirá*>	<mirar>	(V11)
	<*amô*>	<amor>	(V13)
	<*custá*>	<custar>	(V13)
	<*fulô*>	<flor>	(V14)
	<*qué*>	<quer>	(V14)
	<*cherá*>	<cheirar>	(V14), (V15), (V16), (V17) e (V18)

Fonte: Pesquisa direta.

O quadro 3 apresenta casos de variação fonológica pela apócope do fonema /r/ no final do vocábulo. Esse fenômeno enquadra-se no grupo dos “processos que apagam segmentos (...), tradicionalmente denominados *síncope*, *aférese*, *apócope* (...)” (CALLOU; LEITE, 1994, p. 45, grifos das autoras). Para se classificar um processo fonológico por apagamento, é necessário, pois, verificar a posição em que há a perda de elemento(s) segmental(is), visto que a eliminação de um fonema na posição inicial do vocábulo caracteriza um caso de aférese, como em <*tá*> ao invés de <está>; na posição medial indica um caso de síncope, como em <*xícra*> ao invés de <xícara>; e, na posição final, indica caso de apócope, conforme os exemplos do quadro, acima.

Nos dados presentes no quadro 3, pode-se constatar que há a ocor-

rência de apócope no corpus, a considerar duas classes gramaticais, quais sejam: verbos e substantivos. Verificou-se que, na classe de verbos, realizam-se: <brincá> ao invés de <brincar>, no contexto: "<*vô*><*brinca*> no vento leste", no (V02) da canção; <mirá> ao invés de <mirar>, no contexto: "onde os dois vão se <mirá>", no (V11) da canção; <custá> ao invés de <custar>, no contexto: "pode inté <custá><diero>", no (V13) da canção; <qué> ao invés de <quer>, no contexto: "e todo mundo <qué><cherá>", no (V14); e <cherá> ao invés de <cherar>, no contexto: "e todo mundo <qué><cherá>", no (V14) da canção.

Em relação à classe de substantivo, tem-se os seguintes dados: <má> ao invés de <mar>, no contexto: "É o <*má*> um grande <*ispeio*>, no (V11) da canção; <amô> ao invés de <amor>, no contexto: "O <*amô*> é <*bandulêro*>", no (V13) da canção; e <fulô> ao invés de <flor>, no contexto: "É <*fulô*> que não tem <*chêro*>", no (V14) da canção.

Dentro da classe de verbos, verifica-se o apagamento de /r/, que é, ao mesmo tempo, um morfema, por ser o elemento mórfico indicador de infinito verbal. Nesse aspecto, há uma interface entre dois níveis linguísticos: de um lado, a fonologia, por tratar-se do apagamento de um fonema; de outro, a morfologia, por tratar-se do apagamento de um morfema. Dessa feita, esses dados corroboram uma análise morfofonológica. No que diz respeito aos substantivos, há apenas uma questão fonológica, pois o /R/ que é suprimido cumpre apenas a função de fonema.

Analisando esses dados, é interessante destacar uma questão que chama a atenção de início: há uma maior recorrência de apócope na classe gramatical de verbos do que na de substantivos, o que indica que a primeira classe representa um fator condicionante mais favorável à realização da apócope. Esta questão reverbera resultados de pesquisas sociolinguísticas acerca do apagamento do /R/ na posição final de palavras, em falares brasileiros, como no caso da pesquisa de Jessé da Silva Lima (2016), cujo objetivo foi o de analisar o funcionamento do referido fenômeno produzidos por moradores de Goiás, Brasília e a região do seu entorno, a fim de verificar quais fatores favorecem a sua realização.

Para análise dos dados, o autor selecionou a procedência e o grau de escolaridade (ensino médio ou superior) como variáveis extralinguísticas e classes de palavras, extensão do vocábulo e tonicidade da sílaba como variáveis linguística, tendo como variáveis dependentes o preenchimento do /R/ e o apagamento Ø.

No que respeita às variáveis sociais selecionadas, a procedência

foi a que se mostrou mais significativa para a realização do apagamento de /R/. Nesse contexto, os resultados revelam que a realização do apagamento é mais produtiva nas três localidades investigadas, de modo que são 94,17% da preferência da variante Ø pelos moradores de Luziânia-GO, em relação ao preenchimento de /R/, 82, 56% pelos moradores de Brasília-DF e 91% pelos moradores do entorno.

No tocante às variáveis linguísticas, a classe de palavra e a extensão do vocábulo se mostram mais favorecedoras à realização do apagamento de /r/ no final de palavra. Nesse sentido, dentro das classes de palavra a que mais se destaca é o verbo, apresentando um percentual de 84,85% em relação às outras (nome, pronome e preposição). Sobre a extensão do vocábulo, o resultado aponta que, quanto maior a extensão da palavra, mais propensa ela estará a sofrer apócope, dessa maneira, os dados apontam que em 100% das ocorrências de palavras polissílabas houve apagamento do /r/ na posição final do vocábulo.

Para Calou, Leite e Moraes (1998) o apagamento do ***R*** em posição de coda, em final de palavra, é um fenômeno antigo no português do Brasil, tendo se iniciado esse processo no século XVI, nas peças de Gil Vicente, uma característica dos falares incultos. Contudo, o fenômeno expandiu-se, sendo muito comum, atualmente, na fala dos vários estratos sociais.

Quadro 4: Caso de iotização.

Processofonológico	*Variante não padrão*	*Variante padrão*	*Referência*
Iotização	<*araia*>	<aranha>	(V03) e (V04)
	<*abeia*>	<abelha>	(V04)
	<*vermeio*>	<vermelho>	(V10)
	<*espeio*>	<espelho>	(V11)

Fonte: Pesquisa direta.

Nesse quadro, evidencia-se a ocorrência de iotização no *corpus*, que consiste na "(...) evolução de um som para a vogal /i/ ou para a semivogal correspondente: *palia*>*paia* (...)" (COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2015, p. 25, grifos dos autores). Para tanto, tem-se, por um lado, o dado: <araia> ao invés de <aranha>, presente no contexto: "A <*araia*> tece puxando o fio da teia", no (V03) da canção, em quese pode verificar a mudança da nasal palatal /ɲ/ para a semivogal /y/. Por outro lado, tem-se a mudança da lateral palatal /ʎ/ para /y/, nos dados: <*abeia*> ao invés de <abelha>, no contexto: "A <*ciênça*> da <*abeia*>", no (V04) da canção; <*vermeio*> ao invés de <vermelho>, no contexto: "o sol tem <*rasto*><*vermeio*>" no (V10); e <*espeio*> ao invés de <espelho>, no con-

texto: "É o <*má*> um grande <*ispeio*>", no (V11). Conforme os autores, o que justifica linguisticamente a variação entre a lateral palatal /ʎ/ e a semivogal /y/ é a aproximação entre os pontos de articulação de ambos os segmentos.

Ainda sobre a correlação entre a despalatalização e a iotização, Socorro Aragão (1996) aponta outros aspectos além do que foi referido por Izete Coelho, Edair Görski, Christine Souza e Guilherme May (2015), como a articulação defeituosa ou relaxada, fatores de cunho social, em virtude de esses fenômenos serem mais recorrentes em falantes com baixo nível de escolaridade. Além do mais, deve-se considerar o fator geográfico, tendo em vista que são fenômenos atrelados, sobremaneira, a falares rurais ou de regiões mais afastadas.

Em sua pesquisa, Socorro Aragão (1996) estuda a despalatalização, a iotização e o apagamento referentes aos fonemas /ʎ/ e /ɲ/ no falar de Fortaleza, a partir de dados de 6 entrevistas, sob um viés variacionista, de modo a analisar esses fenômenos, relacionando-os aos contextos linguísticos, sociolinguísticos, locais e regionais. Como o artigo apresenta resultados preliminares, apenas o contexto linguístico foi elucidado. Em relação à iotização, os dados apontam uma recorrência de 19,99%, contra 48,24% e 31,80%, para o apagamento da nasal palatal e permanência da lateral e nasal palatais, respectivamente.

Quadro 5 – Caso de apagamento do /ɲ/.

Processofonológico	*Variante não padrão*	*Variante padrão*	*Referência*
Apagamento do /ɲ/	<*mia*>	<minha>	(V04)
	<*diero*>	<dinheiro>	(V13)

Fonte: Pesquisa direta.

O quadro 5 apresenta a ocorrência de casos de apagamento da nasal palatal /ɲ/, que "(...) os autores não têm dado muita ênfase, com exceção de AGUILERA (1994: 219), que registra o fato no falar do Paraná, porém com ocorrência mínima (...)" (ARAGÃO, 1996, p. 4). Os dados encontrados no *corpus* foram: <*mia*> ao invés de <minha>, no contexto: "A <*ciênça*> da <*abeia*>, da <*araia*> e a <*mia*>", no (V04) da canção, dado este já mencionado por Socorro Aragão (1996); e <*diero*> ao invés de <dinheiro>, no contexto: "pode inté <*custá*><*diero*>", no (V13) de "Na asa do vento".

Socorro Aragão (1996), ao estudar as laterais palatal e nasal, assinala que o apagamento da nasal palatal é um dos fenômenos predominantes no falar de Fortaleza, em comparação com a iotização e com a

permanência desses elementos segmentais, em posição anterior à vogal fechada /i/, que informa que a nasalização é conservada na vogal, como em: "[‘mĩɲa > ‘mĩa], [kã’mĩɲu > kã’mĩ]; [la]; [lago’ĩɲa > logo’ĩa], e tantos outros casos" (ARAGÃO, 1996, p. 6).

Em linhas gerais, os resultados alcançados pela autora revelam que, no falar de Fortaleza, em relação às laterais palatal e nasal, há: a) apagamento do /ɲ/ em sílaba posterior à vogal fechada / i / e de final de palavra; iotização do /ʎ/ e do /ɲ/ em sílabas na posição medial e final de palavras; c) uma permanência do /ʎ/ e do /ɲ/ seguidos de vogais abertas /a - ɛ - ɔ/; e d) não ocorrência ou ocorrência mínima do apagamento do /ʎ/, da despalatalização do /ʎ > l/ e da dupla iotização do /ʎ - ɲ > yy/.

Quadro 6: Caso de Síncope.

Processo fonológico	*Variante não padrão*	*Variante padrão*	*Referência*
Síncope	<*ciença*>	<ciência>	(V04)
	<*rasto*>	<rastro>	(V10)
	<*mucha*>	<murcha>	(V12)

Fonte: Pesquisa direta.

No quadro 6, há a presença dos dados de variação fonológica por síncope no corpus. Para Izete Coelho, Edair Görski, Christine Souza e Guilherme May (2015, p. 26, grifos dos autores), a síncope é a "supressão de um segmento sonoro no interior da palavra. Há uma tendência de as proparoxítonas se igualarem às paroxítonas, que são muito mais frequentes na língua portuguesa (...) Como exemplos, temos casos como *relampo* (por ‘relâmpago’) (...)". Embora os autores defendam a disposição das proparoxítonas para sofrerem síncope no português brasileiro, o que é, inclusive, consenso entre os pesquisadores que estudam tal fenômeno, verificou-se que na canção *Na asa do vento* há uma menor recorrência de síncope em palavras proparoxítonas, como no dado: <*ciença*> ao invés de <ciência>, no contexto: "A <*ciênça*> da <*abeia*>", no (V04) da canção, em queseevidencia a eliminação da vogal /i/ no interior do vocábulo. Os dados seguintes apresentam a síncope de /r/ em palavras paroxítonas, as quais conservam o acento na penúltima sílaba: <*rasto*> ao invés de <rastro>, no contexto: "o sol tem <*rasto*><*vermeio*>", no (V10); e <*mucha*> ao invés de <murcha>, no contexto: "Rosa amarela quando <*mucha*> perde o <*chêro*>", no (V12).

Araújo, Almeida e Santos (2014) investigam a realização de casos de síncope apenas em palavras proparoxítonas, a partir de dados extraídos do Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB), a fim de analisar as variáveis linguísticas (contexto fonológico precedente, contexto fonológico

seguinte, classificação lexical, extensão da palavra e item lexical) e extralinguísticas (gênero, escolaridade e área geográfica) que influenciam. Os resultados alcançados pelas autoras, os quais foram analisados com o auxílio do GoldVarb X, revelam que os fatores mais relevantes para a realização da síncope, são: o contexto fonológico precedente, por intermédio da lateral /l/, com um peso relativo de 0.88 e da oclusiva /t/, com um peso relativo de 0.82; o contexto fonológico seguinte, mediante a lateral /l/, com um peso relativo de 0.76; e a classificação lexical, a partir de termos mais usuais, com um peso relativo de 0.87.

Quadro 7: Caso de alçamento vocálico.

Processofonológico	*Variante não padrão*	*Variante padrão*	*Referência*
Alçamento vocálico	<*discunhece*>	<desconhece>	(V05), (V06), (V07), (V08) e (V09)
	<*ispeio*>	<espelho>	(V11)
	<*bandulêro*>	<bandoleiro>	(V13)

Fonte: Pesquisa direta.

O quadro 7 apresenta dados que sofreram alçamento vocálico: <discunhece> ao invés de <desconhece>, no contexto: "Muita gente <*discunhece*>", no (V05) da canção, em que se verificaque as vogais médias /e/ e /o/ sofrem um alteamento, tornando-se /i/ e /u/, respectivamente; <*ispeio*> ao invés de <espelho>, no contexto: "É o <*má*> um grande <*ispeio*>", no (V11) da canção, em que há o alteamento da vogal média /e/ para /i/; e <*bandulêro*> ao invés de <bandoleiro>, no contexto: "O <*amô*> é <*bandulêro*>", no (V13), em que há o alçamento da vogal média /o/ para /u/.

Paim e Anjos (2015) analisaram o alçamento das vogais médias pretônicas /e, o/, a partir de oito inquéritos da cidade de Salvador, com um total de 1.870 dados. Em relação à frequência das variantes das vogais em Salvador, os autores apontam uma recorrência predominante das vogais abertas /ɛ, ɔ/, com um percentual de 60,3% e 57,8%, respectivamente, contra 20,3% para a vogal alta /i/, 19,4% para a vogal média /e/, 24,9% para a vogal alta /u/ e 17,3% para a vogal média /o/. No tocante ao alçamento das vogais médias foram selecionadas três variáveis extralinguísticas para análise: sexo, faixa etária e nível de escolaridade, dentre as quais o programa GoldVarb considerou a variável faixa etária como mais significativa para a realização do alçamento vocálico.

Quadro 8: Caso de epêntese.

Processofonológico	*Variante não padrão*	*Variante padrão*	*Referência*
Epêntese	<*fulô*>	<flor>	(V14)

Fonte: Pesquisa direta.

Para Izete Coelho, Edair Görski, Christine Souza e Guilherme May (2015, p. 26, grifos dos autores), epêntese significa a "(...) emissão de uma vogal entre consoantes. É o que encontramos em *obiter* (por 'obter'), *pineu* (por 'pneu'), *adivogado* ou *adevogado* (por advogado), *rítimo* (por 'ritmo') (...)". Deste modo, o quadro 8 apresenta a ocorrência de epêntese na canção *Na asa do vento*: <*fulô*> ao invés de <flor>, no contexto: "É <*fulô*> que não tem <*chêro*>", (V14), em que se notaa inserção da vogal /u/ entre os segmentos consonantais /f/ e /l/.

O segmento vocálico inserto no interior da palavra <flor> é o que Edwin Williams (1975) denomina de vogal parasitária, caracterizando, assim, um caso especial de epêntese chamado anaptixe ou suarabácti, que, em uma perspectiva histórica, é um fenômeno atrelado à evolução da língua, em que era comum uma vogal ser inserida entre um grupo consonântico, um deles devendo ser /l/ ou /r/, como na palavra arcaica *caronica*<*chronicam*.

A epêntese vocálica é um fenômeno fonológico comum à fala, contudo, também é produtivo em textos escolares redigidos por alunos da educação básica. Nesse contexto, Silva e Silva (2012), realizaram uma pesquisa com o intuito de analisar a influência de variantes extralinguística (sexo, grau de escolaridade e grau de familiaridade com as palavras) sobre o referido processo, à luz da sociolinguística, a partir de produções escritas de alunos do 6º e 9º do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, com idade entre 9 e 17 anos. A partir da análise do *corpus*, os autores verificaram que há uma predominância da realização da epêntese por parte de alunos do sexo masculino, com menor grau de escolaridade e com menor familiaridade com as palavras usadas.

5. *Considerações finais*

Ao final desta pesquisa, pode-se confirmar o cumprimento do objetivo central, por intermédio dos resultados apresentados na seção anterior, que apresentam a análise dos processos fonológicos encontrados na canção *Na asa do vento*, do artista popular João do Vale.

Com tais resultados, foi possível verificar a influência da lingua-

gem popular peculiar ao falar de João do Vale, em sua produção musical, a partir da análise da canção. Assim, é perceptível uma forte interferência da oralidade na produção escrita do autor, materializada, por exemplo, por realizações linguísticas no nível fonológico da língua, em que puderam se analisar oito processos fonológicos distintos, pertinentes a falares negros rurais maranhenses. Pelos processos fonológicos encontrados na canção pode-se observar a presença de prótese, monotongação, apócope, iotização, apagamento da nasal palatal /ɲ/, síncope, alçamento vocálico e epêntese. Através desses processos, percebe-se a presença da variação linguística calcada na oralidade, que sobremaneira, realça os traços característicos da identidade cultural e linguística do poeta João do Vale.

Com esta pesquisa, espera-se que haja uma contribuição para os estudos já existentes sobre a temática e para outros que serão realizados, uma vez que João do Vale tem uma vasta produção musical, a qual dispõe de muitos dados linguísticos que podem ser analisados na vertente sociolinguística, carecendo, é claro, de um tratamento linguístico.

Isto posto, é válido apontar o desejo por realizar um estudo sociolinguístico que verse sobre a relação entre canções populares de João do Vale e as práticas de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica do Brasil, sobretudo, porque a BNCC tem apontado ser de suma importância trabalhar na perspectiva da análise semiótica as tipologias e gêneros variados, tendo em vista que, somente assim, oportuniza-se um efetivo aprendizado de língua materna aos alunos do ciclo básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de *et al*. A despalatalização e consequente iotização no falar de Fortaleza. In: Jornada de Estudos Linguísticos do GELNE, 14., 1996, Natal. *Anais*... Natal: UFRN, 1996. p. 1-13. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnib pcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fprofala.ufc.br%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2018%2F04%2Ftrabalho1.pdf&clen=74069&chunk=true. Acesso em: 21 ago. 2012.

ARAÇÃO, Maria do Socorro Silva de. Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras. In: Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, 17, 2014, Paraíba. *Anais*... João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Falib.ufba.br%2F

sites%2Falib.ufba.br%2Ffiles%2Fr0395-1.pdf&clen=128949&chunk=true. Acesso em: 20 ago. 2021.

ARAÚJO, Aluiza de Araújo; ALMEIDA, Brenda Kathellen Melo de; SANTOS, Letícia Adriana Pires Ferreira dos. A síncope das proparoxítonas no atlas préviodos falares baianos: um olhar variacionista. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 8 n. 11, p. 5-20, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/526. Acesso em: 21 ago. 2021.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Mariana. A trajetória de João do Vale e os lugares de sua produção musical no mercado fonográfico brasileiro. *Artcultura*, v. 14, n. 24. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/22118. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRAGA, Ludmila Portela Gondim. João do Vale: poesia, canção popular e testemunho. Tese (Doutorado em Literatura) – Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília, 2019. 191f.. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefind mkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Frepositorio.unb.br%2Fbitstream%2F10482%2F35560%2F1%2F2019_LudmilaPortelaGondimBraga.pdf&clen=1719938. Acesso em: 22 ago. 2021.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CALLOU, Dinah;MORAES, João; LEITE, Yone. Apagamento do R Final no Dialeto Carioca: um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real. *DELTA*, n. 14, set. 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300006 Acesso em 06 out. 2021.

CAMARA Jr. Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão,1979.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. *Para conhecer a sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

CORDEIRO, Maryelle Joelma; CARVALHO, Simone Dornelas de. Próteses no português rural mineiro. *Cadernos do CNLF*, v. XX, n. 12 – Sociolinguística, dialetologia, e geografia linguística. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016. p. 212-33. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3ª%2F

%2Fwww.filologia.org.br%2Fxx_cnlf%2Fcnlf%2Fcnlf_12%2F015.pdf&clen=1018053&chunk=true. Acesso em: 20 ago. 2021.

DAMAZO, Francisco Antonio Ferreira Tito. "O canto do povo de um lugar": uma leitura das canções de João do Vale. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2004. 176f. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/103708. Acesso em 22 ago. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica*: uma introdução ao estudo dahistória das línguas. São Paulo: Parábola, 2006.

GONÇALVES, Carlos Alexandre V. Aférese e prótese: verso e reverso fonológico. *Revista de Estudos da Linguagem*, ano 1, v. l, p. 65-77, Belo Horizonte, juI./dez. 1992. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/953. Acesso em: 20 ago. 2021.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA, Mariana Mont'Alverne Barreto. João do Vale e a Formação de um Artista Popular no Brasil, nos Anos de 1950. *Revista de Ciências Sociais*, v. 46, n. 2, Fortaleza, jul./dez., p. 201-24, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2924/2283. Acesso em: 22 ago. 2021.

LIMA, Jessé da Silva. Abordagem sociolinguística da apócope final de /r/ em contexto brasiliense-goiano. *Comunicaciones em Humanidades*, n. 5, p. 146-52, 2016. Disponível em: http://revistas.umce.cl/index.php/Comunicaciones/article/view/1251/1256. Acesso em: 20 ago. 2021.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem*: um percurso da história dalinguística moderna. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica*: ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola, 2008.

PAIM, Marcela Moura Torres; ANJOS, Vitor Meneses dos. O alçamento das vogais médias pretônicas em Salvador-BA. *Caderno de Letras*, n. 24, jan./jun., p. 139-52, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/7297. Acesso em: 21 ago. 2021.

PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa; ARAÚJO, Aluiza Alves de; PEREIRA, Leydiane de Sousa. Análise estilística da canção A volta da asa branca. *PERcursos Linguísticos*, v. 7, n. 14, p. 64-81, Vitória-ES, 2017.

Disponível em: file:///C:/Users/ramon/Downloads/guilherme,+3-asa-branca.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTANA, Gilvan da. Variação fonético-fonológica na canção popular nordestina. *A Cor das Letras*, 19 (4Especial), p. 64-78, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.13102/cl.v19i4Especial.2859. Acesso em: 22 ago. 2021.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. 2. ed. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, Claudiane Costa da; SILVA, André Pedro da. Epêntese vocálica na escrita: uma abordagem sociolinguística. In: Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, 2, 2012, Uberlândia. *Anais*... Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-13. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/ anaisdosielp/?page_id=3983. Acesso em: 21 ago. 2021.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

VALE, João Batista do. *Na asa do vento*. Youtube, 7 nov. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j_-nLwqA2NE. Acesso em: 19 ago. 2021.

WELZEL, Hadassa Nascimento; BIRELLO, Verônica Braga. A questão da variação linguística no Brasil e a imagem no discurso da exclusão: um estudo sobre os róticos. In: Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 4, e Encontro Internacional de Estudos da Imagem, 1, 2013, Londrina. *Anais*... Londrina-PR: UEL, 2013. p. 1427-38. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl= http %3A%2F%2Fwww.uel.br%2Feventos%2Feneimagem%2F2013%2Fanais2013%2Ftrabalhos%2Fpdf%2FHadassa%2520Nascimeto%2520Welzel %2520e%2520Veronica.pdf&clen=100974&chunk=true. Acesso em: 22 ago. 2021.

WILLIAMS, Edwin B. Do latim ao português: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. Trad. de Antônio Houaiss. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS

Rayssa Araujo Naves Dias (UEMS)
rayssadpnaves@gmail.com
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir alguns tópicos relativos às formas de articulações comunicacionais com a comunidade surda, como a diversidade e as mudanças linguísticas, bem como a diversidade étnica e a comunicação linguística, tendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras em perspectiva. Nesse sentido, será necessário abordar alguns dos elementos do sistema gramatical, bem como aspectos da comunidade de falantes, ou seja, a história social. Apresente análise se inicia baseada na sociolinguística, a qual discute o papel dos elementos culturais no processo de linguagem e fundamenta a compreensão de suas diversas características, desenvolvidas e segregadas por contextos sociais, embora exploradas em termos de língua falada (LABOV, 2008), o que também pode ser aplicado e considerado nas discussões das línguas de sinais – LS. Alguns paradigmas serão trazidos com base na variação fonológica da Libras, podendo, inclusive, ser encontrados em alguns pesquisadores, naquilo que se refere aos termos de concepções de linguagem, comunicação linguística, diversidade linguística e mudança da LS, já que esses profissionais linguistas e sociolinguistas têm voltado sua atenção aos surdos como falantes de uma língua visuoespacial.

Palavras-chave:
Libras. Sociolinguística. Variação fonológica.

ABSTRACT

This article aims to discuss some topics related to forms of communicational articulations with the deaf community, such as diversity and linguistic changes, as well as ethnic diversity and linguistic communication, with Brazilian Sign Language – Libras in perspective. In this sense, it will be necessary to address some of the elements of the grammatical system, as well as aspects of the community of speakers, that is, social history. This analysis begins based on sociolinguistics, which discusses the role of cultural elements in the language process and supports the understanding of its various characteristics, developed and segregated by social contexts, although explored in terms of spoken language (LABOV, 2008), which can also be applied and considered in the discussions of sign languages - LS. Some paradigms will be brought up based on the phonological variation of Libras, and may even be found in some researchers, regarding the terms of language conceptions, linguistic communication, linguistic diversity and SL change, since these linguists and sociolinguists have turned their attention to the deaf as speakers of a visuospatial language.

Keywords:
Libras. Sociolinguistics. Phonological variation.

1. *Introdução*

Se os estudos das línguas não são considerados uma nova ciência, os das línguas de sinais são relativamente novos, e, portanto, não são amplamente conhecidos, mesmo entre os linguistas que fizeram grandes avanços na análise das línguas faladas. No Brasil, os estudos de língua de sinais se intensificaram na década de 1990, a partir do trabalho pioneiro de Ferreira-Brito (1984; 1995), Felipe (1989), Quadros (2003) e Quadros e Karnopp (2004), os quais publicaram, entre outros, citações, sugestões e publicações na língua brasileira de surdos.

Nesse contexto, a Libras ganhou, a partir da última década, destaque nas discussões voltadas tanto para questões educacionais quanto linguísticas (Cf. MOURÃO, 2013). Porém, no que se refere ao ensino e aprendizagem de Libras para surdos e deficientes auditivos, é possível encontrar referências às ideias de "errado" e aos conceitos de "certo" e "incorreto" (CF. FERREIRA-BRITO, 1993) como reflexos dos próprios falantes. Por ser uma língua silenciosa, muitos acreditam que as línguas de sinais estão, de alguma forma, "protegidas" dos efeitos variacionistas e dos preconceitos de linguagem (Cf. GESSER, 2009), aspectos amplamente estudados nas línguas orais, como se pode atestar por meio dos estudos de (Cf. LABOV, 2008).

Os estudos de línguas refletem uma cultura repleta de buscas contínuas, naquilo que se refere aos processos de produção e de compreensão das línguas faladas até o momento (Cf. PETTER, 2011). A definição e a análise da linguagem são divididas em níveis que variam de subunidades a unidades principais, como a fonética, a morfologia e a sintaxe. Combinada a esse conhecimento está a compreensão social da linguagem, que analisa o uso da linguagem em um contexto social. Ela é considerada um processo social e histórico, sendo parte integrante da formação dos símbolos linguísticos. Ao comparar os estudos em língua de sinais com um conjunto de disciplinas voltadas para a comunicação oral, percebe-se a necessidade de realizar pesquisas que esclareçam suas diferenças, pois o reconhecimento da língua de sinais só ocorreu recentemente. Existe, ainda, a necessidade de uma maior definição de sua linguagem, assim como de suas características cognitivas e da diversidade lexical e semântica, que, no caso específico da LS, considera o símbolo linguístico como sendo formado a partir da informação visual apreendida no meio social (Cf. FERREIRA-BRITO, 2010).

Os estudos sociolinguísticos têm conferido às línguas dimensões

relacionadas ao elemento social. Labov (2008) sugeriu que a constituição e o desenvolvimento da linguagem são possíveis porque a comunidade linguística está inserida na sociedade. No Brasil, há várias comunidades linguísticas e, além da língua portuguesa, língua oficial, há várias outras línguas de origens cultural e regional de um determinado povo/comunidade, como, por exemplo, a língua indígena guarani, kadiwéu, língua de sinais, entre outras.

Por não ser considerada como língua oficial brasileira, havia poucos registros sobre a origem da língua de sinais. Os registros disponíveis, hoje, referem-se ao Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e mostram que a língua de sinais brasileira começou a ser posta em prática após a chegada de um professor surdo de francês, E. Huet, membro do Instituto de Surdos de Paris, que propôs a construção da primeira instituição de ensino de surdos no Brasil, atualmente conhecida como INES .

Segundo a História do INES, a respeito da língua de sinais, há uma forte influência da língua de sinais francesa, que, gradativamente, foi moldada pela cultura surda brasileira. O primeiro livro em Língua Brasileira de Sinais, datado de 1875, foi *Iconografia dos Sinais*, do estudioso e obra-prima do Instituto Flausino José da Costa Gama, que reimprimiu o *Dicionário de Língua Gestual Francesa* e o traduziu para o português, expressando sua influência na Língua Brasileira de Sinais.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras – é uma língua natural, assim como as línguas faladas, embora tenham contextos diferentes. Como todas as línguas, a Libras passa por um processo contínuo e progressivo de variação e mudança, seja por motivos internos, seja pelo contato com outras línguas de sinais ou orais. Nesse sentido, ao olhar para o movimento crescente de surdos falantes de Libras e a conexão entre a diversidade, observa-se a necessidade de verificar se há mudanças de linguagem em curso, bem como os tipos e processos de diversidade que existem. É possível citar alguns pesquisadores brasileiros que se ocuparam da temática sobre a diversidade e a mudança linguística: Xavier (2006; 2010), Júnior (2011) e Brito *et al*. (2011).

2. Metodologia

Este trabalho é entendido como pesquisa documental, uma vez que é feito por meio da localização e da seleção de um conjunto de documentos, especialmente de um banco de dados, que fornece recursos

linguísticos para a análise, e também informações adicionais pertencentes a um contexto social, o que torna o processo mais estruturado.

Os dados selecionados para a análise da diversidade fonética fundamentam os dados da pesquisa "Língua de Sinais do Norte do Brasil: uma variação de João Pessoa e Recife", realizada por pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), juntamente com o Instituto do Patrimônio Artístico (IPHAN). Uma vez que a pesquisa é baseada no estudo da sociolinguística laboviana, há a necessidade de, inicialmente, especificar as abordagens metodológicas adotadas nesta pesquisa.

3. Desenvolvimento

Para as comunidades surdas, é necessário que haja o reconhecimento da língua de sinais como língua indígenas, bem como língua oral. Esse reconhecimento é importante porque somente por meio da legitimação de seu idioma, e, portanto, de sua cultura, o surdo pode usufruir de seus direitos, os quais estão relacionados a sua identidade linguística.

A história do surdo é marcada pelo pré-reconhecimento de seus direitos e habilidades, mas também por aspectos de total desrespeito, tanto que um desses desrespeitos resultou na proibição da língua de sinais por quase um século, desde a Conferência de Milão, em 1880, até meados da década de 1980. Por uma questão de simplicidade, não será explorada a história dos surdos, entretanto, é proposto, neste artigo, a abordagem da história da Língua de Sinais. Dessa forma, será possível dar ênfase à legitimação, social e legal, da Língua de Sinais (LS) como línguas indígenas. Nesse sentido, destaca-se a pesquisa de W. Stokoe (1960), que foi fundamental para oficializar as línguas de sinais. Ao levantar as três definições da estrutura em Língua de Sinais Americana – LSA, o autor conseguiu mostrar que, como as línguas faladas, as línguas de sinais têm um quadro que pode ser analisado em diferentes níveis: fonologia, morfologia e sintaxe. Por essa razão, o trabalho pioneiro de Stokoe (1960) é frequentemente usado para justificar as línguas de sinais, as quais, muitas vezes, são consideradas pantomimas.

Considerados como um marco no desenvolvimento das linguagens LS os estudos de Stokoe (1960), que foram realizados dentro de um paradigma estrutural, originado do pensamento saussuriano a respeito da linguagem, o qual postulava a dicotomia língua (langue)/parole (fala), e

da qual Saussure se ocupou especificamente em descrever a *langue*. A partir disso, a discussão proposta aqui, a respeito do estudo das línguas, considera a linguística como ciência, portanto, os estudos estruturais da LS, com foco na definição de línguas de sinais, desenvolvidos neste artigo se fundamentam na abordagem sistemática da língua, conforme proposto por Saussure.

Embora a linguagem seja definida como uma realidade social, conforme se encontra no livro *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2002), a metodologia de pesquisa exclui todos os elementos sociais da linguagem, focando na análise dos fatos da linguagem, que podem ser usados para demonstrar a estrutura da linguagem.

É uma verdade comum que as línguas podem ser descritas em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. No entanto, é necessário considerar uma questão básica: a nossa compreensão a respeito de qual linguagem pode ser impedida de definir sua estrutura de sistema?

Saussure, ao contemplar o que será conhecido como linguística, afirma que a linguística, ao contrário de outras ciências, é a visão do pesquisador sobre o que está sendo estudado. Dessa forma, o objeto de estudo na pesquisa linguística, ou seja, a linguagem, será interpretado de diferentes maneiras do ponto de vista do analista.

A estrutura do pensamento reconstruído, desenvolvida por Chomsky, é considerada no desenvolvimento de dois outros conceitos, a saber, o gerativismo e a função. Embora a produção da linguagem de forma produtiva não se desvie significativamente do sugerido por Saussure, é no desenvolvimento da função que encontramos um novo conceito de linguagem e, por conseguinte, uma nova linguagem, em que o conflito entre linguagem e anistia não é discutido, nem, todavia, há discussão entre habilidade e desempenho (Cf. CHOMSKY, 1965).

O modelo de trabalho, ao definir a linguagem como produto da interação, baseia-se no conceito de uma gramática previamente pensada, e sugere a existência de uma gramática emergente (HOPPER, 1987), decorrente de pressões de uso ligadas às necessidades comunicativas e descritivas.

Em Brito *et al*. (2011), realizou-se um estudo descritivo da Libras por meio da comparação do “sotaque goiano” com as configurações de mão de diferentes regiões do sul do Brasil. A partir disso, desenvolveu-se a confecção de símbolos, que contou com três aulas de surdos e duas au-

las de audição; todos os participantes eram universitários. A identificação dos símbolos que compõem a divisão dos dicionários se deu por meio de informações de dicionários enciclopédicos, e outras fontes, selecionadas aleatoriamente, ouvindo-se as condições de variação dos símbolos goianos.

Os resultados mostraram que os diferentes signos da Libras indicam divisões regionais, semelhantes às encontradas na língua portuguesa. As 50 sinalizações de Goiás, selecionadas aleatoriamente, que não incluem placas da região Sul, são apresentadas a seguir: 42% (n = 21) dos diversos símbolos são os mais importantes no estado do Rio Grande do Sul, 38% (n = 19) em Santa Catarina e 20% (n = 10) no Paraná. Para os investigadores, o grande aumento no número de símbolos diferentes no Estado do Rio Grande do Sul se deve ao grande número de imigrantes da Europa vivendo naquela região, e que se comunicam de maneira particular, o que fortalece ainda mais o nacionalismo.

Sousa-Junior (2011) investigou as variações linguísticas naturais na Libras e as variações linguísticas que resultam da interferência da Língua Portuguesa sobre ela. Para o estudo, foram escolhidos seis termos da terminologia política brasileira. Já para o registro dos sinais, foi preciso constatar as variações linguísticas a partir de sinais usados pelos Surdos e por profissionais que atuam nos quadros funcionais dos poderes executivo e legislativo do governo federal, com base nos estudos e nas considerações de diversos autores sobre vários temas da pesquisa. Após a escolha da variante-padrão para cada termo, foi possível organizar discussões sobre a variação linguística em Libras, contribuindo também para um efetivo registro, o qual permite analisar dados e estudar estratégias para a elaboração de um dicionário terminológico de Língua Brasileira de Sinais.

Xavier (2010) apresentou um estudo de variação fonológica na Libras, com foco na alternância no número de articuladores manuais, mostrando que os fatores que regem a realização de sinais com as duas mãos normalmente são produzidos com uma.Já a produção de sinais com uma mão geralmente articulados com as duas são de natureza diferente, podendo estar vinculada à expressividade, aos processos lexicais ou gramaticais, ou, ainda, aos processos fonético-fonológicos.

Os estudos citados são uma pequena amostra de quão amplo é o campo de pesquisa sobre a diversidade e a mudança na língua de sinais brasileira, seja ela sociolinguística ou geolinguística.

Nas línguas de sinais, as unidades fonológicas são constituídas por parâmetros que, à semelhança das línguas faladas, quando vistas isoladamente, não representam uma organização da língua, mas quando combinadas com o conceito formam o símbolo da língua. Os estudos de áudio liderados por Stokoe (1960) examinaram a integração de três sinais principais da formação do sinal: suspensão da mão, posição e movimento. Battison (1974) e Klima; Bellugi (1979) continuaram seus estudos sobre a gramática ASL investigando outros aspectos dos sons, e então descreveram um quarto parâmetro: a forma da mão. Baker (1976) e Liddell (1980) analisaram as características faciais como elementos lexicais, visto que ocorrem em conjunto com os gestos manuais sistemáticos (Cf. QUADROS; KARNOPP, 2004). Karnopp (2004) argumenta que a combinação desses cinco elementos cria a formação de símbolos. Abaixo, segue uma ideia de cada parâmetro:

a) CONFIGURAÇÃO DE MÃOS (CM): estas são as formas que as mãos usam para formar cada símbolo. Pimenta (2000) apresentou uma tabela de 61 preparações que incluía a estrutura alfabética. No exemplo abaixo, os sinais ANIVERSÁRIO, FALAR e AZAR têm a mesma caligrafia.

Figura 1: Configuração das mãos: sinais para aniversário, falar, azar.

Fonte: http://www.acessobrasil.org.br/libras/.

b) LOCALIZAÇÃO OU PONTO (L ou PA): é a área onde a mão fixa cai, capaz de tocar uma parte específica do corpo ou é colocada em uma posição neutra (na frente do peito) horizontalmente (na frente do remetente). O ANIVERSÁRIO é feito em posição neutra; o logotipo da FALAR tem a primeira área do queixo; O logotipo AZAR tem um ponto de articulação no nariz.

Figura 2: Locação ou ponto de articulação.

Fonte: http://www.acessobrasil.org.br/libras/.

c) MOVIMENTO (M): Remoção da mão do espaço durante a marcação. Os sintomas mencionados abaixo são para movimentos retilíneos unidirecionais.

Figura 3: Movimento.

Fonte: http://www.acessobrasil.org.br/libras/

d) ORIENTAÇÃO (O): Representa a referência para onde a palma da mão aponta durante o sinal. Seis tipos de formas podem ser vistos: acima, abaixo, dentro, fora, em harmonia e entrelaçadas.

Figura 4: Orientação.

Fonte: http://www.acessobrasil.org.br/libras/.

Nos exemplos mostrados, os símbolos de ANIVERSÁRIO e AZAR têm a direção da mão "para dentro"; o sinal FALAR é construído estando do "lado do acordo".

e) EXPRESSÃO NÃO MANUAL (NM): Partes não manuais, como expressões faciais ou movimentos corporais, que podem definir ou diferenciar significados entre os símbolos. A linguagem facial e / ou corporal pode se traduzir em alegria, tristeza, raiva, amor, bruxaria, entre outras.

Figura 5: Expressão não manual.

Fonte: http://www.acessobrasil.org.br/libras/.

Os estudos fônicos mostram que, assim como as línguas orais, as línguas de sinais, em seu nível estrutural, são constituídas por unidades simples, que, quando combinadas, formam unidades complexas. (Cf. GESSER, 2010).

As unidades fonológicas, vistas separadamente, não representam a unidade de linguagem, porém, quando as fronteiras são definidas e correspondentes ao conceito, um símbolo linguístico é formado. O sistema fonológico é derivado da definição das estruturas físicas, descritivas e cognitivas dos parâmetros da língua de sinais, que o distinguem do sistema morfológico (Cf. QUADROS, 2007).

Libras está presente no Brasil há pelo menos 159 anos, e, desde 1857, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES foi criado no Rio de Janeiro. Antes da implantação do centro, a língua já existia nas ruas, nas casas de pouca instabilidade, ou de estabilidade considerável, que compunham as comunidades de surdos. Foi a partir da implantação das instituições para surdos que surgiram os primeiros registros da língua no dicionário, assim como a *expertise* do especialista em garantir sua sobrevivência e distribuição. Libras não é atualmente a língua oficial da nação brasileira, mas foi oficialmente reconhecida pela lei nº 10.436 / 2002 e pela resolução nº 5.626 / 2005.

O equívoco de que o Brasil é um país monolíngue já foi questionado em muitas obras (Cf. LEITE; CALLOU, 2002), nas quais a verdade do multilinguismo, do multilinguismo no Brasil, bem como da diversidade das línguas indígenas brasileiras, do português e das línguas de sinais são discutidas. Uma vez que a língua oficial do país é o português, todas as instruções formais são ministradas nessa língua, o que contribui para a realidade linguística de falantes não nativos ou bilíngues de português. A grande maioria das pessoas não falantes do português contraditoriamente tem o português como única língua de ensino, com exceção das escolas bilíngues. No caso da comunidade surda, o contato com a língua portuguesa é possível de duas formas:os surdos leem apenas em português brasileiro ou falam as duas línguas; já os surdos que não falam oralmente usam apenas o português na forma escrita, sendo Libras considerada sua única língua materna.

No entanto, o fato de os surdos se encontrarem numa situação em que a comunidade brasileira figura como multilíngue, naquilo que respeita à diversidade linguística, faz com que a Libras, a par das outras línguas menores, se constitua numa ilha linguística no mar português. Portanto, o contato com o português é inevitável.

Segundo Thomason e Kaufman (1988), existem duas condições para o empréstimo entre línguas: a forte comunicação com a comunidade e os falantes bilíngues. Considerando que, além dos surdos, também exis-

tem ouvintes que usam Libras, podemos concluir que a situação social da linguagem da comunidade surda no Brasil é uma de duas línguas, em maior ou menor grau. Conforme mencionado por Adam (2012, p. 844), atualmente existe um consenso de que a comunidade surda é uma sociedade bilíngue, composta por pessoas surdas com graus variados de fluência e que utilizam a língua de sinais da comunidade. Ainda segundo o autor, nos mesmos contextos sociais, o efeito da comunicação entre as línguas faladas e as de sinais é o mesmo da comunicação entre as línguas orais.

Alguns estudos, como o que foi desenvolvido nas cidades de João Pessoa (PB) e de Recife (PE), intitulado "Língua de Sinais do Nordeste", e que teve como objetivo registrar a herança linguística e cultural de usuários de Libras, investigando suas práticas linguísticas, como, por exemplo, diferentes línguas, padrões de uso, perfis de usuários e *status* bilíngue, são de extrema importância naquilo que se refere ao contexto social e linguístico da comunidade surda. O registro desses dados permite a preservação e a interpretação das características da linguagem, o que contribui para o constructo de pesquisas futuras. No caso da pesquisa "Língua de Sinais do Nordeste",a equipe investigativa foi composta por 12 pesquisadores, sendo 06 da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e 06 da Universidade Católica de Pernambuco.

A contribuição da sociologia da linguagem confirma as evidências da naturalidade da língua de sinais, já que estabelece a convergência entre os dados linguísticos utilizados pela comunidade linguística que passou por uma transformação multilíngue (Cf. SOUSA; SEGALA, 2009). É possível perceber, por meio dos dados levantados que as mudanças diacrônicas são causadas por uma combinação de programação inicial (comunicação doméstica) e outras linguagens de sinais. Essas mudanças se tornaram mais complexas e foram programadas no sistema de linguagem. Em seguida, as interações linguísticas dessa comunidade formam a identidade cultural, portanto, ao estudar as línguas de sinais, é preciso analisar, também, o papel que ela desempenha como veículo de relações sociais e de reconhecimento das línguas da comunidade falante.

A linguagem vincula valores que são reproduzidos no meio escolar e, por isso, presume-se que a maioria dos falantes seja autêntica. Essa perspectiva gera a ideia equivocada de que a linguagem é uniforme e pura,estando totalmente representada no sistema tradicional e na obra dos escritores antigos em nossa literatura. Dessa forma, discursos e palavras que não estejam de acordo com essa perspectiva tornam-se inapropriados

no que diz respeito à uniformidade da linguagem. Nota-se que a ideia de uma prática linguística inapropriada está diretamente relacionada ao preconceito linguístico, que de forma sistemática procura corrigir as estruturas visíveis da fala e da escrita do povo brasileiro, identificando como erro ou desvio aquilo que, comumente, se denomina um processo normal, como em palavras e discursos estrangeiros. Nesses casos, a prática linguística fica restrita ao vernáculo, portanto, cabe à escola "consertá-la".

De acordo com Rodrigues (2017, p. 693), existe uma forte relação entre a linguagem,a homogeneidade e a pureza(linguagem pura), o que implica a ideia de que a linguagem está sujeita a ameaças externas (fala estrangeira, empréstimo) e internas (populares).Por que dizemos que essa ideia está errada? Pelo fato de que o português é uma língua romana, portanto, derivada do latim e, embora muitas palavras em nossa língua tenham origens latinas e gregas, em uma rápida busca nos dicionários de português é possível encontrar muitas palavras estrangeiras, cuja origem é ignorada pela maioria dos brasileiros. É claro, então, que o empréstimo de uma língua não ameaça a existência de nenhuma língua no mundo, ao contrário, mostra sinais de vitalidade e cria registros linguísticos na história da língua.

Desse modo, ao analisar uma mesma palavra em libras, em alguns estados, pode-se notar a diferença linguística entre esses ambientes, assim:

a) Sinal CASCA

Quadro 12: Descrição dos parâmetros fonológicos do sinal CASCA.

PARÂMETROS	JOÃO PESSOA	RECIFE
Configuração de mãos	CM direita "61" e CM esquerda "61"	CM direita "56" e CMs esquerda "28" e "27"
Locação	Espaço neutro	Espaço neutro
Movimento	"61" Tipo torcedura de pulso - rotação "61" Contato - de toque *Interação – separação*	"28" Contato – de toque Transição "28" para "27" – para baixo. *Interação – separação*
Orientação	CM direita "61" Contralateral; CM esquerda "61" lateral.	Para baixo nas CMs "56"; "28" e "27".
ENM	Direção do olhar – olhos direcionados para árvore, seguidos por sinal casca. Lábios articulam a palavra ÁRVORE. Lábios levemente projetados para frente em CASCA.	Neutra

Quadro 12 – Descrição dos parâmetros fonológicos do sinal CASCA.
Fonte: CONSERVA, 2013.

b) Sinal CAULE

Quadro 13: Descrição dos parâmetros fonológicos do sinal CAULE.

PARÂMETROS	JOÃO PESSOA	RECIFE
Configuração de mãos	CM esquerda "59" e CM direita "29"	CM direita "59" e CM esquerda "61"
Locação	Espaço neutro	Espaço neutro
Movimento	CM "59" Tipo torcedura de pulso - rotação CM "29" Contato – deslizamento bidirecional (para cima e para baixo).	CM "29" Contato – deslizamento unidirecional para baixo.
Orientação	CM "59" – para cima CM"29" – contralateral	CM "59" – para cima CM "61" contralateral
ENM	Olhos direcionados para o caule.	Lábios levemente projetados para frente

Quadro 13 – Descrição dos parâmetros fonológicos do sinal CAULE.
Fonte: CONSERVA, 2013.

4. Considerações finais

Os dados mostram que a diversidade linguística é uma característica de todas as línguas originárias, independentemente de como são expressas. Além disso, como acontece com as línguas faladas, a diversidade das línguas de sinais mostra-se não restrita ao tempo, mas controlada pelas condições sociais.

Espera-se que o presente estudo desperte o interesse em pesquisas sobre a estrutura da linguagem de Libras, bem como dos processos envolvidos na mudança e na transformação da linguagem, já que, dessa forma, é possível solidificar o reconhecimento da língua de sinais e dos surdos como minoria, naquilo que se refere à língua e à cultura relacionadas às práticas linguísticas.

A visão de que o uso de tais variáveis está mais relacionado aos fatores sociais do que ao trabalho de gramática foi comprovado, pois alguns participantes expressam o uso de duas variantes de mesmo significado que, entretanto, não correspondem à mesma função gramatical.

Essas abordagens podem ser verificadas por estudos de outros pesquisadores, o que torna interessante a comparação desses resultados com as variações linguísticas existentes em outras regiões, incluindo outros fatores sociais e linguísticos. Nota-se, então, a importância de se aprofundar a questão da diversidade linguística e da transformação da Libras, uma vez estudar essas diversidades e a transformações pertinentes às línguas de sinais torna possível significar e afirmar outros fenômenos

linguísticos relacionados à fonologia, à morfologia, à sintaxe e à semântica relativas às práticas linguísticas das pessoas.

Observar a linguagem a partir da interação de uma pessoa com seu ambiente social confere uma perspectiva histórico-social substancial ao desenvolvimento da língua e de suas práticas. O conceito de linguagem como comportamento social foi discutido por Labov (2008), que postulou que os vários processos de extração e compreensão da linguagem eram praticados socialmente. Essa visão destaca as diferenças linguísticas com base no estudo da estrutura interna e sua evolução, usando a comunidade linguística como referência principal.

Considerando esses fatores, Labov desenvolveu um pequeno conceito de mídia social, baseado na aplicação de regras gramaticais e no uso da linguagem pelos falantes. Surge, então, o conceito de falar em público, o que dá a um grupo de falantes algo para se pesquisar, pois acredita-se que os produtos dessa comunidade representam uma mudança na distribuição e no surgimento de línguas.

Em consonância com essa concepção, este estudo tem como objetivo investigar os diferentes parâmetros fonológicos da Libras nas comunidades falantes de João Pessoa e Recife. A interpretação em língua de sinais, apresentada neste trabalho, contém uma descrição das principais diferenças nos sons dos cinco símbolos da categoria Colheita.

O uso do *Eudico Linguistic Annotator* (ELAN) para a definição da variabilidade do som forneceu uma identificação detalhada dos limites fonéticos. Sendo assim,seu reconhecimento resultou no quadro descritivo para cada uma das cinco palavras selecionadas, em que os parâmetros foram desenhados para as relações descritivas e funcionais dos personagens selecionados para análise.

Este trabalho fornece não apenas uma melhor descrição das características sonoras da Libras, mas também uma confirmação dinâmica, que é um dos melhores palpites em línguas orais. Ainda há a necessidade de um ensino de línguas que forneça uma análise mais abrangente da Libras no contexto nacional para os estudos de línguas adicionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, R. Language contact and borrowing. In: PFAU, R., STEINBACH, M.; WOLL, B. (Eds). *Sign language*: an international handbook. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012. p. 841-61

BATTISON, R. *Lexical Borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978.

BRITO, K. F. S.; MOREIRA, A. S.; MOREIRA, D. K.; NASCIMENTO, C. B.; AVELAR, T. F. Regionalizações e variações linguísticas existentes na língua brasileira de sinais – LIBRAS. In: Reunião anual da SBPC, 63, 2011, Goiânia. *Anais/Resumos da 63ª Reunião Anual da SBPC*. São Paulo: SBPC/UFG, 2011. Disponível em: http://www. sbpc-net.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/1245.htm. Acesso em: 12 jun. 2020.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

FELIPE, Tania. A. *Libras em contexto*: curso básico, livro do estudante cursista. Programa nacional de apoio à educação de surdos. Brasília: MEC-EESP, 2001.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de línguas de sinais*. 2. ed. Rio de janeiro: TB – Edições Tempo Brasileiro, 2010. 273p.

GESSER; AUDREI. *LIBRAS*?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

HOPPER, P. J. "Emergent Grammar". *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 1987. p. 139-57

JÚNIOR, G. C. *Variação linguística em língua de sinais brasileira*: foco no léxico. Brasília, Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2011.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LEITE, Y.; CALLOU, D. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. (Série Descobrindo o Brasil)

MOURÃO, Marília Pinheiro (Org). *Língua Brasileira de Sinais*. Uberlândia: CEaD/CEPAE, 2013. Material elaborado para os cursos à distância da Universidade Federal de Uberlândia/Universidade Aberta do Brasil. 118p.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J.L. (Org.). *In-*

trodução à Linguística. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, A. Reflexões sociolinguísticas sobre a libras: (Língua Brasileira de Sinais). *Estudos Linguísticos*, 46 (2), p. 686-98, São Paulo, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1673.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística geral*. Org. de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SOUZA, R. B.; SEGALA, R. R. A perspectiva social na emergência das línguas de Sinais: a noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico laboviano. In: QUADROS, R.M.; STUMPF, M.R. (Orgs). *Estudos surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 21-48. Disponível em: http://librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudo-Surdos-IV-SITE.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.

STOKOE, W. C. Sign language structure. An outline of the visual communication system of the American deaf. *Studies in Linguistics Occasional Papers 8*. Buffalo: University of Buffalo Press, 1960. [Re-issued 2005, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, p. 3-37].

THOMASON, S.; KAUFMAN, T. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley, CA: University of California Press, 1988.

XAVIER, A.N. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras)*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. 175f.

_____; BARBOSA, P. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da LIBRAS. *D.E.L.T.A*, 30.2, p. 371-413, 2014.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: REFLEXÕES ACERCA DOS ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS A PARTIR DE VARIAÇÕES ENCONTRADAS NA MÚSICA "ZALUZEJO[259]"[260]

Ana Carolina de Deus (UEMS)
anacarol2_@hotmail.com
Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)
elza@uems.br
Stela Fernandes Silva de Oliveira (UEMS)
stelafernandes2012@hotmail.com

RESUMO

A língua não é um sistema fechado, impossível de ser modificado; ela é heterogênea, daí as variedades linguísticas presentes no idioma. Assim ela apresenta variações no significado de uma palavra, na pronúncia e até na estrutura gramatical de sentenças. A variação linguística pode ser vista como um problema, principalmente quando se distancia da norma-padrão, o que pode gerar preconceito linguístico. Sendo assim, tivemos como objetivo valorizar as diversidades linguísticas, conscientizando sobre possíveis preconceitos, no sentido de mostrar a importância do estudo das variedades linguísticas, a partir da análise de fenômenos linguístico-gramaticais presentes na música "Zaluzejo" da trupe Teatro Mágico e as variações nela encontradas. Nesta pesquisa, buscamos trabalhar a concepção de variação linguística, em que a música "Zaluzejo" contribuiu para a compreensão desse fenômeno linguístico, que acontece devido a diversificação dos sistemas de uma língua. Analisamos os dados por meio da observação dos fatores internos e externos à língua, que influenciaram a fala dentro da música, em conjunto com o aparato teórico-metodológico variacionista laboviano (2008). Injustiças linguísticas e sociais são reproduzidas por meio da linguagem, entretanto, a língua está em constante mudança, e não há uma verdade absoluta sobre "certo" ou "errado", em termos de linguagem, o que há são diversidades linguísticas e nenhuma é superior à outra e não devem ser silenciadas, uma vez que a língua é o instrumento do grupo que a utiliza como meio de comunicação e interação social.

Palavras-chave:
Língua. Preconceito linguístico. Variedades linguísticas.

RESUMEN

La lengua no es un sistema cerrado, imposible de ser modificado, es heterogénea, y por ese motivo hay variedades lingüísticas dentro de un mismo idioma. Ella puede variar en el significado de una palabra, en la pronunciación y incluso en la estructura

---

[259] A Música faz parte do álbum "Entrada par Raros", pertence ao grupo musical Teatro Mágico, que foi formado em 2003 pelo próprio vocalista, Fernando Anitelli.

[260] Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsas (PIBAP/UEMS) pela concessão de bolsa de estudo.

gramatical de las oraciones producidas. La variación lingüística muchas veces es vista como un problema, visto que algunas de las variedades están más alejadas de la norma estándar y esta visión genera intolerancia lingüística. Siendo así, tuvimos como objetivo valorar las diversidades lingüísticas, sensibilizando sobre los prejuicios lingüísticos, con el fin de mostrar la importancia de estudiar las variedades lingüísticas, a través del análisis de la música "Zaluzejo" y las variaciones que se encuentran en ella. En esta investigación buscamos trabajar con el concepto de variación lingüística, en que la música "Zaluzejo" contribuyó para la comprensión de este fenómeno lingüístico, que ocurre debido a la diversificación de los sistemas de una lengua. Analizamos los datos por medio de la observación de factores internos y externos al lenguaje, que influyeron en el discurso dentro de la música, en conjunto con el aparato teórico-metodológico variacionista laboviano. Las injusticias lingüísticas y sociales son reproducidas a través del lenguaje, sin embargo, la lengua cambia constantemente, y no hay una verdad absoluta sobre lo "correcto" o "incorrecto", principalmente en la lengua, lo que existe son diversidades lingüísticas y ninguna es superior a la otra, y no deben ser silenciado.

Palabras clave:
Lengua. Prejuicio lingüístico. Variedades lingüísticas.

1. Introdução

O falante, para se comunicar com mais precisão, vê a necessidade de inovar, e a língua, por ser uma instituição viva, nos dá liberdade e flexibilidade para seu uso. As línguas se modificam com o passar dos tempos, e continuarão se modificando, essa mudança é um processo natural, que acontece para atender às necessidades do falante. Isso tem feito com que nossa língua avance, ampliando o seu léxico que é a parte da língua que está mais exposta e mais sujeita a sofrer influências de fatores sejam linguísticos ou extralinguísticos.

Entretanto, ainda há intolerância linguística, que se dá pela marginalização das variantes linguísticas e pelo preconceito que surge do pensamento equivocado de que a língua tem um padrão a ser seguido, tanto na fala como na escrita, e qualquer modo de falar que se distancie dessa norma ou desse padrão, é considerado erro. Todavia é importante a existência de uma norma, para que sirva como ferramenta para nortear os falantes, e não como um fator de exclusão, marginalização e ridicularização da fala de alguns grupos socialmente menos privilegiados.

Nas escolas brasileiras a variação da língua ensinada formalmente é a padrão, colocada acima das demais diversidades linguísticas, desconsiderando, muitas vezes, a variedade que o aluno leva para o ambiente escolar. Assim, um lugar de deveria incluir e instruir o aluno sobre tais conceitos, acaba por excluí-lo, apontando o que é "certo" ou "errado", e

não que a língua é heterogênea, com uma multiplicidade de fala, mesmo entre os falantes de uma mesma língua.

Objetiva-se com esta pesquisa valorizar as diversidades linguísticas, no sentido de conscientizar sobre o preconceito linguístico. Mostrar a importância do estudo de variedades linguísticas para o ensino, como forma de desmistificar o conceito de "erro". Analisar a música "Zaluzejo" e as variações encontradas nela, para apreciar a importância das variedades linguísticas que não são prestigiadas, mas que são usadas na comunicação informal pelos falantes.

A justificativa para o desenvolvimento dessa pesquisa se dá por acreditarmos que todas as variedades linguísticas devem ser respeitadas, já que a língua é viva e passa por um processo constante de evolução linguística, seja do ponto de vista fonético-fonológico, morfológico, sintástico e semântico. Assim, a variação linguística é um dos fenômenos responsável pelas tranformações da língua, pois conforme Carvalho (1984, p. 14) "as necessidades coletivas, mutáveis e conflitantes moldam hoje a língua de amanhã, pois o que parece alteração na língua é resultado de alterações na sociedade, passadas a seguir para o sistema linguístico", ou seja, as variedades linguísticas fazem parte do processo evolutivo da sociedade e nenhuma deve ser ignorada ou desrespeitada e cabe à escola ensinar a língua padrão (Cf. POSSENTI, 1996) sem menosprezar a variedade linguística que o aluno traz do seu meio social, no sentido de orientá-lo para que ele possa usar uma ou outra variedade, de acondo com as circunstâncias em que se encontre (Cf. LEMLE, 1978).

No presente estudo buscamos trabalhar com a concepção de variação linguística, em que podemos aferir que a música "Zaluzejo" contribui para a compreensão desse fenômeno linguístico, que acontece devido a diversificação dos sistemas de uma língua. Analisamos os dados por meio da observação dos fatores internos e externos à língua, que influenciaram a fala dentro da música, em conjunto com o aparato teórico-metodológico variacionista laboviano.

Para uma melhor visualização, este trabalho está subdividido em cinco partes distintas, em que a primeira trata da introdução. A segunda, da fundamentação teórica que embasa o estudo, subdividida em: sociolinguística, variação linguística, preconceito linguístico e variação linguística na escola. A terceira traz a metodologia utilizada na pesquisa. A quarta retrata a variação linguística na música Zaluzejo, em que consiste a análise dados. Na quinta, as considerações finais a que se chegou

com o estudo, além das referências bibliográficas que embasaram a pesquisa.

2. *Fundamentação Teórica*

2.1. Sociolinguística: um breve panorama histórico

Sausurre (2006) [1916] pensava a língua como um fenômeno social não pertencendo aos indivíduos, porém o interesse dele não era na relação entre língua e sociedade, mas sim na estrutura interna da língua. Ao deixar de lado essa relação, Sausurre procurava uma língua estável. Chomsky também acreditava em uma língua inata, porém o interesse dele era no próprio falante. O estruturalismo se baseou nesta teoria, mas esqueceu de considerar a parte social da língua. A língua idealizada por eles nunca existiu, pois ela está em constante mudança, para atender às necessidades reais dos falantes no processo da comunicação e da interação linguística.

A sociolinguística apropriou-se de uma teoria inversa, o próprio nome já fala por si, ela é denominada desta forma por estudar a língua como um fenômeno social. O linguista, Antoine Meillet (1866–1936), defendeu que a língua é de caráter social. Discípulo de Saussure, Meillet acreditava que ao separar a variação linguística do contexto externo, Saussure estava negando a própria realidade. Contradizendo a dicotomia de Saussure, Meillet associa a linguística externa com a interna.

Basil Bernstein, especialista em sociologia da educação, foi o primeiro a considerar que diferentes grupos se comunicam de formas distintas. O linguista William Bright, observou que não existe um “caos” linguístico; segundo ele, a diversidade linguística não é livre, mas relacionada à sistematização, de acordo com o contexto e a identidade social do falante e do ouvinte. O linguista William Labov retomou as ideias de Meillet, afirmando que o objeto de estudo da sociolinguística é a estrutura e evolução da linguagem no contexto social que é formado pela comunidade linguística, caso o contexto social não fosse importante, seria somente *linguística* e não *sociolinguística*.

Labov (2008) [1972] é iniciador do modelo teórico-metodológico da sociolinguística variacionista, estudando a estrutura da língua dentro do contexto social, a partir das variações fonológicas e sintáticas, defen-

dendo uma língua homogênea, diferente da língua padrão. Os estudos acerca deste tema foram importantes, pois a partir deles foi aprofundada a teoria laboviana, que se estende com novas pesquisas até os tempos atuais, destinadas a interpretar e descrever as relações entre a língua e a sociedade.

> O ponto de vista do presente estudo é o de que não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008, p. 21)

A Sociolinguística é uma teoria concentrada nos aspectos externos à língua, abrangendo além da linguagem outras diversas disciplinas, como a sociologia, psicologia, história, entre outras. Permitindo, assim, novos resultados a respeito das mudanças linguísticas. Com tais pesquisas é possível observar que a heterogeneidade é parte do sistema linguístico, sendo as variações responsáveis por mudanças na língua.

2.2. Variação linguística

A língua é o meio de comunicação que constitui a sociedade e, por meio dela, cada indivíduo pode transmitir seus conhecimentos, costumes, pensamentos, ideias, sentimentos entre outras coisas. Todas as línguas se modificaram com o passar dos tempos, e continuarão se modificando, essa mudança é um processo natural, que acontece para atender às necessidades do falante no processo da comunicação linguística. Não há como o falante ignorá-las nem é possível realizá-las ao seu bel prazer já que a variação é um fato inerente a todas as línguas vivas e em processo de transformação (Cf. BUENO; SILVA, 2012).

Dentro de uma mesma língua acontecem todos os tipos de variações, podendo variar o significado de uma palavra, a pronúncia e até mesmo a estrutura gramatical das sentenças produzidas, já que todo falante interage e se comunica por meio de um sistema abstrato escolhido e compartilhado pela comunidade linguística da qual faz parte. As variações acontecem devido à região onde vive o falante, à sua a faixa etária, ao gênero, ao nível de escolaridade, ao *status* social, ao contexto em que se encontra o falante, etc.

> A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se fa-

> lando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998, p. 29)

A língua não é um sistema fechado, algo pronto e acabado, isso só acontecerá se um dia ela deixar de ser usada, já que ela se modifica devido ao seu uso. A variação linguística não deve ser vista como um problema, e sim como um fenômeno natural da língua, importante para a constituição social de cada indivíduo, que deve ser apresentada de tal forma para que não haja preconceito com as comunidades de fala que estão mais distantes da norma-padrão, sendo marginalizadas por não usarem uma linguagem que é vista, socialmente, como de prestígio.

No que diz respeito à heterogeniedade e instabilidade da língua, afirma Bagno (2007) que a grande maioria das pessoas preferem pensar a a língua como algo já pronto, que o autor compara com uma ponte firme e sólida, feita de concreto, mas que na realidade o seu estado é como das águas de um rio, sempre em movimento, agitadas e que nunca param.

De acordo com a afirmação Bakhtin (1988 [1929] *apud* COELHO *et al*., 2010, p. 16) o uso das palavras são e serão "conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante, ora outra", e essas variedades de uso ocorrem porque é impossível controlar tal fenômeno, o que torna a língua diversificada, de caráter heterogêneo.

Bagno (2007b, p. 39) aponta que "a variação ocorre em todos os níveis da língua", que são as variações fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e estilístico-pragmática. Sendo assim, a variação sociolinguística pode ser compreendida pela variação diatópica (geográfica), diastrática (classes sociais), diamésica (meio pelo qual a língua é transmitida), diafásica (adaptação da fala ao contexto) e diacrônica (histórica).

As pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade geralmente sofrem muito preconceito pelo seu modo de falar, pois a linguagem que utilizam geralmente está distante da norma culta "padronizadora". Então há um conflito entre os grupos sociais, em que alguns dos que fazem parte

de grupos que têm elevado grau de escolaridade e mais poderes aquisitivos se consideram superiores aos outros grupos sociais que possuem baixa renda e pouco estudo, taxando a linguagem desses como sendo errada, sem se dar conta que também utilizam variações em suas falas.

2.3. Preconceito linguístico

As pessoas são preconcebidas socialmente, e na língua não é diferente, os valores sociais também são concebidos através dela, atribuindo estereótipos levando à correção social, isso acontece por algumas pessoas pensarem que o falar "correto" é utilizando a norma padrão, considerando que o falar de prestígio é o de pessoas de classe social alta e com alto nível de escolaridade. O monolinguismo é uma ficção, pois não existe falante de uma língua homogênea, única e sem variedades.

> Com isso, quero deixar claro que a norma-padrão *não faz parte da língua*, isto é, não é um modo de falar autêntico, não é uma variedade do português brasileiro contemporâneo. Ela só aparece, e ainda assim nunca integralmente obedecida, em textos escritos com alto monitoramento estilístico. (BAGNO, 2007c, p. 13)

O português ensinado rigidamente nas escolas é o ensino da gramática normativa, que são as regras da norma-padrão, sendo assim, tudo o que difere desta é considerado com um "erro" (Cf. TRAVAGLIA, 2006), banindo qualquer outro tipo de variação e ignorando a identidade social do falante, o que leva ao preconceito linguístico. Em defesa de uma língua de prestígio ocorre a injustiça social, menosprezando a pessoa por conta do seu modo de falar, pois a língua é um instrumento de poder, neste caso, oprimindo o falante.

As atitudes opressivas, conforme ressalta Scherre (2005), ocorrem sem respaldo linguístico, fazendo associações, no que diz respeito ao domínio de certas formas linguísticas, entre belo e feio, elegante e deselegante, inteligente e burro. E essas comparações cruéis, propagam o preconceito linguístico, resultando cada vez mais na exclusão de grupos linguísticos.

Não deve ser esquecido que a própria língua padrão também é heterogênea e variável. O que é considerado como "certo" nos tempos atuais, um dia foi considerado como "errado". Um exemplo é o pronome pessoal "você", pois houve uma determinada época que a maneira "correta", de acordo com a norma padrão, era "vossamercê", mas a língua é viva e está em constante mudança.

> De uma perspectiva estritamente linguística, não se justificam julgamentos de valor, uma vez que a faculdade da linguagem é inata e comum a toda a espécie humana. As diferenças existentes entre as línguas representam apenas formas de atualização distintas dessa faculdade universal. (LEITE; CALLOU, 2002, p. 6)

Ninguém nasce falando a língua culta, não se aprende as regras gramaticais antes de entrar na escola. A língua materna faz parte da identidade do falante, é a sua essência, e para o combate ao preconceito linguístico, sua valorização e desestigmatização são fundamentais.

Todas as vozes devem ser ouvidas e jamais silenciadas. O silenciamento acontece com falantes que utilizam as variantes não-padrão, variantes que foram adquiridas durante sua trajetória de vida. Qualquer tipo de preconceito deve ser combatido, inclusive o linguístico, para o falante poder expressar sua identidade sem medo de ser oprimido.

2.4. Variação linguística na escola

Todos as pessoas fazem parte de pelo menos uma comunidade linguística, sendo assim, o aluno ao entrar na escola já conhece uma variedade da língua, que é a que ele usa no seu círculo de amizades. Entretanto, dependendo da variável que utiliza, sofrerá preconceito, pois é comum que a forma padrão, apresentada pela gramática tradicional, seja tomada como modelo de correção, correspondendo à variedade linguística de prestígio, fazendo com que alguns considerem inferior ou errada toda variedade não padrão

> Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. (BRASIL, 1998, p. 82)

Os alunos devem ser orientados sobre as variedades linguísticas, para não agirem de maneira preconceituosa, de forma que compreendam qual o momento adequado de utilizar uma ou outra variedade linguística. A língua é um conjunto de variações, ela não é homogênea, não devendo ser desprezado qualquer tipo de variedade linguística usada. Na escola a norma-padrão é ensinada aos alunos, é nesse ambiente que eles também devem aprender a respeitar as variedades linguísticas e culturais.

Conforme apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais,

Brasil (1998), o estudo da variação deve estar sempre presente nas atividades de língua portuguesa, para que o aluno compreenda que as variedades linguísticas são propriedades da história e da cultura da humanidade.

De acordo com Bagno (2007) é o professor de Língua Portuguesa que tem o trabalho de reeducar sociolinguisticamente os alunos. Aproveitando o tempo que passa com eles para formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social e das escalas de valores empregados a todo tempo por nós em nossas relações com as outras pessoas, por meio da linguagem. O ensino tradicional da língua deseja que as pessoas falem a todo momento de acordo com a norma padrão, da mesma forma como escreveram grandes escritores, excluindo as variações e despreza a língua oral.

Para Bagno (2007), a Gramática Tradicional é um instrumento intelectual de caráter autoritário em relação à língua, necessitando de uma nova visão da norma padrão, de modo a aproximá-la mais da realidade linguística. O referido estudioso acredita que o ensino deve ser voltado para o conhecimento das variedades linguísticas para ser mais inclusivo, de modo que todos os falantes se sintam aceitos e respeitados, e não ridicularizados por causa do seu modo de falar, de agir e de se comportar.

3. Metodologia

No decurso desta pesquisa, a princípio, tivemos como aporte teórico obras como *Sociolinguística:* uma introdução crítica, Calvet (2002) em que é apresentada uma introdução crítica à teoria sociolinguística, mas não se restringindo apenas à teoria, e sim lidando contra a discriminação no modo de fala das pessoas.

Na mesma ideologia, outros teóricos defendem a heterogeneidade da língua, contra o que é considerado “erro” por ser diferente da norma padrão, gerando preconceito, não só linguístico, mas também social. As diferentes formas linguísticas são denominadas por variantes, coexistindo em um mesmo período e até em um mesmo espaço.

Os desvios linguísticos considerados pejorativos são muito comuns em pessoas com baixa escolaridade e de classe social baixa. A música “Zaluzejo”, da trupe Teatro Mágico, objeto de nosso estudo, é um interessante material de análise para a sociolinguística, suas marcas sociais e culturais expressam diversos tipos de desvios linguísticos que fazem

parte não só da fala de Josilene[261], mas também da identidade de muitos falantes. Vale salientar que na letra há uma militância contra os "representantes da norma culta", vinda do narrador, ressaltando a importância de não ignorar as diversas formas linguísticas.

A fala natural dentro da música é a narrativa pessoal do falante, e isso tornou a pesquisa uma mina de ouro, pois não há interferência externa, o falante estava na sua situação natural de comunicação. E assim, sendo possível realizar o levantamento das marcas de oralidade, analisando o seu uso, os efeitos de sentido que se dão, para entender os padrões que são definidos no tripé: língua, cultura e sociedade.

Desta forma, a análise dos dados foi realizada a partir da observação dos fatores internos e externos à língua, que influenciaram a fala dentro da música, juntamente com o aparato teórico-metodológico variacionista laboviano.

4. Variação linguística na música Zaluzejo

A música denominada como "Zaluzejo" foi escrita pelo cantor e compositor Fernando Anitelli, criador da trupe Teatro Mágico. Em uma crônica de sua autoria, Fernando diz que compôs a letra em homenagem à Josilene Raimunda da Silva, que trabalhou em sua casa como empregada doméstica e, através dos diálogos entre os dois, ele notou uma maneira "diferente" de Josilene falar, já que ela utiliza uma variedade que não é o padrão estabelecido para o uso da língua portuguesa. Variedade esta, que geralmente é muito utilizada por pessoas pertencentes a classe social menos favorecida, refletindo a pouca escolaridade ou nenhum acesso à escola.

Por meio da música, Fernando quis expressar a sua opinião a respeito deste falar, então ele inicia ressaltando que a maneira de falar de Josilene, a torna uma poetisa, pois segundo ele, ela faz o que os poetas deveriam fazer, reinventar palavras. As variações dentro da música são construções da fala de muitas pessoas que são julgadas por ter um falar "errado" e menos prestigiado. A fala de Josilene é reproduzida na introdução da música através de sua voz gravada em um áudio transcrito da seguinte forma:

---

[261] Josilene Raimunda da Silva trabalhou como empregada doméstica em casa de Fernando Anitelli, compositor da música em análise.

> Ah eu tenho fé em Deus... né? / Tudo que eu peço ele me ouci... né? / Ai quan`o eu to com algum probrema eu digo:/ Meu Deus! me ajuda que eu to com esse probrema! / Aí eu peço muito a Deus... aí eu fecho meus olhos... né? / E Deus me ouci na hora que eu peço pra ele, né? / Eu desejo ir embora um dia pra Recife/ não vou porque tenho medo de avião, de torro...de torroristo/ ai eu tenho medo né? / Corra tudo bem... se Deus quiser... (TEATRO MÁGICO, 2003)

Deste trecho destacamos algumas palavras que apresentam variação:

- *Né*: "não é", contração do advérbio não com o verbo ser conjugado na terceira pessoa do presente do indicativo, sendo assim uma variação morfológica.
- *Ouci*: variação que vem do verbo ouvir, conjugado na terceira pessoa do presente do subjuntivo, "ouça", sendo então uma variação morfológica.
- *Quan'o*: abreviação da palavra "quando", sendo uma variação fonético-fonológica, pelo modo de pronunciar a palavra.
- *Probrema*: rotacismo, substituição o "r" pelo "l", por isso é uma variação fonético-fonológica.
- *Torrorista*: variação fonético-fonológica da palavra terrorista.
- *To:* abreviação de estou, conjugação do verbo estar, é uma variação fonético-fonológica, pois há queda do som inicial da palavra.

A maioria das variações encontradas na música são de natureza fonético-fonológica, como: "Pra chegar na bioténica, rua de parelepídico/ Pra ligar da doroviária, telefone cedular/ Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho / Graxite, vrido, zaluzejo." (TEATRO MÁGICO, 2003 – grifo nosso), que são palavra geralmente usadas por pessoas de baixa condição social.

Na fala de Josilene há variações da língua não-padrão que são mais comuns na língua oral do que na escrita. Qualquer pessoa que fale a língua portuguesa consegue compreender o que é dito, mas por muitos é considerado "erro", geralmente pelos ditos letrados que veem a língua como homogênea e que nela não pode ocorrer alterações. Neutralizando as variações, por acreditar que a única língua de prestígio é a padrão.

Ao desconsiderar que a língua é homogênea, as variações estão sendo ocultadas e assim ocorre o preconceito linguístico, priorizando al-

gumas formas de falar e desvalorizando outras. Segundo Scherre (2005), a fala é representação da identidade do falante, expressando sua cultura, e através dela pode haver preconceito não só linguístico, mas também social.

É possível observar que há uma construção de crenças passadas de geração para geração, assim como na fala. O quinto trecho contém as seguintes crenças: "tomar banho depois que passar roupa mata" e "olhar no espelho depois que almoça entorta a boca". Com a transcrição da fala é possível perceber a riqueza da cultura e da linguagem de Josilene. Essas convenções expostas demonstram que a fala é transpassada pelos fatores cultural e social, caracterizando a identidade do falante. E assim como na fala, as convenções sofrem alterações na cultura com o passar dos anos.

No refrão da música são apresentadas algumas variações não-padrão na fala de Josilene, como *pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho, graxite, vrido, zaluzejo*, com a afirmativa, ao final, dizendo que ela "não sabe falar". Ao se comunicar, geralmente é reforçado o meio social ao qual o falante pertence. Josilene acredita não saber falar, por conta da crença que é baseada em que a única língua digna e prestigiada é a padrão, ensinada nas escolas e tudo aquilo que difere dela é considerado "feio", "um falar errado", pois ela pertence à classe menos favorecida da sociedade e não tem acesso à educação, tornando assim, sua fala de menor prestígio.

Entretanto, esta é uma visão preconceituosa, que ela reproduz, supostamente por já ter ouvido alguém falar. Não existe alguém que fale o português padrão o tempo todo, e que não utilize nenhum tipo de variação. O grau de monitoramento da fala depende dos recursos comunicativos que o falante adquiriu. Sobre "certo" e "errado", contribui Bagno:

> Se dizer *Cráudia, praca, pranta* é considerado "errado", e, por outro lado, dizer *frouxo, escravo, branco, praga* é considerado "certo", isso se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas social e política - as pessoas que dizem Cráudia, praca, pranta pertencem a camadas sociais desprestigiadas, marginalizadas, excluídas, que não têm acesso à educação formal e aos bens culturais da elite. (BAGNO, 2007a, p. 66)

O trecho que marca a opinião de Fernando Anitelli, a qual é compartilhada pelos sociolinguístas, ressalta a importância de combater o preconceito linguístico, pois ele fala em *viver o que diz*, fazendo uma crítica direta aos ditos letrados que desconsideram as variedades não padrão: "Mas quando alguém te disser tá errado ou errada/ Que não vai s na

cebola e não vai s em feliz/ Que o x pode ter som de z e o ch pode ter som de x/ acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz" (TEATRO MÁGICO, 2003).

Os falantes considerados "cultos" ignoram o fato de que os fenômenos variáveis não estão apenas na língua não padrão, isso ocorre pelo fato de suas variantes serem prestigiadas. Os "representantes da língua" vivem de aparência para mostrarem que estão "corretos" e são "superiores" por falarem "corretamente", enquanto isso, Josilene vive o que diz, demonstrando em sua fala sua verdadeira essência, sua origem e identidade. A fala dela vem de sua cultura, de sua criação e se caso ela mudasse a maneira que fala, ela estaria mudando quem ela realmente é, estaria mudando a sua essência.

5. Considerações finais

O objetivo desta pesquisa, no campo sociolinguístico variacionista, foi de conscientizar a valorização das diversidades linguísticas e combater o preconceito linguístico, particularmente na música "Zaluzejo" da trupe Teatro Mágico, na qual é realizada a representação da fala de uma doméstica, que possui seu dialeto rotulado como "errado" por ser considerado de menor prestígio social. Dialeto que está presente na comunicação de muitas pessoas que têm a fala silenciada e são discriminadas social e linguisticamente.

Em defesa a uma língua padronizada considerada "certa" injustiças ocorrem, enaltecendo alguns falares e desprezando outros. Essa desvalorização tem início dentro da sala de aula, pois o falante não nasce sabendo a norma culta, por isso, torna-se reprodutor da desigualdade ao concentrar-se apenas na língua padrão e esquecer as diversidades linguísticas que fazem parte da identidade do falante, causando opressão e preconceito.

Para demonstrar que a língua é heterogênea e está sujeita a variações, realizamos um percurso pelas teorias sociolinguísticas labovianas, que consideram que a língua possui formas distintas de comunicação, coexistindo em um mesmo espaço. A língua é viva, por isso, nenhuma consideração sobre "certo" ou "errado" é absoluta, pois tudo é relativo quando se trata de língua.

A essência do falante é a língua materna, e sua valorização é essencial no sentido de combater o preconceito linguístico, evitando as in-

justiças sociais reproduzidas por pessoas intolerantes que se consideram melhores do que as outras e utilizam a linguagem como instrumento de discriminação social. A fala é a identidade do falante, representando sua cultura e essência. Todas as vozes devem ter a oportunidade de serem faladas e ouvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007a.

_____. *A língua de Eulália*: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2007b.

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

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

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Elza Sabino da Silva; SILVA, Rosangela Villa da. Contribuições da pesquisa sociolinguística ao ensino da língua portuguesa no Brasil. *Edição atual – Anais do SIELP*, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CALVET, Louis Jean. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CARVALHO, Nelly Medeiros de. *O que é neologismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al*. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008. Título original: *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEITE, Yonne. CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LEMLE, Miriam. *Heterogeneidade dialetal*: um apelo à pesquisa. Rio de Janeiro: ao Livro Técnico, 1978.

POSSENTI, Sírio. *Por (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

TEATRO MÁGICO. *Zaluzejo*. Disponível em: https://www.letras.mus.br/o-teatro-magico/361403/. Acesso em: 13 jul. 2021

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática, 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VARIEDADE LINGUÍSTICA NA BNCC: ENFOQUE NO PRECONCEITO LINGUÍTICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aurílio Soares da Silva (UFNT)
auriliosoares@hotmail.com
Janete Silva dos Santos (UFNT)
janetesantos@mail.uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo, realizamos análise sobre preconceito linguístico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental do componente Língua Portuguesa. Nosso objetivo é verificar como a BNCC mobiliza a variedade linguística para discutir a questão do preconceito linguístico direcionado à educação básica. Para isso, desenvolvemos uma metodologia de análise comparativa que toma como referência as colocações da BNCC em contraponto às perspectivas científicas atuais sobre o preconceito linguístico. Diante disso, percebemos que, apesar do referido documento curricular assumir uma perspectiva de ensino pautada na variedade linguística e no emprego dos gêneros textuais, há apenas menções esporádicas sobre o preconceito linguístico, secundarizado pelas enfáticas referências dadas à norma-padrão da língua.

Palavras-chave:
BNCC. Ensino Fundamental. Preconceito linguístico.

ABSTRACT

In this article, we performed an analysis of linguistic prejudice in the Common National Curriculum Base (BNCC), more specifically in the final years of Elementary Education in the Portuguese Language component. Our goal is to see how the BNCC mobilizes linguistic variety to discuss the issue of linguistic prejudice directed at basic education. For this, we developed a comparative analysis methodology that takes as reference the BNCC's statements in counter point to current scientific perspectives on linguistic prejudice. Therefore, we realize that, despite the aforementioned curricular document assumes a teaching perspective based on linguistic variety and the use of textual genres, there are only sporadic references to linguistic prejudice, secondary to the emphatic references given to the standard of the language.

Keywords:
BNCC. Elementary Education. Linguistic prejudice.

1. Introdução

O funcionamento da educação parte, inicialmente, de uma perspectiva organizacional na qual o planejamento é fator essencial para sele-

ção de conteúdos e elaboração de materiais a serem destinados à sala de aula. Na realidade brasileira, isso se dá por meio de instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual estabelece um conjunto de regras e princípios que dá sustentação aos fundamentos da educação básica em âmbito nacional. Mais recentemente, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, apesar de ser um documento curricular, está revestida de normatividade, uma vez que é de observação obrigatória na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas do ensino básico de todo o País, visto que seu objetivo principal é definir "(...) o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...)" (BRASIL, 2018, p. 7 – realce do original).

Contudo, é preciso destacar a importância e a necessidade de os diplomas oficiais referendarem o papel da educação escolar como meio de se combater as diversas formas de preconceitos e discriminações, ao se considerar que a educação se apresenta como a principal forma de se discutir, ética e criticamente, os percalços que afligem a sociedade, sobretudo as formas de intolerâncias que levam a contexto de exclusão social. No que se refere às aulas de Língua Portuguesa, evidencia-se a necessidade de se dar atenção à questão do preconceito linguístico em suas variadas formas de ocorrência.

Então, sendo o processo de planejamento essencial para se estabelecer as diretrizes pelas quais se guiará o ensino no contexto de aprendizagem, espera-se encontrar na programação nacional da educação – neste caso, na BNCC – os encaminhamentos atinentes às diversas formas de preconceito e discriminação que nortearão o planeamento do ensino local, específico da realidade em que cada unidade escolar se situa. No caso do ensino de Língua Portuguesa, pressupõe-se que haja encaminhamentos que apontem direções para a abordagem ética e crítica de temáticas referentes ao preconceito linguístico.

Partindo de uma percepção funcional, alicerçado na compreensão teórica de mudança e variação da língua, este trabalho busca suscitar ou ampliar debates sobre a variação linguística mobilizadas pela BNCC que possam servir de aporte para se discutir o preconceito linguístico no âmbito do ensino básico.Para isso, utilizamo-nos de uma metodologia interpretativa e crítica a fim de analisarmos declarações recortadas da BNCC em comparação a outros documentos oficiais e às demandas acadêmico-científicas que fazem parte do acervo teórico referente ao ensino de língua, sobretudo no que toca à variedade linguística e às diversas discus-

sões que a englobam.

2. *Pressupostos legais e ideológicos de elaboração da bncc*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece uma estrutura organizacional dos conteúdos essenciais a serem direcionados a cada etapa da educação básica. Esse documento estabelece um núcleo comum de aprendizagem para as várias áreas de conhecimento, definindo os conteúdos a serem trabalhados e estipulando as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, numa escala de progressão que vai se ampliando à medida que o aluno avança nos anos escolares.

2.1. Pressupostos legais de elaboração da bncc

A base legal de criação da BNCC está fincada tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB)– Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996– como afirma a própria Base,ao mencionar *Os marcos legais que embasam a BNCC* (BRASIL, 2018, p. 10).Assim, conforme prevê a LDB, em seu art. 26,

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Contudo, a referida Lei retira seu fundamento de legalidade da Constituição Federal, a quem deve observância, conforme a hierarquia das normas adotadas no Brasil. Nessa direção, dispõe a Carta Maior, em seu art. 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Sucintamente, esses são os fundamentos legais que deram embasamento a criação da BNCC. Contudo, no que diz respeito a uma questão ideológica, é necessário compreender que vivemos em um país capitalista e que, apesar de uma propensão para atenção às desigualdades sociais, os ideais de governo ainda buscam atender à lógica de mercado, a qual se entremeia por todas as ações do funcionalismo público brasileiro. Assim, nem mesmo a educação, em sua organização funcional, está imune a essa interferência mercadológica de domínios na prevalência de seus ideais

para uma educação que atenda às suas demandas. É isso que discutiremos no tópico a seguir.

2.2. Pressupostos ideológicos de elaboração da bncc

A ideologia do sistema econômico, mesmo com algum contraponto de resistência de setores da sociedade, tende a se projetar em todo o tecido social, o que mostra como, no Brasil, o discurso neoliberal que impregna "as reformas educacionais empreendidas ainda na década de 1990, continua presente nas propostas curriculares e são observáveis na reforma proposta pela BNCC, com base nas dez Competências Gerais" (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 15-16). A reflexão apresentada pelos autores parte de um entendimento amplo do contexto em que a BNCC foi impulsionada, levando em consideração tanto documentos de âmbito internacional, a exemplo da *Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação* (UNESCO, 2015) e o documento do *Center for Curriculum Redesign* (CCR, 2015), que estabelece a "Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso"; como também as relações internacionais às quais o Brasil se filia.

Nessa lógica, a BNCC leva em conta diversos aspectos do texto do *Center for Curriculum Redesign* – doravante CCR –, sobretudo no que se refere às quatro dimensões por ele representadas para a educação, a saber: "Conhecimento, Habilidade,Caráter e Meta-aprendizagem", as quais fazem parte, segundo o instituto criador, do percurso educacional dos estudantes do século XXI. Conforme dispõe o CCR (2015, p. 68), busca-se com essa estruturação um ideal organizacional do contexto extenso dos objetivos educacionais atuais, elaborando um formato simples e produtivo de se analisar o currículo, servindo de guia contemporâneo acerca do que é útil e necessário estudar no século XXI.

Partido desse pressuposto, a BNCC propõe um arranjo curricular baseado nos conhecimentos mobilizados em estreita simetria com o CCR,com os quais pretende desenvolver determinadas capacidades em cada área do conhecimento. Assim, os componentes curriculares apresentam uma série de habilidades para aprimoramento de competências específicas, em que "essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas" (BRASIL, 2018, p. 28).

De acordo com Gonçalves e Deitos (2020), ao se perceber esse alinhamento do documento curricular brasileiro a noções de *conhecimento* e *habilidades*, sobretudo, referente aos saberes e competências a serem desenvolvidos pelos alunos na educação básica, verifica-se que esse "documento nacional está estritamente articulado aos propósitos e recomendações do CCR, isto é, o discurso propalado pela BNCC é reflexo das intenções educativas do CCR." (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 9).

Essa filiação da BNCC às percepções de documentos de cunho internacional ocorre dentro de um contexto de globalização do planejamento educacional em que se almeja uma integração mundial das metas a serem alcançadas em um determinado período de tempo. Uma dessas evidências é o *Marco de Ação da Educação 2030*, consubstanciado na *Declaração de Incheon*, a qual tem como objetivo central "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2015, p. 29).

Por conseguinte, o "Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – ODS", definido pelo documento da Unesco, consiste em um olhar humanista, inclusivo,de desenvolvimento da educação, em compromisso com uma perspectiva de ensino global e abrangente, que se compromete, "[...] em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás." (UNESCO, 2015, p. 7). Segundo Gonçalves e Deitos (2020), em consideração a esse aspecto, a BNCC se ancora na visão de que

> [...] a educação brasileira precisa voltar-se para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, sendo as competências uma necessidade para a composição dessa agenda educacional. (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 9)

O fato é que esse discurso sobre ensino holístico, conforme se percebe no *Marco de Ação da Educação 2030* (UNESCO, 2015), no contexto educacional para o qual é direcionado, busca criar estratégias que atendam às demandas de uma sociedade capitalista, ao diversificar o aprendizado para formar sujeitos aptos a desenvolver as variadas funções exigidas pelos meios de produção. Essa concepção é evidenciada no documento da Unesco quando afirma que

> O foco muito estreito em habilidades específicas para o trabalho reduz as habilidades dos alunos de se adaptar às demandas em constante mudança do mercado de trabalho. Portanto, para além da aquisição de habilidades específicas para o trabalho, deve-se dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas/transferíveis de alto nível – como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equi-

> pe, comunicação e resolução de conflitos –, que podem ser usadas em uma gama de áreas de ocupação. (UNESCO, 2015, p. 43)

Esse pensamento é compartilhado pelo CCR que, em uma percepção notadamente capitalista, acentua a necessidade de se aperfeiçoar as práticas, levando em conta os sistemas educacionais do mundo inteiro e do setor industrial ao qual se aplica (Cf. CCR, 2015). Isso significa, na visão desse documento, rediscutir os modelos de ensino–aprendizagem para que, uma vez reorganizando as tradicionais disciplinas, "adicionar disciplinas modernas relevantes e colocar ênfase no aprendizado mais holístico – não apenas no conhecimento, mas também nas habilidades, caráter e meta-aprendizado" (CCR, 2015, p. 46-7).

Inclusive o mais novo documento curricular brasileiro manifesta, expressamente, esse entendimento ao acentuar que, ao adotar o enfoque direcionado pelos organismos internacionais, "(...) a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências" (BRASIL, 2018, p. 13).

3. O ensino de língua e o preconceito linguístico no Brasil

Um dos principais dilemas acerca do ensino de língua hoje no Brasil diz respeito à questão sobre *o que ensinar* e *como ensinar*. Ou seja, os questionamentos, por vezes, controversos se dão em torno dos conteúdos a serem direcionados e das metodologias a serem empregadas nas aulas, haja vista as tentativas de renovação das concepções e da prática sobre o ensino de língua voltado para educação básica (Cf. SANTOS; SILVA, 2015).

Dentre essa celeuma, destaca-se a polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Engana-se quem acha que essa questão já está superada, embora profusamente debatida, pois, apesar de boa parte de pesquisadores entender que o ensino de gramática deve ser parte das aulas, resguardados o espaço e a prevalência de outros conteúdos linguísticos (Cf. POSSENTI, 2012), há quem acredita que o ensino de gramática é supérfluo e, inclusive, desnecessário (BAGNO, 2001). O fato é que essa confusão acaba desencadeando incertezas no professor sobre o que de fato ensinar, qual prática adotar no ensino e os procedimentos adequados a serem mobilizados diante dessas novas determinações no ensino de Língua Portuguesa (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 16), acarretando uma percepção do professor "(...) embaralhada entre velhas e novas concepções e metodologias de ensino de Língua

Materna" (SANTOS; SILVA, 2015, p. 260).

De todo modo, o contexto escolar, em grande parte, ignora ambas as percepções, na manutenção de um ensino tradicional, ou seja, dando relevância quase incomensurável ao ensino de gramática, sobretudo da gramática normativa. E esse ensino de gramática, nos moldes como vem sendo administrado, tende a reforçar o preconceito linguístico, pois desconsidera o amplo cenário das variantes linguísticas que são faladas em todo o território nacional. Por isso, Bagno (2011) assevera que a exacerbada resistência dos linguistas à readaptação de um espaço para o ensino de gramática na educação básica é resultante do fato de que, "(...) ao longo do tempo, o conhecimento mecânico da doutrina gramatical se transformou num instrumento de discriminação e de exclusão social" (BAGNO, 2011, p. 203).

Então, sendo o preconceito linguístico uma percepção "autoritária, intolerante e repressiva" que impera ideologicamente sobre as variantes estigmatizadas, gerando discriminação (BAGNO, 2011, p. 20), é inconcebível se pensar um planejamento educacional, no contexto brasileiro, que se feche totalmente ao ensino de gramática normativa e da norma-padrão do Português. Isso porque, segundo Bezerra e Reinaldo (2013), por mais que os procedimentos de ensino de gramática tradicional – com relevância à nomenclatura e classificação gramatical – se dê numa perspectiva de análise linguística, "foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, quando seu objeto de estudo passou a ser o texto" (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 13).

Por isso, faz-se necessário a análise da Base da educação nacional para se perceber em que medida esse documento propõe trazer para sala de aulas questões debatidas no contexto acadêmico/científico referentes às práticas de ensino/aprendizado.

4. Concepções da bncc sobre variedade linguística para o ensino fundamental: propensões frente ao preconceito linguístico

Ao se pensar sobre o ensino básico brasileiro, é preciso levar em conta diversos aspectos sociais que estão imbricados de forma quase imanente no ideário brasileiro e que precisam fazer parte do planejamento organizacional das diretivas educacionais do ensino básico. Por exemplo, as diversas formas de preconceitos que são reforçadas constantemente no contexto social em que vivemos. Isso requer, para além das ações de po-

líticas públicas amenizadoras, práticas educacionais que visem a formar cidadãos não apenas conscientes das diversidades existentes na sociedade atual, mas também tolerantes, sem ranço.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, evidencia-se a necessidade de se criar, no contexto de formação de crianças e adolescentes, um ambiente propício para se discutir a questão sobre o preconceito linguístico, considerando, destacamos, que o preconceito, qualquer que seja, decorre de opinião fundada na desinformação sobre o que se pré-julga, ou seja, valora-se, *a priori*, sem se conhecer minimamente os fundamentos do fato ou do objeto discriminado negativamente. Contudo, para que uma outra prática se estabeleça, é necessário que os documentos balizadores da educação básica proponha essa discussão, para que, a partir daí, essa temática seja inserida nos livros didáticos e, por conseguinte, nas salas de aulas, alterando a relação dos aprendizes com a diversidade inerente a qualquer língua.Nessa direção, a BNCC representa para a organização educacional brasileira o último documento de grande impacto no que se refere à estruturação das perspectivas didático-pedagógicas que propõem os direcionamentos pelos quais a ação pedagógica no ambiente escolar deve se guiar.

No componente referente à Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, subárea da área de linguagem, a BNCC apresenta um delineamento curricular com base nos *objetivos de conhecimento* e nas *habilidades* a serem desenvolvidas, os quais são desmembrados nos eixos temáticos: eixo de leitura, eixo da produção de textos, eixo da oralidade e eixo da análise linguística/semiótica (Cf. BRASIL, 2018). No que se volta aos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca a relevância da imersão do aluno, de forma crítica, nos diversificados contextos comunicativos, ampliando, desse modo, o número de interlocutores, para que “a continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola” (BRASIL, 2018, p. 136).

Para melhor organizar nossos objetivos, far-se-á, inicialmente, análise da parte comum de Língua Portuguesa destinada a todos os anos do Ensino Fundamental para, então, direcionar nossas observações ao subtópico relativo aos anos finais do Ensino Fundamental.

4.1. Parte comum de língua portuguesa para o Ensino Fundamental

Percebe-se, em um olhar inicial, que a BNCC se empenhou na tentativa de direcionar o ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental considerando as diversas perspectivas teórico-metodológicas referentes ao contexto de discussões acadêmicas e das produções científicas sobre o ensino de língua. Assim, dispõe a Base que,

> No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 136)

A previsão de ensino com base em gêneros textuais dos diversos contextos de realização linguística se apresenta como uma das tendências mais bem aceitas no âmbito das discussões sobre o ensino de língua nas últimas décadas, o que, em relação à BNCC, "(...) dá-nos indícios de que o trabalho com a variação linguística terá lugar privilegiado nesse documento normativo" (SANTOS; MELO, 2019, p. 126-7). Essa perspectiva se junta ao ideal de que o ensino de Português precisa partir de práticas de linguagem das quais o aluno já tem domínio para, então, ampliar seu letramento ao agregar novas experiências no contexto escolar, o que representa, para Possenti (2012), o real papel da escola, qual seja, o de "criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais 'elaborada'" (POSSENTI, 2012, p. 83, grifos do autor).

Assim sendo, a BNCC é enfática em pretender um ensino de Língua Portuguesa preocupado com a variedade linguística. Para isso, leva em consideração os documentos e orientações curriculares já produzidos e, também, a preocupação em atualizar essas noções conforme as pesquisas mais recentes sobre o assunto. Para isso, parte de uma noção enunciativo-discursiva de linguagem, dialogando com o documento anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que veem a linguagem como ação interindividual voltada para um fim específico,"um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história." (BRASIL, 1998, p. 22; 2018, p. 67).

A perspectiva é de que o domínio de variados gêneros leva à ampliação do desenvolvimento do letramento linguístico do aluno, ao inseri-

lo nas diferentes práticas e atividades sociais. Esse indivíduo versátil, contudo, cria efeitos contraditórios, pois espelha-se naquilo que Gonçalves e Deitos (2020) entendem como os fundamentos de um currículo que precisa "ajustar" o homem à cultura e ao mundo em que vive, conforme os ideais propalados pelo CCR (2015). Ou seja, por trás desse pensamento de versatilidade, que não tem como foco a realização pessoal, "(...) falam mais alto as necessidades (e instabilidades) do mundo da produção e se toma como principais objetivos de formação do cidadão os de adaptação do homem econômico, e não do homem sociopolítico" (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 14).

Ademais, partindo de uma tentativa de inovação sobre o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC propõe uma nova metodologia baseada em competências e habilidades, organizadas nos objetivos de aprendizagem que visam ao desenvolvimento específico para cada etapa do ensino, dentro de cada ano escolar. Os objetivos do ensino teórico e metalinguístico foge, então, a uma perspectiva instrumentalizada de aprendizagem, carecendo estarem, como propósitos potencializadores, "envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem" (BRASIL, 2018, p. 71).

Ainda nessa temática, a BNCC faz referência direta à questão do preconceito linguístico, destacando o fenômeno da variedade como atividade linguística encontrada em todos os meios sociais. Assim, dispõe a Base:

> Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2018, p. 81)

Parece-nos que, nesse caso, a Base se coloca, de fato, em posição de documento oficial intermediário entre aquilo que vem sendo recomendado, já há décadas, pelas demandas acadêmico-científicas, e a efetiva aplicação desse conhecimento no contexto de sala de aula, isto é, problematização referente ao preconceito linguístico. Observa-se isso na utilização das nomenclaturas "variedades de prestígio" e "variedades estigmatizadas" propostas por Bagno (2001), que busca traçar distinções entre terminologias relacionadas à variação linguística em vista certa imprecisão no uso de determinados termos referentes a essa temática.

Ademais, há no documento curricular (BRASIL, 2018, p. 81) o entendimento de que os fenômenos referentes à mudança e à variação linguística são aspectos intrínsecos a toda e qualquer línguas, colocando em realce a questão dos valores sociais atribuídos às variedades linguísticas, fato que é determinante para o preconceito, entendendo que, devido à discriminação, a abordagem dessa temática na escola deve se dar de forma reflexiva. Em vista disso, Santos e Melo (2019) reconhecem que essa projeção da BNCC, caso concretizada em sala de aula, direciona o aluno a tomar consciência, paulatinamente, da gradação de valores atribuídos às variedades linguísticas, sobretudo ao preconceito e discriminação com que são tratadas, sendo que "(...) esse uso 'consciente' e 'reflexivo' implica inserir esses alunos em práticas de multiletramentos nos diversos campos de atuação, tornando-os leitores e escritores críticos" (SANTOS; MELO, 2019, p. 129-30 – grifos das autoras).

A partir disso, cabe acrescentar que a BNCC, ao apresentar quadro no qual se encontram os conhecimentos linguísticos destinados ao ensino fundamental, propõe, no objetivo de conhecimento referente à variação linguística, os seguintes direcionamentos:

> Conhecer **algumas** das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
> Discutir, no fenômeno da **variação linguística**, **variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico** que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2018, p. 82-3) (grifos nossos).

Em princípio, observa-se, no primeiro item, a indefinição e delimitação assentada pelo pronome indefinido "algumas" (*algumas* das variedades linguísticas). Poder-se-ia excluir esse pronome com ganho significativo na semântica do enunciado, uma vez que, no contexto em que foi utilizado, o sentido expresso é de delimitação, quando, na verdade, o ensino de variedade deve ser o mais diversificado possível. No segundo item apresentado, há um reforço sobre a discussão crítica em torno do prestígio/estigma com que as variantes linguísticas são (des)qualificadas no contexto social brasileiro, fator que resulta, por conseguinte, no preconceito sobre as normas estigmatizadas por serem inferiorizadas a ponto de acarretara marginalização e exclusão social de seus falantes (BAGNO, 2011, 59-60).

Então, conforme Santos e Melo (2019, p. 117), essa inovação curricular, no que se refere à Língua Portuguesa, busca formar tanto professores como alunos preparados para refletir sobre a língua em seu contexto de uso real, suplantando as práticas do preconceito linguístico e de um

ensino centrado, figurativamente, na gramaticalização dos conteúdos. Contudo, esses direcionamentos dados pela BNCC precisam ser avolumados em sala de aula, pois entendemos que a escola, como agência oficial historicamente incumbida de socializar conhecimento científico por meio de prática didática adequada aos aprendizes, sendo, por isso, também espaço propício à problematização e desconstrução de preconceitos de diferentes ordens, representa

> [...] a instituição responsável por promover essas reflexões sobre a dinamicidade da língua, bem como fomentar atividades que possibilitem ao discente o contato com as variedades linguísticas, a fim de expandir sua competência comunicativa. (SANTOS; MELO, 2019, p. 117)

4.2. Ensino Fundamental: anos finais

No que se refere aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), a BNCC considera que esse estágio de ensino de Língua Portuguesa se volta à ampliação da competência linguística do estudante, aprofundando conhecimentos ao dar continuidade à formação escolar, buscando a autonomia, "(...) na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola." (BRASIL, 2019, p. 136). Nesse sentido, o objetivo traçado pela Base atenta para maior envolvimento com os gêneros textuais nos diversos ambientes de realização, "(...) partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências" (BRASIL, 2018, p. 136).

É perceptível o esforço da BNCC em reforçar um currículo para Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental norteado pelos conhecimentos sobre língua que leva em consideração os gêneros textuais, dando ênfase aos gêneros do campo jornalístico e aos publicitários, focando aspectos linguístico-discursivos e semióticos que evidenciam os processos argumentativos e persuasivos, abordando ainda questões controversas como o discurso de ódio nas redes sociais (BRASIL, 2018, p. 139). Outro fator insistentemente reforçado é a abordagem da norma-padrão, que tem papel de destaque nesse documento curricular, apesar de assumir uma efetiva implementação de abordagem sobre variedades linguísticas e de sustentar um ensino de Língua Portuguesa reflexivo, em (...) uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos" (BRASIL, 2018, p. 139). Essa dupla perspectiva apontada pela BNCC vai ao encontro da percepção de Santos

e Melo (2019), que, numa propensão sociolinguística de considerar as diversas situações comunicativas, entendem que

> […] a língua deixa de ser concebida como um sistema de regras categóricas e invariantes, passando a ser entendida como um sistema que contém não apenas regras categóricas, como também regras variáveis, comportando os elementos internos da língua e os elementos externos a ela. (SANTOS; MELO, 2019, p. 119)

Contudo, fica evidente que a BNCC mobiliza o conhecimento sobre variação linguística alicerçado em seu conjunto de *competências* e *habilidades* fincado como base desse documento, fato que o colocar correlacionado com o *Center for Curriculum Redesign* (CCR, 2015), em que, por trás desse discurso de uma educação adaptável às constantes transformações sociais, revela-se um jogo político guiado pelas regras imperativas das atividades econômicas. Esse pensamento é reforçado pela BNCC quando se observa o modo taxativo com que é apresentado o ensino da norma-padrão, como fica perceptível nas seguintes habilidades especificadas pela Base:

> Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (BRASIL, 2018, p. 187)

> Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (BRASIL, 2018, p. 189).

> Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial. (BRASIL, 2018, p. 191).

Evidencia-se que o objetivo das comparações apresentadas nos excertos acima se volta muito mais para ensinar o "correto" (norma-padrão) no imaginário social que de buscar perceber a língua em sua variação, isto é, em sua plasticidade. Dizendo de outro modo: a língua portuguesa, como outras, é configurada "naturalmente" por um conjunto de variedades, reflexo de diversos fatores que dispersam as formas como os falantes assumem a língua(gem) que os constitui como sujeitos nas atividades verbais, adequando-se à esfera social, em meio físico ou digital, da qual participam, tal qual ocorre com os gêneros, sejam os tradicionais, sejam os digitais (Cf. SANTOS; FONSECA, 2021). Nesse aspecto, a BNCC se direciona às arcaicas e obsoletas práticas de ensino, priorizando uma norma em desfavor das demais, induzindo a um ensino de língua escolar que não reconhece as especificidades do português em suas múltiplas formas de realização.

A ênfase da BNCC à variedade padrão e aos gêneros jornalísticos encontra ressonância em outra política institucional cuja língua(gem) é o foco: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no que se refere à qualidade da redação exigida, fator de impacto como instrumento a selecionar os melhores aos cursos de graduação mais concorridos. Santos, Herênio e Fonseca (no prelo) sugerem o gênero "artigo de opinião" como referência potencializadora para a redação escolar–tomada por Herênio e Santos (2021), como gênero pleno –,e redação do Enem, pela relação entre tais gêneros, quanto à textualização da argumentação e à mobilização da variedade padrão, diferindo ambos, porém, em funcionalidade e circulação. Segundo as autoras, o artigo de opinião move-se entre assinantes interessados na posição do articulista sobre determinada temática social, enquanto a redação do Enem "circula apenas entre as bancas corretoras, num contexto de disputa por uma vaga em espaço com alguma vantagem socialmente reconhecida" (p.75). Para elas,

> É importante salientar que o gênero redação escolar, e contemporaneamente redação do Enem, categorizado como texto de tipologia dissertativo-argumentativo, guarda proximidade, nesse aspecto, com gêneros textual-discursivos do campo jornalístico, especialmente com o artigo de opinião. (SANTOS, HERÊNIO, FONSECA, p. 75) (no prelo)

Apesar disso, percebe-se que há também, para o ensino fundamental – anos finais, encaminhamentos que se assemelham bastante àquilo que reivindicam as pesquisas científicas e as discussões acadêmicas sobre variedade linguística e, por conseguinte, sobre preconceito acerca das variantes estigmatizadas. Por exemplo, ainda no que se refere às *habilidades*, nos objetivos de estudos referente à *variação linguística*, a BNCC destaca os seguintes objetivos de conhecimento:

> Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
> Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BRASIL, 2018, p. 161).

Para além da ênfase constante dada à norma-padrão, há orientações nesses dois recortes que, de certo modo, reconhecem a língua em seu aspecto reacionista, ou seja, de pretender um ensino que não se atém especificamente à norma-padrão, mas, também, que dê espaço para as variantes, sobretudo das estigmatizadas, dando visibilidade ao desprestígio com que são tratadas no meio social, em vista do preconceito linguístico dominante no senso comum de diferentes camadas.

Esse destaque dado à variedade linguística, numa tentativa de se

reconhecer e de se desarticular o preconceito social sobre as variedades linguísticas estigmatizadas, pode representar o direcionamento necessário, mesmo que mínimo, para novas perspectivas de ensino de língua na educação básica. Contudo, apesar de essas pequenas mudanças representarem avanços para o ensino de variedade linguística, não significam uma reformulação do ensino que leve à mudança de paradigmas didático-pedagógicos, pois, conforme destaca Possenti (2012), não adiante remediar causas específicas, é necessário se olhar para o todo, visto que "nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga)" (POSSENTI, 2012, p. 16).

Por isso, segundo Santos e Mello (2019), parece haver uma tentativa de se ressignificar o ensino de língua no Brasil desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos finais da década de 1990, empreendimento este que vem sendo sustentado pelos estudos de incursões teóricas de renovação de ensino de língua materna. Para as autoras, essa alteração de percepção sobre o ensino de português é também, em certa medida, recepcionada (ou seria uma atualização?) pela BNCC, ao postular, no delineamento de suas competências e habilidades, "uma reeducação sociolinguística que retira o foco das noções de 'erro x acerto' e apresenta 'caminhos' para a construção de um currículo com indícios de investigação da variação linguística e seus impactos sociais" (SANTOS; MELO, 2019, p. 117 – grifos das autoras).

A verdade é que, passadas mais de duas décadas da publicação dos PCN, ainda deparamos com problemas da mesma magnitude daquela época, como, por exemplo, os questionamentos sobre o que se ensinar nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica. Não obstante, o ensino da variedade linguística parecer ser uma realidade, ao menos em termos teóricos. Contudo, é verdade também que, como vimos nas análises anteriores, a existência quase obsessiva em realçar a norma-padrão como fator determinante do ensino de língua – incluindo-se nesse meio, de forma implícita, a gramática normativa, de cujos preceitos se nutre a norma-padrão – acaba por desviar do foco da variedade linguística, por não propor, e com a devida ênfase, um olhar amistoso sobre a regularidade que legitima qualquer variedade (e por que não também sobre a beleza e a riqueza [sonora, estrutural, vocabular] das outras variedades?), ou seja, destacar que não existe erro ou descuido do falante de variedades que fogem ao que os valores socioideológicos (e não científicos) rotulam como variedade de prestígio (ideal), isto é, de variedade padrão (ou culta).

Destarte, depreende-se que a versatilidade com que a BNCC apresenta o ensino de língua para os anos finais do Ensino Fundamental busca, por um lado, atender às demandas acadêmico-científicas, objetivando ganhar legitimidades dessas perspectivas teórico-metodológicas ao sugerir, furtivamente, abordagem e encaminhamento sobre o preconceito linguístico. Por outro lado, a prevalência dada à norma-padrão demonstra obedecer à conveniência dos meios de produção, em um discurso de polivalência do ensino para satisfazer a versatilidade exigida do indivíduo na sociedade atual, ou seja, como normativa, ao sucumbir "aos imperativos do mercado, a atual reforma da Educação Básica, conforme apresentada na BNCC, parece traduzir os valores essenciais para o século XXI nas dez Competências Gerais recomendadas" (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 8).

5. Considerações finais

Percebemos que os ideais mobilizados pela BNCC estão, em boa parte, alinhados às demandas do Capitalismo, sobretudo à lógica do mercado de trabalho que exige pessoas versáteis para atender às suas necessidades de produtividade. Tanto é assim que a questão do preconceito linguístico tem pouco espaço nesse documento, fazendo menções esporádicas sobre suas ocorrências, sempre secundarizadas pelas enfáticas referências dadas à norma-padrão da língua, com o fim de atender à postura desse documento curricular de buscar legitimidade nas pesquisas cientificas mais recentes da área.

É perceptível o propósito da Base em definir uma metodologia de ensino pautada na variedade linguística, no emprego dos gêneros textuais/discursivos e na análise linguística como forma de refletir sobre as ocorrências linguísticas nos variados ambientes de realização, o que, de certa forma, coloca, como recorrentemente reiteramos, esse documento aparelhado com algumas das demandas acadêmico-científicas atuais sobre o ensino de Língua Portuguesa. Contudo, a insistência em preceituar a necessidade de se ensinar a norma-padrão, colocando-a, quase sempre, em evidência em relação às demais variantes do idioma, causa, de certa forma, um apagamento na BNCC das variedades estigmatizadas, com fim de se contrapor ao preconceito linguístico insistentemente revigorado nas práticas sociais excludentes operadas pela violência simbólica.

Por fim, constata-se que o verdadeiro problema é pouco mencionado na Base, como se esta fugisse dele. Abordar a variedade linguística

é um caminho produtivo, a nosso ver, para o ensino de língua, pois reconhecemos que o preconceito linguístico é fruto do desconhecimento das variedades do idioma. Dessarte, o problema principal desse contexto é o preconceito, a discriminação, a intolerância sobre os falantes dessas variantes estigmatizadas, dadas suas condições sociais de despossuídos dos bens valorizados pela classe dominante, que leva às diversas formas de exclusão. Por isso, não mencionar explicitamente esse problema, com a ênfase que ele requer, quando se sugere o trabalho com variedade linguística na escola, representa omissão que acarreta um retrocesso sobre aquilo que pautam as novas demandas sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz?. 54. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BAGNO, M. Norma linguística e preconceito social:questões de terminologia. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, v. 5, n. 2, p. 71-83. Juiz de Fora, 2001. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap063.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística*: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. 3. ed. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais:* primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ l9394.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília-DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

CCR. CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. *Educação em quatro dimensões*. Boston, 2015. Disponível em:https://curriculumredesign.org/. Acesso em: 17 ago. 2021.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. *Eccos*, n. 52, p. 1-19. São Paulo, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678. Acesso em: 20 jul. 2021.

HERENIO, K. K. P; SANTOS, J. S. Redação escolar: uma mera tipologia textual ou um gênero textual-discursivo pleno? *EntreLetras* (*Online*), v. 11, p. 248-64, 2020.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SANTOS, A. S.; MELO, R. M. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. *Entrepalavras*, v. 9, n. 3, p. 115-32. Fortaleza, 2019.

SANTOS, J. S.; HERENIO, K. K. P; FONSECA, V. N. S. Mobilização de operadores argumentativos na redação do Enem/Vestibular. In: HERÊNIO, K.K.P. (Org.). *Redação Enem/Vestibular*. São Luís: EDIIF-MA/Edital 187/2021 (no prelo). p. 68-85.

SANTOS, J. S; FONSECA, V. N. S. *Impactos da pandemia na prática docente*: a urgência de aula remota atualizando gênero digital. In: ARANHAS, M.B.R.A.; ARAÚJO JUNIOR, J. da S.; SILVA, A.L.R. (Orgs). *Tecnologia e ensino de línguas*: metodologias e práticas. 1. ed. São Luiz: EDUFMA, 2021, v. 1, p. 55-75

SANTOS, J. S.; SILVA, A. S. Gramática, análise linguística e ensino no imaginário docente. In: COSTA, R.; MENDES, M.; ARAÚJO, M. (Orgs). *Diálogos entre letras:* proposta ensino, linguística e formação de professores. Campinas: Pontes, 2015. p. 241-61

Outra fonte:

UNESCO. Educação 2030. *Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação*: Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/education-2030-brazil. Acesso em: 20 jul. 2021.

VIAJES POR BRASIL DE A. E. ZALUAR PUBLICADOS EN LA PRENSA PERIÓDICA DEL SIGLO XIX

Diego Chozas Ruiz-Belloso (UNILA)
diego.belloso@unila.edu.br

RESUMO

Para conhecer a literatura de viagem sobre o Brasil, escrita em língua portuguesa na segunda metade do século XIX, é preciso se ater a figura de Augusto Emilio Zaluar, autor português, nacionalizado brasileiro, que entre os anos de 1859 e 1864 publicou mais de uma dezena de textos na imprensa brasileira, a saber, nos jornais *Parahyba, Correio Paulistano, Jornal das Famílias, Revista Popular* e *O Futuro*. Zaluar é, com esse número de publicações, o autor mais prolífico dentre os viajantes lusófonos que publicaram textos sobre Brasil em revistas e jornais da época. Neste trabalho pretendemos mostrar as principais características literárias e ideológicas dos escritos de viagem deste autor aplicando as ferramentas da Análise do Discurso.

Palavras-chave:
A. E. Zaluar. Literatura de viagem. Imprensa brasileira do século XIX.

RESUMEN

Para conocer la literatura de viajes sobre Brasil, escrita en portugués en la segunda mitad del siglo XIX, es necesario apegarse a la figura de Augusto Emilio Zaluar, autor portugués, nacionalizado brasileño, que entre 1859 y 1864 publicó más de una diez textos en la prensa brasileña, a saber, en los periódicos Parahyba, Correio Paulistano, Jornal das Famílias, Revista Popular y O Futuro. Zaluar es, con este número de publicaciones, el autor más prolífico entre los viajeros lusófonos que publicaron textos sobre Brasil en revistas y periódicos de la época. En este trabajo pretendemos mostrar las principales características literarias e ideológicas de los escritos de viajes de este autor, aplicando las herramientas del Análisis del Discurso.

Palabras clave:
A.E. Zaluar. Literatura de viajes. Prensa brasileña del siglo XIX.

Las dos obras más comentadas y reeditadas de Augusto Emilio Zaluar (Lisboa, 1826-Río de Janeiro, 1882) presentan un estrecho vínculo con los viajes. Una de ellas, “O Doutor Benignus”, publicada en 1875 y considerada la primera novela de ciencia ficción brasileña, narra las peripecias de una expedición científica que explora las selvas brasileñas buscando evidencias de vida extraterrestre. La otra es “Peregrinação pela

província de S. Paulo (1860–1861)", libro publicado en 1863[262], que relata en primera persona un prolongado viaje del autor por numerosas ciudades del interior de Río de Janeiro y São Paulo.

Ya ha sido apuntado por la crítica que varios de los capítulos de este segundo libro fueron publicados en el periódico O Parahyba y en la Revista Popular (Cf. DUARTE, 2010). Añadiremos ahora que el capítulo correspondiente a Porto-Feliz fue publicado en el periódico O Futuro (nº 213, 214 y 215; mayo-junio de 1863), y que, en el capítulo dedicado a la capital de São Paulo, Zaluar declara que algunos pasajes del libro fueron publicados por el Correio Paulistano, muy probablemente entre 1860 y 1861[263]. Además, otros materiales creados durante el mismo viaje, y que no llegaron a formar parte del libro, sí que fueron recogidos por la prensa brasileña de la época: son la primera "carta do interior", escrita desde São Gonçalo y publicada en O Parahyba el 28 de agosto de 1859, y el texto titulado "S. João do Rio Claro", que apareció en el *Jornal das Famílias* en septiembre de 1864. En total, los periódicos publicaron al menos 13 de los 25 capítulos escritos por Zaluar en su "Peregrinação pela província de S. Paulo", a los que hay que añadiral menos otros dos textos, frutos del mismo viaje, pero que no fueron recogidos en el libro. Estas cifras hacen de Augusto Emilio Zaluar uno de los autores de literatura de viaje con mayor peso en la prensa en portugués de la segunda mitad del siglo XIX, al menos en lo que se refiere a los viajes realizados por Brasil[264].

En la literatura de viaje del siglo XIX es frecuente que un relato publicado primero en prensa, por entregas, salga posteriormente en forma de libro, pero también es muy común el camino contrario: que los periódicos publiquen extractos de libros de viajes publicados con anterioridad. En este sentido, el proceso de publicación de la obra de Zaluar parece

---

[262] Aunque la dedicatoria del libro está fechada en 1862, el *Correio Paulistano* publicó una pequeña nota el 4 de octubre de 1863 anunciando la publicación de este libro, que además fue merecedora de una breve reseña positiva en el número correspondiente al 7 de octubre del mismo año.

[263] Los tomos correspondientes a 1860 y 1861 del *Correio Paulistano* no están disponibles en la colección de la Hemeroteca Digital Brasileira, por lo que no nos ha sido posible localizar los textos mencionados por Zaluar.

[264] El *Catálogo de viajes por Latinoamérica en la prensa periódica del siglo XIX (1850-1900)*, coordinado por mí, reúne hasta la fecha 79 textos en portugués de viajes por Brasil, de los cuales 12 son de autoría de A.E. Zaluar. Dos de esos textos, además, fueron presentados como series por entregas, mientras que los diez restantes se publicaron como textos aislados.

particularmente complejo, pues pasajes de su viaje aparecieron en la prensa antes y después de la composición y publicación del libro. Intentaré reconstruir aquí este proceso, pero antes debo llamar la atención sobre una pequeña nota del autor que cierra el libro y que conviene reproducir completa:

> A parte descritiva deste volume que se refere à província do Rio de Janeiro foi dirigida de forma de cartas pelo autor ao seu colega e amigo Remígio de Sena Pereira, quando este em Petrópolis redigia em sua ausência o periódico o Paraíba.
>
> Todas as outras descrições, consagradas também a ter publicidade na mesma folha, devem resentir-se sem dúvida, tanto na forma como no gênero das observações, do fim a que eram destinadas. (p. 234)

Zaluar afirma aquí, por lo tanto, que la totalidad de los capítulos de la "Peregrinação" fueron ideados inicialmente para su publicación en un periódico no especializado, lo que exigía una extensión bastante limitada para los textos y cierta superficialidad o, dicho de otra forma, para llegar a un público lector amplio, los artículos de viajes debían rehuir la aridez y buscar en lo posible la amenidad. Ahora bien, lo expresado en la nota no quiere decir que Zaluar no revisase los textos antes de publicarlos en forma de libro, y de dicha reescritura encontramos varias evidencias, como una referencia, en el capítulo sobre Itú, a cierto apéndice documental del libro, informando que tal documento se encuentra al final del "volumen". Por otro lado, las constantes alusiones en los capítulos a ciudades ya visitadas y a las que aún han de visitarse, referencias que dotan al conjunto de los textos de una indudable unidad y cohesión, pueden entenderse, en conformidad con lo que dice la nota, como muestra del proyecto de publicar una larga serie de textos de viaje en un periódico, pero no es descabellado pensar que el autor albergase desde el primer momento la intención de terminar recopilando todos sus textos en un libro, como era común en la época.

El viaje de Augusto Emilio Zaluar había iniciado poco antes del 20 de julio de 1859, que es la fecha que figura en la primera de las "Cartas do interior" que apareció en O Parahyba[265]. Zaluar prosigue su viaje por el interior de Río de Janeiro y envía otras cuatro "cartas" al periódico O Parahyba, la última de las cuales, escrita desde Ribeirão Frio, está fechada en septiembre de 1859, y ve la luz en el número del 27 de octubre

[265] Al final de la primera remesa se promete un nuevo envío desde Itaboraí, texto que no fue publicado finalmente en O Parahyba ni fue recogido en el libro, prueba de que parte del material producido por Zaluar durante su viaje quedó inédito.

del mismo año.

A finales de noviembre, O Parahyba cierra las puertas sin haber publicado más textos de Zaluar. Este, sin embargo, sigue viajando y escribiendo, y sabemos que consiguió colocar algunos de sus textos en el *Correio Paulistano* porque lo dice el propio autor en el capítulo correspondiente a la capital de São Paulo.

El viaje se prolonga todavía mucho tiempo, así como, presumiblemente, el proceso de escritura. En el último párrafo del capítulo dedicado al Puerto de Santos, Zaluar afirma que regresa por fin a la corte (Río de Janeiro) tras dos años de viaje, en algún momento de 1861 que no podemos determinar.

Comienza entonces el proceso de organización, selección y revisión de los materiales recopilados con la intención de componer un libro, trabajo que debe de estar prácticamente concluido en marzo de 1862, cuando la Revista Popular publica el primer texto del autor portugués, sobre Vila de Queluz, anunciándose en nota a pie de página que se trata de un extracto de una obra inédita.

De marzo a diciembre de 1862, la Revista Popular publica nueve textos extraídos del libro aún inédito, pero ya concluido. El orden de publicación en la revista no respeta la cronología del viaje real, y la selección de textos sigue criterios sobre los que apenas podemos hacer conjeturas, si bien no dudamos que con dicha selección se pretendería agradar al público de la revista. No quería publicarse un itinerario o una secuencia de entregas de un mismo texto, sino que la *Revista Popular* prefirió publicar los escritos de Zaluar como textos aislados.

Entre mayo y junio de 1863, *O Futuro* publica, en tres entregas, el capítulo correspondiente a Porto-Feliz, y el libro "Peregrinação pela província de S. Paulo" (1860-1861) es impreso en Francia y publicado finalmente poco antes del 4 de octubre de ese año[266]por la Librería B.L. Garnier, de Río de Janeiro, sucursal de una casa parisina.

Finalmente, en septiembre de 1864, el Jornal das Famílias publica el breve texto "São João do Rio Claro", que no había sido incluido en el libro pero que es fruto del mismo viaje, como evidencia el párrafo inicial, en el que Zaluar afirma que la población que va a describirse pertenece a su "roteiro de viagem pela provincia de S. Paulo".

---

[266] Ver nota 1.

No podemos olvidar, por otra parte, como señala A. Modesto Dias (2006), que tanto la experiencia, como los apuntes y lecturas realizados durante su viaje fueron aprovechados por Zaluar para la composición de su novela "O Doutor Benignus", de 1875.

El recorrido que acaba de trazarse sobre el aprovechamiento de un grupo de textos nos sirve para ilustrar la dimensión económica de la literatura de viaje de la segunda mitad del siglo XIX. Zaluar es buen ejemplo de un tipo especial de viajero que se hará más y más frecuente a medida que se extienda la aplicación del vapor a los transportes: el escritor, periodista o poeta, el profesional de las letras, que viaja con el objetivo de alimentar con sus textos las páginas de los periódicos, de saciar la gran demanda de viajes del público, y ser retribuido por ello.

La literatura de viaje anterior había sido protagonizada por exploradores, hombres de ciencia, militares, diplomáticos, comerciantes, misioneros. Personas para las que el viaje era un medio para alcanzar un fin, y la escritura era una actividad colateral, de la que no dependía su sustento. Frente a estos viajeros tradicionales, la irrupción de los escritores que viajan es un fenómeno que coincide con el surgimiento del turismo, del viaje de recreo, y con el desplazamiento del foco hacia el viaje en sí mismo, sin objetivos prácticos. Zaluar no viaja por el interior de Brasil por encargo de una sociedad geográfica, ni forma parte de una comisión científica o militar del gobierno, sino que emprende su viaje para ir enviando sus vivencias al periódico O Parahyba, del que era redactor jefe. Tras el cierre de esta publicación, Zaluar buscará otras salidas comerciales para sus escritos de viaje: otros periódicos, un libro. El recalentado circuito de la producción y consumo de literatura de viaje en la segunda mitad del siglo XIX permitía profesionalizarse como autor viajero.

La creciente participación de literatos como Zaluar en la escritura de viajes no tardó en afectar al estilo de este tipo de literatura, y llegó a sacudir hasta su misma esencia. En el paradigma anterior, ilustrado, que aún se extendería a lo largo del siglo XIX, primaba la descripción objetiva y fidedigna de los lugares y sus gentes basada en estudios arduos, pormenorizados y bien documentados. A mediados de siglo, sin embargo, comienzan a menudear los escritores a los que apenas les interesa registrar su visión única, individual, subjetiva, cargada de emociones, de unas tierras visitadas en un viaje fugaz. Surgía así un nuevo subgénero de la literatura de viaje que se conocería como "impresiones" (CHOZAS, 2014, p. 174-84). La literatura de viaje tradicional, perteneciente hasta entonces al ámbito de la Geografía, pasa a convivir ahora con textos con

voluntad artística; con escritos indudablemente literarios.

En cuanto a su estilo, Zaluar es un escritor de transición, híbrido. Por un lado, en su escritura de viajes se siente el peso de la tradición ilustrada y concienzuda: se interesa por la historia de las localidades que visita, por la toponimia de origen indígena, por la actividad económica (fundamentalmente agrícola y centrada en la producción de café), por la instrucción de niños y jóvenes, por los edificios más representativos (iglesia matriz, cámara municipal, prisión, conventos) o por la vida cultural que representa la existencia de periódicos y teatros. Siempre que le es posible, se apoya en documentos consultados *in situ*, y en segundo lugar en informantes fidedignos. En el texto sobre Jacaraí, Zaluar formula una clara declaración de intenciones:

> Se quizessemos fazer d'este trabalho um tecido de singulares aventuras e de episodios romanescos, talvez nos não faltasse asumpto; mas preferimos traçar n´estas linhas algumas notas apenas que sirvão de guia ao viajante curioso, que, como nós, aprecie intruir-se ao passo que se deleita fazendo uma jornada [*sic*]. (ZALUAR, 1862)

En todo caso, a diferencia de otros viajeros de espíritu ilustrado, Zaluar no presta atención a las especies animales y vegetales autóctonas ni a los fenómenos geológicos. Su principal preocupación es el desarrollo económico de los lugares visitados, y en varios pasajes reincide en la idea de lo positivo que resultaría para el interior de las provincias la creación de una tupida red de ferrocarriles y carreteras.

Sin embargo, por otro lado, en numerosas ocasiones irrumpe en esta prosa documentalista el Zaluar poeta en párrafos de marcada subjetividad lírica y lenguaje muy cuidado, generalmente ante la contemplación de la naturaleza virgen, y en cierta ocasión, concretamente en la Matriz Nova de Campinas, ante una obra de arte específica: un altar, obra del bahiano Victorino dos Anjos, que al autor portugués le resulta excelsa. Zaluar se expresa entonces en moldes formales y sentimentales heredados del Romanticismo, así como reproducela actitud ante el paisaje propia de este movimiento. En el mismo texto sobre Jacaraí donde Zaluar declaraba su intención de instruir deleitando, un poco más abajo se lee que la naturaleza provoca contemplaciones filosóficas, inspira la imaginación y despierta el sentimiento "nas almas artísticas, scismadoras e poeticas". Y más tarde afirma: "Oh natureza! Tu és o degráo por onde a humanidade se aproxima do Creador!". En este mismo sentido, en el inicio de "Capella de Nossa Senhora da Apparecida", probablemente el trecho de mayor aliento poético de la escritura de viajes de Zaluar, el autor

traza una lograda analogía entre la selva brasileña y el mar, afirmando que ambos remiten a la noción de infinito y a la trascendencia. Asimismo, en "S. João do Rio Claro", Zaluar declara sentir un "santo respeto" hacia los gigantes vegetales que albergan los bosques brasileños. Y sobre el salto del río Parahyba, exclama el autor: "É um quadro horrivelmente belo", haciendo uso de la retórica de lo sublime que ya nos resulta familiar tras estudiar los escritos de la misma época dedicados al Salto de Tequendama, en Colombia (Cf. CHOZAS; ESPITIA, 2020).

Afirma Duarte (2010) que el conjunto de la obra de Zaluar se adapta a las expectativas del público brasileño de su tiempo poniéndose al servicio de una ideología nacionalista que buscaba ensalzar todo lo patrio y construir una identidad local destacando tanto las maravillas naturales como los progresos civilizatorios del país[267]. Nosotros matizaremos aquí esta interpretación global ateniéndonos a algunos detalles de su literatura de viaje.

Si bien es cierto que Zaluar expresa su fascinación ante la riqueza de las grandes haciendas de café del interior de Río de Janeiro y São Paulo, y que, particularmente en "Ribeirão-Frio" y en "Campinas" llega a entonar pequeños cantos al progreso, hay un texto en el que el autor desliza una opinión muy crítica ante la destrucción de la naturaleza en aras del avance de la civilización. Se trata de "S. João do Rio Claro", que apareció por primera vez en el nº 9 de 1864 del Jornal das Famílias, sin que hubiese sido recogido previamente en el libro "Peregrinações pela Provincia de S. Paulo". Allí, ante un árbol centenario derribado por un rayo, el autor se deja llevar por las reflexiones, y considera que el árbol sin duda preferiría esa muerte a caer por el hacha de los "destruidores de florestas". Lamenta las maravillas naturales que tiene ante sus ojos y que acabarán desapareciendo con los siglos ante el avance del "machinismo industrial". Zaluar ya ha presenciado "bárbaros holocaustos", y aunque reconoce como necesaria la deforestación para fundar colonias, condenación vehemencia la destrucción de los bosques impulsada por la codicia y la especulación. Dice incluso que una legislación que proteja la naturaleza es reflejo de una sociedad civilizada, contrastando sutilmente con el extendido argumento que enfrenta la civilización y la selva.

Esta actitud de Zaluar, que hoy tildaríamos de "ecologista", se ve

[267] Añade esta estudiosa que la ideología nacionalista plasmada por Zaluar en sus escritos publicados contrasta con las amargas críticas a Brasil que el mismo autor vertía en su correspondencia personal con el escritor portugués Bulhão Pato, contradicción que podría explicarse por el interés comercial de los primeros escritos.

corroborada por otro episodio que se narra en "A cidade de Itú": una numerosa bandada de aves llamadas taperás se acerca como una nube oscura y forma un gran círculo sobre las cabezas de los viajeros, varias veces, hasta que, junto con la salida del sol, los pájaros van a refugiarse entre las rocas de una cascada. Entonces, uno de los compañeros de la excursión dispara dos veces al hueco que concentra más aves, realizando un gran estrago. A Zaluar, que estaba maravillado con la contemplación de las aves, se le encoge el corazón y lamenta haber perturbado su "existencia inocente".

En otros lugares, asumiendo que el paisaje determina el carácter de los pueblos, Zaluar idealiza a los indígenas brasileños, y afirma en "A Vila de Queluz" que "Não se póde ser máo vivendo-se no seio de uma natureza tão terna e benéfica". Aunque las actitudes del autor hacia los indígenas son contradictorias[268], el ejemplo anterior se suma a una posición coherente en defensa de la naturaleza que llega a exigir la limitación y racionalización del desarrollo económico para preservarla, postura insólita en aquellos días, y aún no muy frecuente en los nuestros. Es cierto que la literatura de viaje de Zaluar pudo contribuir a que la naturaleza brasileña se convirtiera en símbolo nacional, pero en este punto las intenciones de Zaluar no parecen vicarias o comerciales, y sus opiniones "ecologistas" bien pudieron ser inconvenientes e incómodas en su época y, por lo tanto, no demasiado populares.

Por lo demás, no todas las opiniones de Zaluar son positivas acerca de lo que no es naturaleza. La ausencia de críticas a las grandes haciendas cafeteras puede entenderse como un deseo de no desagradar a los hacendados que lo recibieron en sus casas, como sugiere Duarte (2010). Pero, fuera de las haciendas, son constantes las denuncias del lamentable estado de los caminos y puentes públicos. Además, Zaluar realiza un duro retrato de la miseria de São Gonçalo, asombrándose de que en Brasil pueda pasarse hambre. Y con relación a otras muchas localidades visitadas, a menudo habitadas por ricos agricultores, le merecen siempre los mismos calificativos: son monótonas y tristes, achacando Zaluar el origen de la melancolía de estos lugares al hecho de que fueran fundados por religiosos. Refiriéndose a la capital de São Paulo,dice Za-

[268] Aunque, en conformidad con lo anterior, Zaluar escribe en "Jacarahy" que los indígenas pertenecen a razas "sacrificadas no holocausto do progresso universal", en otro lugar ("Porto-Feliz") se refiere a estos pueblos con el peyorativo "bugres", y en "Capital de S. Paulo" incurre en el tradicional prejuicio al hablar de "A indolencia natural das raças seminomades". Además, en "Guaratinguetá" afirma que ciertas personas del lugar son rudas como si no se hubieran diferenciado de los salvajes.

luar que los jesuitas imprimían un aire de "misteriosa concentración" no solo al pueblo, sino también a las edificaciones y hasta a la naturaleza. Aún sobre São Paulo, Zaluar opina que los estudiantes de Derecho le aportan a la ciudad una "vida ficticia", que se disipa cuando los jóvenes vuelven a sus localidades de origen, con lo que, "nos seus dias de festa, em vez do riso jovial e franco, [São Paulo] é taciturna e reservada, como uma beata que vai a missa das almas com o rosto escondido na mantilha"[269].

Tal vez la tristeza que Zaluar advirtió en muchas poblaciones del interior de Río de Janeiro y São Paulo no fuese más que una efusión subjetiva del carácter sombrío del escritor, acentuado por la muerte reciente de su joven esposa Luiza[270]. En el mismo texto dedicado a la capital de São Paulo encontramos una comedida alusión a esta pérdida:

> Fomos recebidos com essa íntima cordialidade, essa fraternal expansão que nos faz gozar, no meio de uma sociedade estranha, todos os encantos de nosso lar distante, se por ventura, depois dos grandes naufrágios da existência, nos resta ainda um arrimo na terra, ou um coração que nos espere ancioso em outro extremo do mundo!.

Por último, en algunos pasajes de los textos encontramos puntuales y tímidos cuestionamientos de la esclavitud, tema sobre el que, en general, se impone un clamoroso silencio en los relatos de los viajes de Zaluar por regiones cafeteras explotadas por mano de obra esclavizada. En el extenso texto dedicado a Campinas, por ejemplo, apenas se comenta de pasada que esta localidad cuenta con 24.000 habitantes, siendo 14.000 esclavos. Nada se dice de las condiciones de vida ni de las costumbres de esta mayoría de la población "campineira". Puesto que en una región cafetera es imposible dejar de ver o ignorar accidentalmente la realidad del trabajo esclavo, se deduce que Zaluar elude este asunto a propósito, auto-

---

[269] El apuntado anticlericalismo de Zaluar no es completamente íntegro, encontrándose en sus escritos de viaje varios elogios a los jesuitas Anchieta y Nóbrega, como en "Jacarahy".

[270] La mujer de Zaluar había fallecido el 18 de mayo de 1858 dejándole un niño muy pequeño, según se dice en dos poemas fúnebres publicados en el nº 50 de O Parahyba. Este relevante dato biográfico, queno consta en Sacramento Blake (1883), puede servirnos para contextualizar la literatura de viaje de Zaluar e incluso nos permite levantar la hipótesis de que en la segunda mitad de 1859 el autor estuviera sufriendo lo que la psiquiatría actual denomina "luto prolongado", y que, considerando que desde la remota antigüedad la literatura médica recomienda los viajes para vencer la tristeza,es posible que una de las principales motivaciones del viaje fuera la superación de este duelo. En todo caso, puesto que Duarte (2010) afirma, basándose en una carta de Zaluar a Bulhão Pato, que Zaluar tenía tres hijos en 1874, podemos deducir que el escritor volvió a casarse y tuvo dos hijos de su segunda esposa.

censurándose o adelantándose a la censura de los medios donde pretendía publicar sus textos. Aunque la economía de las regiones visitadas es habitualmente el asunto central de la literatura de viaje de Zaluar, en ningún momento se analiza la contribución de la mano de obra esclava a la prosperidad local. Se diría que incluso una descripción objetiva y desapasionada del sistema esclavista del Brasil de la época resultaría incómoda para el público lector. Estas prácticas vergonzosas de explotación humana, condenadas cada vez con mayor fuerza por el "mundo civilizado" que encabezaba Gran Bretaña, no podían incorporarse al discurso que, a lo largo del siglo XIX, construía la identidad brasileña. Por lo tanto, en una literatura de viajes dirigida al público burgués brasileño, se omite en lo posible todo lo que pueda delatar que la economía de Brasil depende estrechamente de la esclavitud. En ese sentido, a la hora de explicar el funcionamiento de las ricas haciendas de café, Zaluar evita la palabra "esclavo" y todas sus derivadas y la sustituye por eufemismos o por expresiones metafóricas: este recurso se concentra especialmente en el texto "Ribeirão-Frio", donde cierto herrero se describe como un "cíclope negro", un "feitor" da órdenes a sus "phalanges disciplinadas" para extender el café en un gran secadero, y un poco después se habla de "um exército de 400 enxadas", expresión en la que se dribla por metonimia el uso de la palabra "esclavos". Como vemos, el lenguaje poético de Zaluar no apenas esconde la realidad, sino que también contribuye a idealizarla en cierto grado.

Es verdad, por otro lado, que en el mismo texto sobre Ribeirão-Frio, tras defender la maquinización de la agricultura, Zaluar incluye las siguientes palabras: "onde as forças mecánicas podem substituir os braços, elle [o progresso] liberta o homem da escravidão", curiosa y ambigua afirmación, en la que "esclavitud" puede tomarse en su acepción literal o simbólica. Además, en "Fazenda do Pinheiro" el autor nos cuenta que a la salida de Belem (actual Japerí) se encuentra con un joven caballero, del que no se da el nombre pero que es retratado con simpatía, y este personaje le explica a Zaluar cómo podría cambiarse la mano de obra esclava por libre sin perjudicar a los dueños. Por último, hay un pasaje incluido en "São Gonçalo" donde los dilemas éticos y políticos frente a la esclavitud resultan mucho más patentes: dice Zaluar que no puede extenderse sobre todos los pormenores, pero no puede dejar de contar el caso de un "crioulo" de 14 años dedicado al pastoreo en una de estas haciendas que resuelve de cabeza complejas operaciones matemáticas. Este "espectáculo" ofrecido a instancias del dueño de la hacienda deja al viajero asombrado y caviloso y preguntándose "por que a sociedade des-

loca as vocações que a natureza conferio caprichosa e sem escolher a tantos de seus filhos".

Como adelantábamos más arriba, el texto sobre São Gonçalo, además del pasaje que acabo de citar, incluye también un amargo reproche ante la miseria y el hambre que el autor presencia en la pequeña ciudad, y me parece significativo que este texto que publicó O Parahyba no fuera recogido en el libro "Peregrinações pela Provincia de S. Paulo", así como también quedó fuera de la selección "S. João do Rio Claro", donde Zaluar critica con elocuencia la destrucción de los bosques brasileños ocasionada por la codicia en nombre de un progreso muy poco civilizado.

A la hora de reunir su literatura de viaje en un formato más perdurable, Zaluar prefirió dejar de lado estos textos que podrían desazonar al público brasileño, y hoy en día, solo accediendo a este par de textos que apenas aparecieron en la prensa nos es posible tener una visión más matizada, no tan aquiescente, de este autor portugués que se naturalizó brasileño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. Diccionario Bibliographico Brazileiro. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

CHOZAS, Diego. La literatura de viaje en *El Museo Universal* (1857-1869). 2014. Tesis de doctorado. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2014.

CHOZAS, Diego; ESPITIA, César Augusto. José María Vergara y Vergara y las vindicaciones literarias del Salto de Tequendama en la prensa periódica del siglo XIX. Frontería, v. 1, n. 1, p. 207-24, Foz do Iguaçu, agosto-dezembro de 2020.

DIAS, Alan Modesto. Augusto Emílio Zaluar e os homens sem senhor: vida cotidiana na Peregrinação pela província de São Paulo, 1860–1861. 2006. Disertación (Maestría en Historia Social) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

DUARTE, Denise Aparecida Sousa. Augusto Emílio Zaluar: aspectos da trajetória e produção de um intelectual português no Brasil do século XIX. *Temporalidades* – Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG, v. 2, n. 1, p. 123-129, Belo Horizonte, Janei-

ro/Julho de 2010. Disponible en: https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5396/3323. Acceso en: 27 nov. 2021.

ZALUAR, Augusto Emilio. Campinas. *Revista Popular*, v. XIV, p. 230-8, Río de Janeiro, 1622. Disponible en: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=181773&pagfis=5384. Acceso en: 27 nov. 2021.

_____. Capella de Nossa Senhora da Apparecida. *Revista Popular*. Río de Janeiro, v. XV, p. 8-12, 1862. Disponible en: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=181773&pagfis=5545Acceso en: 27 nov. 2021.

_____. Capital de S. Paulo. *Revista Popular*. Río de Janeiro, v. XVI, p. 253-261, 1862. Disponible en: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=181773&pagfis=6183. Acceso en: 27 nov. 2021.

_____. Cartas do interior – Barra Mansa. *O Parahyba*. Petrópolis, n. 88, 90, 1859. Disponible en: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=809047&pagfis=781; http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx? bib=809047&pagfis=789. Acceso en: 27 nov. 2021.

_____. Cartas do interior – Ribeirão Frio. *O Parahyba*. Petrópolis, n. 92, 1859. Disponible en: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=809047&pagfis=797. Acceso en: 27 nov. 2021.

_____. Cartas do interior – São Gonçalo. *O Parahyba*. Petrópolis, n. 76, 1859. Disponible en: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=809047&pagfis=733. Acceso en: 27 nov. 2021.

_____. *Guaratinguetá*. Revista Popular. Río de Janeiro, v. XIV, p. 321-326, 1862. Disponible en: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=181773&pagfis=5474Acceso en: 27 nov. 2021.

_____. Jacarahy. *Revista Popular*. Río de Janeiro, v. XV, p. 261-264, 1862. Disponible en: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=181773&pagfis=5796 . Acceso en: 27 nov. 2021.

_____. *Peregrinação pela provincia de S. Paulo (1860-1861).* São Paulo: Livraria Martins, 1976.

_____. Ribeirão-Frio. *Revista Popular*. Río de Janeiro, v. XIII, p. 322-325, 1862. Disponible en: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=181773&pagfis=5089. Acceso en: 27 nov. 2021.

_____. S. João do Rio Claro. *Jornal das Famílias*, Río de Janeiro, n. 9, p. 258-259, 1864. Disponible en: http://memoria.bn.br/DocReader/Doc

Rea-
der.aspx?bib=339776&pesq=viagem&pasta=ano%20186&pagfis=380.Accesoen: 27 nov. 2021.

_____. Taubaté. *Revista Popular*. Río de Janeiro, v. XIV, p. 299-305, 1862. Disponible en: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=181773&pagfis=5452. Acceso en: 27 nov. 2021.

_____. Uma viagem á provincia de S. Paulo – A Vila de Queluz. *Revista Popular*. Río de Janeiro, v. XIII, p. 257-261, 1862. Disponible en: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=181773& pagfis=5023. Accesoen: 27 nov. 2021.

_____. Viagens. Porto-Feliz (S. Paulo). *O Futuro*. Río de Janeiro, n. 16, 17, 18, p. 521-526, 543-548, 571-574, 1863. Disponible en: https://digital.bbm.usp.br/view/?45000037083&bbm/7165#page/22/mode/2up ; https://digital.bbm.usp.br/view/?45000034002&bbm/7174#page/12/mode/2up; https://digital.bbm.usp.br/view/?45000034002&bbm/7174#page/42/mode/2up. Acceso en: 27 nov. 2021.

_____. A cidade de Itú. *Revista Popular*. Río de Janeiro, v. XVI, p. 210-216, 1862. Disponible en: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=181773&pagfis=6138 . Acceso en: 27 nov. 2021.

_____. Cartas do interior – Fazenda do Pinheiro. *O Parahyba*. Petrópolis, n.87, 1859. Disponible en: http://memoria.bn.br/docreader/ DocReader.aspx?bib=809047&pagfis=777. Acceso en: 27 nov. 2021.

"VIMBUNDO ESTÁ CUCOPIANDO": UMA ANÁLISE SOBRE A LÍNGUA FALADA NA COMUNIDADE DE CAFUNDÓ – SALTO DE PIRAPORA (SÃO PAULO/BRASIL)

Luana Letícia Dudcoschi (UEMS)
prof.luanadudcoschi@outlook.com
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS
adrianadebarros@uems.br

RESUMO

Este artigo tece reflexões sobre a língua falada numa comunidade de remanescentes de quilombolas, a Comunidade de Cafundó (Salto de Pirapora-SP, Brasil), e o processo de formação de uma expressão falada muitas vezes no cotidiano comunitário, mas especialmente em eventos e na presença de pessoas externas ao meio. Discutem-se, assim, os espaços em que o léxico presente nessa comunidade remanescente quilombola se vincula a sua origem e processo de acomodação em seu local de permanência, sob a seguinte problemática: por qual(is) forma(s) ou elementos sinalizadores a língua falada nas comunidades remanescentes quilombolas expressaria elementos de sua trajetória histórica, cultural e social? O objetivo deste artigo foi investigar a língua falada nessa comunidade remanescente quilombola do interior de São Paulo e seu processo constitutivo, a partir de uma interação crescente entre meio, processos adaptativos e cultura, um vínculo a construção de identidade e territorialidade no Brasil. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta análise foi a revisão bibliográfica de textos referentes a este grupo específico, da sua descoberta ao registro da língua, em uma revisão bibliográfica, desenvolvida entre publicações impressas e digitais. Foi observado que o falar dos povos quilombolas em seus territórios remanescentes refletiria, dessa maneira, em diferentes relatos e registros de luta, resistência e identidade, em que a língua falada se contrapõe a adentrações diversas e estabelece um marco entre o coletivo quilombola e os demais. Concluiu-se que, quanto mais isoladas as comunidades ou culturalmente fortalecidas, mais a língua tende a se diferenciar de forma expressiva.

Palavras-chave:
Cucópia. Linguística. Quilombolas.

ABSTRACT

This article presents reflections on the language spoken in a community of quilombola remnants, the Community of Cafundó (Salto de Pirapora-SP, Brazil), and the process of forming an expression spoken many times in community daily life, but especially in events and in the presence of people outside the environment. Thus, we discuss the spaces in which the lexicon present in this maroon remaining community is linked to its origin and accommodation process in its place of residence, under the following problem: by which form(s) or signaling elements the language spoken in the remaining maroon communities would express elements of its historical, cultural, and social trajectory? The aim of this article was to investigate the language spoken in this maroon remnant community of the interior of São Paulo and its constitutive process,

based on an increasing interaction between environment, adaptive processes, and culture, which link the construction of identity and territoriality in Brazil. The methodology used for the development of this analysis was the bibliographic review of texts referring to this specific group, from its discovery to the language record, in a bibliographic review, developed between printed and digital publications. It was observed that the talk of maroon peoples in their remaining territories would reflect, in this way, in different reports and records of struggle, resistance and identity, in which the spoken language is opposed to various addendums and establishes a milestone between the maroon collective and the others. It was concluded that the more isolated the communities or culturally strengthened, the more the language tends to differentiate in an expressive way.

Keywords:
Cucopia. Linguistics. Maroon.

1. Introdução

Os quilombos integram a historiografia da escravidão brasileira como pontos de resistência, territorialidade e identidade. Estes locais eram espaços de fuga de escravos ou de acolhida daqueles que eram abandonados quando seus donos se mudavam, por razões diversas (Cf. SANTOS; SOUZA, 2012). Assim, hora como espaço de resistência, hora como de sobrevivência, as comunidades quilombolas eram lugares em que as diferentes culturas negras e seus traços se reencontravam no contexto brasileiro e intercambiavam a sua identidade com a nova territorialidade e vivências.

É reconhecido que as formas de comunicar e estabelecer a linguagem pertence aos sujeitos e sua trajetória humana, o que envolve história, sociedade e territorialidade, além de aspectos como crença, intercâmbios gerais realizados durante a vida e sentidos grupos e individuais relacionados ao falar, agir, pensar e viver (Cf. SANTOS; SOUZA, 2013). Como é dessa forma, o léxico de uma comunidade remanescente de quilombolas, consequentemente, traz em seu exercício uma série de fatores que podem ser mais ou menos diluídos ou presentes conforme os percursos vivenciados por esses grupos, suas origens iniciais e como viveram o processo de acomodação ao cenário brasileiro.

Este artigo tece algumas reflexões a respeito da língua em comunidades remanescentes de quilombolas a partir do exemplo da Comunidade de Cafundó (Salto de Pirapora-SP, Brasil), como um instrumento narrativo de sua trajetória. Para isso, faz uso da base presente na Teoria da Sociolinguística Variacionista, de Willian Labov, cuja finalidade central é a investigação de como a língua se modifica de forma regular e sis-

temática na sociedade (LABOV, 1968; 1972; 1982; 2004), o que permite que seja uma narrativa falada de percursos vividos por um povo. Também foram utilizadas como referências algumas bases de discussão presentes na sociologia da linguagem, especialmente em Fishman (1976), para quem as mudanças da língua e como elas se relacionam com os diferentes povos e culturas a partir de seus contatos, assim como as pesquisas de Gumperz (1962; 1968; 1971) que tratam sobre como os grupos sociais se relacionam e de que maneira isso reflete de forma sociológica e geral em sua língua e expressão.

Assim, este artigo tem como objeto a língua falada nas comunidades quilombolas como expressão de sua identidade e trajetória de vida e acomodação sócio-histórica, em que se evidenciam as amplas relações presentes entre o contexto real da fala e como ela se intercomunica com a identidade e história dos falantes. Assim, discute os espaços em que o léxico presente na comunidade remanescente quilombola Cafundó, assim como nas demais brasileiras, expressa ligações à história desses grupos sociais e sua origem, do período de formação do quilombo até a territorialidade e constituição como uma comunidade dessa natureza.

Como toda pesquisa requer uma problemática de condução, este estudo foi norteado pelo questionamento: por qual(is) forma(s) a língua falada das comunidades remanescentes quilombolas expressaria elementos de sua trajetória histórica, cultural e social? Em extensão de abordagem, esta revisão bibliográfica discute as diferentes relações linguísticas presentes nestas comunidades, sob o interesse de identificação dos aspectos étnicos, culturais, históricos e sociais de seu grupo constituinte.

O objetivo deste artigo é investigar registros a respeito da língua falada em uma comunidade quilombola, como elemento de evidência e aprofundamento histórico, cultural e social, que narra e registra os percursos vivenciados por estes grupos em seu processo de construção de territorialidade e identidade no país, na forma de variações linguísticas e suas estruturas – a partir do exemplo da Comunidade de Cafundó.

Trata-se de uma revisão bibliográfica, desenvolvida entre publicações impressas e digitais, coletadas de meios tradicionais impressos como bibliotecas e acervos pessoais, e complementadas por extrações oriundas de fontes como Periódicos Capes, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Google* Acadêmico. As publicações não foram selecionadas por corte temporal, mas por representatividade ao tema e abordagem, dentro da possibilidade de seleção ampla à autoria, comum das

revisões desta natureza, de forma descritiva e narrativa. Assim, os estudos encontram-se apresentados, hora de maneira direta, hora indireta, no repertório teórico sequente – também discutido de maneira corrente em seu desenvolvimento, a fim de realizar o objetivo da pesquisa proposta.

2. *Uma análise sobre a língua falada na comunidade de cafundó – salto de pirapora (são paulo/ brasil)*

Para adentrar a discussão proposta neste estudo, é necessário introduzir alguns conceitos e relações pautados na dinâmica sujeito-língua e que se inserem no campo sociolinguístico. A sociolinguística compreende a língua como uma via de expressão viva, mutável, que se intercambia conforme os falantes interagem no tempo, com outros sujeitos e em seus espaços, tendo por característica comum destes movimentos a funcionalidade. Desta forma, Labov (1982) especifica que a observação de uma língua falada, em um curso de tempo ou em comparação entre grupos, permite identificar o quanto ela mudou no contexto ou tempo analisado, preservando a sua funcionalidade. Tão mais diversificada uma cultura, maior o número de variações da sua comunidade de fala, assim, as variações linguísticas podem ser tanto adaptações quanto atualizações da língua, a partir do curso histórico dos falantes que pode gerar ou não tal movimento que, por sua vez, é imprevisível em sua estrutura e diversificação. A análise da estrutura, dos arranjos léxicos e dos componentes históricos e sociais dos falantes de uma variação linguística evidencia os mecanismos que interagem para a sua formação.

Nesse sentido, desta vez em Labov (1972, p. 306-7), consta a afirmativa de que "ninguém negaria a importância de conquistas, invasões e imigração em massa, com a consequente extinção, superposição ou fusão de línguas inteiras. (...) Mas o problema parece ser histórico e político, apropriado para o foco (...) de uma sociolinguística interdisciplinar". Sendo dessa forma, uma variação linguística seria uma incorporação real e palpável dos indivíduos de formas distintas de falar que incorporam aspectos de seu percurso cultural, social e histórico. Este processo pode ocorrer sob diferentes impulsos ou motivações, e tem sido observado de forma mais notável nas mudanças sociais drásticas que impactam a forma dos sujeitos comunicarem e interagir entre si a partir da língua.

Esta é a premissa inicial presente na sociolinguística, cuja abrangência mais tarde foi ampliada: identificar as relações entre vida e sociedade que interferem na língua em sua expressão, como uma extensão so-

cial. Bright (1974 *apud* ALKMIM, 2001, p. 28) definiu esta condição na forma de uma "(...) covariação sistemática das variações linguística e social, ou seja, (...) [uma correlação entre as] variações linguísticas observáveis em uma comunidade às variações existentes na estrutura social desta mesma sociedade". E é neste contexto em que esta compreensão sociolinguística se enquadra no entendimento e análise da língua das comunidades remanescentes quilombolas brasileiras como expressão de sua história e cultura.

A formação destas variações viria de um processo complexo e amplo, em que os sujeitos mobilizadores dessas mudanças, quer sejam eles receptores ou ouvintes, agiriam sob o impulso de suas identidades sociais e do uso da língua em seu contexto de vida e experiência. Estas alterações viriam de uma espécie "(...) julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento linguístico e sobre os outros, isto é, as atitudes linguísticas" (ALKMIM, 2001, p. 29).

Sendo dessa maneira, as variações linguísticas são fenômenos usuais que se centram em um grupo. A sua compreensão perpassa ao conceito descrito por Gumperz (1962) sob a forma do termo "comunidade linguística". Essa comunidade tanto pode adotar um padrão de uso de apenas uma língua ou ser muito mais variado (multilingues), de modo a formar um código linguístico estruturalmente definido. É a interação, o uso vivo deste código, que mantém a comunidade linguística ativa e reconhecida em suas particularidades.

Gumperz (1968) também descreveu a comunidade de fala, na qual as diferentes redes formadas por aspectos sociais, históricos, culturais e de natureza plural geram padrões de uso e também de compreensão da língua que são próprios ou distintos. De acordo com a natureza das expressões da língua e de seu uso, é possível definir a qual destes conceitos ela melhor se enquadra.

No contexto destas variações pode ser identificado o rico repertório e realidade em que se apresentam os contemporâneos remanescentes quilombolas, comunidades negras formadas no contexto escravagista brasileiro. O país aboliu a escravatura ainda no ano de 1888, no entanto, isso ocorreu após uma trajetória de 316 anos de escravidão, em que africanos de diversas partes do continente foram trazidos para a exploração de seu trabalho, em um processo iniciado em 1554. As fugas integram a memória da escravidão brasileira, com as comunidades formadas em terras ermas, ou então doadas para essa finalidade, ou

mesmo conglomerados de pessoas negras que se reuniram após a libertação, para formar grupos produtivos baseados na agricultura. O escravismo, dessa forma, somente foi mantido a partir de uma "(...) vigilância ferrenha e uma violência de punição preventiva, estruturadas nas relações produtivas diante dos quadros de protestos e resistências por parte dos escravos" (FURTADO; PEDROZA; ALVES, 2014, p. 108).

Camilo e Motta (2018) observam que o Quilombo ou Mocambo é uma instituição de forte teor histórico, formada por membros que são denominados calhambolas, mocambeirosou quilombolas, conforme a região. Existiria, neste espaço, o teor da resistência e da busca pela liberdade e, na maioria das vezes, o quilombo é representado por um espaço estrategicamente escolhido que, embora em maioria fosse um espaço de indivíduos pretos, também eventualmente serviam ao agrupamento de indígenas, europeus rebeldes e outros que não encontravam enquadramento no ambiente escravista. Na língua falada em uma comunidade remanescente é possível filtrar aspectos presentes de sua condição geral, pois

> Para discutirmos o sentido da palavra, é necessário mobilizarmos um aparato teórico/metodológico que nos ofereça condições de compreender o funcionamento da língua na sua relação com a história, a memória discursiva e a exterioridade. [...] Os sentidos não existem em si mesmos, deslizam, são incompletos, daí que a linguagem é estrutura, mas também é acontecimento. Ou seja, pelo discurso é possível observar os sentidos em curso, a linguagem em funcionamento [...] (CAMILO; MOTTA, 2018, p. 47)

Em busca de representantes à compreensão destes arranjos léxicos e da possibilidade de sua replicação em comunidades remanescentes quilombolas diversas está a Comunidade do Cafundó, alvo das observações de Vogt e Fry (2005). A comunidade foi iniciada no século XIX e Salto de Pirapora, local de estabelecimento de Cafundó, é uma região relativamente próxima à cidade de Sorocaba-SP, mas a forma de vida mais isolada da comunidade fomentou a cucópia (Cf. AVELAR, 2016, *on-line*).

A comunidade Cafundó, como é chamado o local, representa um marco das pesquisas linguísticas sobre a língua africana na América Latina. Cafundó atraiu a atenção na década de 1970, quando foi alegado que o local preservaria a língua falada africana. Contudo, após investigação, foi identificado que a língua peculiar falada na comunidade era a cucópia, com matriz gramatical na língua portuguesa, contudo constituída a partir de aspectos da formação e trajetória daquele grupo, constituídos a

partir do século XIX.

Embora a existência de Cafundó seja bastante anterior, a visibilidade de suas particularidades começou a ser construída a partir da 1978, quando os primeiros jornalistas chegaram ao local, motivados por conhecer um local em que as narrativas de pessoas próximas diziam existir aspectos muito interessantes, como uma língua distinta, e um grupamento humano que vivia relativamente isolado. O jornal Cruzeiro do Sul foi o pioneiro em divulgar notícias de Cafundó, sendo um veículo distribuído na cidade de Sorocaba e, mais tarde, também atraído pelos elementos interessantes do local, ainda em 1978, o jornal O Estado de São Paulo publicou as primeiras notícias sobre a localidade. Inicialmente, a primeira impressão do local é de um bairro rural, com população principalmente negra, em que duas parentelas se destacam como as principais presentes: os Pires Pedroso e os Almeida Caetano. Não é um grupo muito numeroso: pouco mais de 80 pessoas vivem no local e, ao todo, detém a posse de 7,75 alqueires de terra que, igualmente, representam a extensão real de Cafundó. Essas terras teriam sido doadas aos fundadores, que eram escravos e ascendentes da população que contemporaneamente vive ali, especificamente no ano de 1888, antes ainda da Abolição e destinadas a duas irmãs, Ifigênia e Antônia, as duas bases das parentelas prevalentes. O território de Cafundó originalmente era bem mais extenso, mas terminou sendo aos poucos ilegalmente apropriado por terceiros, até que a documentação legal da pequena parte vigente estabeleceu mais formalmente a região. Vivem do plantio de milho, feijão e mandioca, e também da criação de animais para a alimentação, como porcos e galinhas, sempre em pequena escala. Fora de Cafundó, os negros costumam trabalhar no serviço doméstico, se mulheres, ou nas lavouras, se homens. Falam a língua portuguesa, mas o fazem a partir de um dialeto muito próprio, que muitas vezes é confundido com o "caipira", mas que na verdade apresentam um léxico baseado no Banto, no Quimbundo e nas acomodações historicamente constituídas à língua pela comunidade no decorrer de sua história. É uma língua africana (Cf. VOGT, 2013).

A fala real da Comunidade de Cafundó foi descrita em um estudo formal na década de 1980, por Vogt e Fry (2005, p. 39), como formada por expressões a exemplo de "*Nhamanhara cuendou* no *ngombe* do *ngombe* do *andaru* / o homem foi de carro; *Curimei vavuro* / trabalhei muito; o médico é o que *cuçumba* o *maiembe*/ o médico é aquele que receita o remédio", e outras. Essa fala real comunitária evidencia a assimilação estrutural da língua portuguesa, que divide espaço na construção

das frases para acolher a língua africana.

Tal língua falada cotidiana, com estrutura e apresentação próprias, é constituída a partir de processos de linguagem que são revestidos de aspectos culturais, intensos em conteúdos de historicidade vividos pelo sujeito e que não somente comunicam, mas também posicionam em palavras aspectos da origem e pertencimento étnico quilombola. O processo de formação desses arranjos é complexo, preserva a ancestralidade africana e decorre de relações que se estabelecem entre línguas e falantes que atribui sentidos políticos e sociais a tudo o que é enunciado (Cf. GUMPERZ, 1982; HYMES, 1974).

Para Vogt e Fry (2005), ainda que fluente e funcional no interior do grupo, a língua adotada em uma comunidade quilombola pode ser abandonada de forma total ou parcial fora dela, ou caso ela viva fortes interações com o meio que promova sua dissolução. Mas o aprendizado interno ao grupo se dá de forma natural, muitas vezes não intencional, e que se replica como um contínuo desta língua, uma variação linguística e não apenas uma forma de falar, ou um regionalismo, por exemplo:

> Do ponto de vista estritamente lexical, observa-se de fato uma constante expansão do vocabulário através do uso de expressões formadas por processos metafóricos e analógicos. Essa expansão se dá em geral através do uso de palavras do léxico africano, que concorrem para a formação de novas expressões cuja estrutura gramatical é, grosso modo, a de nome + preposição + nome. Para expressar um novo significado, parte-se de um nome e particulariza-se, através do genitivo português, gramaticalmente falando, um novo significado. (VOGT; FRY, 2005, p. 40)

A esse respeito, Vogt e Fry (2005) complementam ainda que os arranjos léxicos possíveis em uma comunidade desta natureza são diversificados, e geralmente se abrem estruturalmente à língua dominante, mas trazem os traços, significados e composições internas acomodadas de sua língua mãe de base. Estes matizes envolvem, em geral, termos da língua original da comunidade, incluídos de forma a remeter afetiva e estruturalmente ao que significavam em sua base.

A partir das diferentes investigações realizadas com a finalidade de definir a natureza da língua falada na Comunidade do Cafundó, uma das hipóteses mais aceitas é que se trate de uma expressão constituída em proximidade ao léxico de Angola que, diretamente, as combinações de palavras não necessariamente possuem sentido, mas remetem diretamente à origem africana. Não se pode deixar de mencionar que, em uma interpretação bem menos glamourosa daquele falar, também já

foram levantadas hipóteses referentes a uma espécie de tentativa dos falantes locais driblarem a compreensão e interesse de outros não usuários da língua, sendo assim, uma visão que tem por consequência a carência de autenticidade etimológica. Esta hipótese, no entanto, não tem sido rigorosamente sustentada, dada a percepção recorrente de que existiria naquele falar uma base *umbundo*, e que o comportamento e mesmo as subjetividades que cercam o falar daquela comunidade diretamente remetem ao seu "ser africano". O comportamento das crianças, na vida coletiva, compreendendo as formas de brincar e a socialização daqueles indivíduos em muito remetem ao modo de vida angolano, como os brinquedos de cabaça, tão populares em Angola. Além disso, o léxico daquela comunidade é uma forma de marcar traços culturais individuais e mostrar a sua integração nacional, existindo de forma introjetada na cultura local – ao mesmo tempo que reforça a sua forma de ser como natural de sua origem real, a África. A língua local falada seria uma espécie de expressão da genealogia daquele povo, e os africanismos seriam traços de maternidade linguística e também identitária (Cf. VOGT, 2013).

Dessa forma, Cafundó é um caso expressivo de variações linguística e a sua língua real atrai o questionamento sobre como as mesclas presentes nela podem se manifestar em outros remanescentes quilombolas brasileiros. Essas variações, independentemente de sua natureza, se mostram espaço de prática como língua viva e funcional aos usuários, com um léxico particular que metaforiza e faz analogias com o léxico africano, gerando termos novos, que não pertencem mais totalmente a língua de origem nem mais a língua adaptada.

2.1. Cucopiando

O Quadro 1 mostra diferentes expressões extraídas diretamente pelos pesquisadores Vogt e Fry (2005), em sua pesquisa "As formas de expressão na língua africana do Cafundó".

Quadro 1: termos identificados no léxico do cafundó (Salto de Pirapora-SP, Brasil).

Anguto nâni de nhamanhara (mulher sem homem – solteira)
Angutu está cuendando mafingue (a mulher está vertendo sangue – menstruada)
Cambererá do vava (carne da água – peixe)
Chamar no quinamba (chamar na perna – levantar e ir embora)
Coçumbador do cupópia (fazedor de fala – língua)
Cuendar o godema no arambuá do camanaco (andar o braço no traseiro do menino)

Cumbe nâni do téqui (sol pequeno da noite)
Cumbe vavuro do téqui (seria 'sol grande da noite', isto é, 'lua cheia').
Curimei vavuro (trabalhei muito)
Ele foi cuendar orofim lá no sengue (ele foi buscar lenha lá no mato)
Eu fui cuendar (eu fui ir – eu fui)
Hoje eu vou cuçumbar o mambi no orofim (hoje eu vou passar o machado no mato - cortar lenha)
Injequê do andaru (saco de fogo – panela)
Injequê do variar (saco de comida – panela)
Injequê do vava (saco de água – nuvem
Injó da marrupa (casa do sono – quarto)
Mutombo do injequê (mandioca do saco – amendoim)
Nanga do visó (roupa dos olhos – óculos)
Nâni de coçumbar no quinamba (usar pouco a perna – perto)
Ngombe do andaru (boi de fogo – carro)
Nhamanhara cuendou no ngombe do andaru (o homem foi de carro)
Nhamanhara nâni de anguto (homem sem mulher – solteiro)
Nhamenhara curima nâni (o homem que trabalha pouco)
No quilombo que já cuendou (ontem)
No quilombo que vai cuendar (amanhã)
No quilombo que vai cuendar (no dia que vai vir – amanhã)
O cafombe cuendou da ambara para cunuar avero com nhapecava (o homem branco veio da cidade para beber café com leite)
O cumbe já estava cuendando (o sol já estava indo – se pondo)
O delegado fica bravo e cuenda ele pro chitungo (o delegado fica bravo e o leva para a cadeia)
O médico é o que cuçumba o maiembe (o médico é aquele que receita o remédio)
O nhamanhara cuendou para cuçumbar a cupópia (o homem andou para ouvir a conversa)
O que cuenda o chipoquê (o que anda o feijão – o que engole o feijão)
O que cuenda vavuro no visó (o que anda muito nos olhos)
Obiquanga do avero (tijolo de leite – queijo)
Obiquanga do pepa (tijolo de farinha - pão)
Obiquanga do ture (tijolo de terra – tijolo)
Obiquanga do vava (tijolo de água - sabonete)
Palulé vavuro ou *palulé nâni* (sapato bom ou sapato ruim)
Pepa da cuipa (pó de matar – veneno em pó)
Respeito do ngombe (respeito do boi – arame farpado)
Sanje do téqui (frango da noite – morcego)
Tata nâni no orongombi (homem fraco no dinheiro – pobre)
Tata vavuro no godema (homem forte no braço)
Tata vavuro no orongombi (homem forte no dinheiro – rico)
Tenhora da mucanda (enxada da escrita – caneta)
Vava do cuipa (água de matar – veneno líquido)
Vimbundo está cupopiando na marrupa (o homem preto está falando no sono - está sonhando)
Vimbundo está cupopiando no injó do tata (o homem preto está falando na casa do pai)

Fonte: Vogt e Fry (2005, p. 39-41).

Vogt (2013) permite também compreender que existiria nessas acomodações em sentido igualmente político de resistência cultural, em que culturas imutáveis pelo tempo e pela distância se confrontam e acenam seus traços pela língua. Dessa forma, todo o africanismo deste léxico seria uma forma de se fazer expressar da cultura africana desses sujeitos, trazendo em si toda a sua trajetória de construção, nem sempre pacífica. Existe o banto claramente presente na língua daquela comunidade, mas ele vai além de um puro e simples banto qualquer, é o banto resultante e restante de toda a trajetória vivida por aquele grupo social, que também apresenta elementos de significado e de sentido muito fortes, associados também a essa trajetória. E igualmente acomodado no sentido do ser e do falar a língua portuguesa brasileira.

A partir do caso de Cafundó é possível discernis que as incorporações léxicas presentes nas comunidades quilombolas teriam uma ligação direta ao conceito de viabilidade, ou seja, é necessário que as expressões apresentadas façam sentido aos falantes nos aspectos sensorial e cognitivo, como descrito por Hymes (1974). Por exemplo, quando um falante de Cafundó associa os termos *curimei vavuro* a trabalhar muito e isto lhe faz sentido, pode utilizar *curimei vavuro* como parte de sua expressão diária a este termo, e o mesmo termo pode ser assimilado como válido e compreensível a outros de sua comunidade que, a mesmo exemplo de si, possuem o repertório de conhecimento dessa associação. Ao mesmo tempo, para fora da comunidade isso não é geralmente possível, exceto em casos muito raros, pois para a maioria dos falantes exteriores não há um referencial plausível de apoio para identificar sentido quando estes dois termos são mencionados (*curimei vavuro*).

A falta de viabilidade exterior não impede uma variação linguística de se constituir, mas a carência interior sim. Dessa forma, quanto mais elementos tradicionais e essenciais estiveram vivos em uma comunidade remanescente quilombola acerca de suas origens e de sua identidade, na perspectiva de Hymes (1974), maior tenderão as ser os intercâmbios possíveis e validações internas. Se uma comunidade se dilui identitáriamente em seu interior, no entanto, cada vez menos falantes internos comungarão dos sentidos próprios e, dessa forma, as variações e suas possibilidades tendem a ser deixadas no tempo e, se não registradas ou analisadas, perdidas em seu reconhecimento.

O falar quilombola, ainda que se trate de uma condição histórica vivenciada de forma comum, é territorialmente distinto. A fala de comunidades remanescentes depende, em sua estrutura, da origem dos funda-

dores, de sua natureza de formação e de quanto e como se integram ao meio envolvente. Assim, a territorialidade é um aspecto vivo na narrativa léxica quilombola isto permite evocar aspectos do termo denominado por ecolinguística (COUTO, 2009).

A partir dessa condição, Couto (2009) evidencia que o entendimento de ecossistema linguístico envolve uma prática na qual os indivíduos interagem com seus repertórios e se comunicam com o meio que pode ter, ou não, estes mesmos elementos. Ao identificar elementos estranhos, buscam identificar a sua origem e a territorialidade se dá como uma de suas principais bases, permitindo que sejam identificados elementos como a matriz das expressões e necessidades, bem como elementos gerais que se ligam a aquela forma ou estrutura de comunicar.

A identidade territorial na língua falada nas comunidades remanescentes de quilombolas advém dessa junção de território, língua e população. Assim, a territorialidade é constituída a partir da identidade que é formada com o espaço de origem em diálogo ao espaço de destino. Tal relação tem uma forte influência direta à identidade social, como observado por Haesbaert (2007). Ainda o autor observa que todas essas relações se fortalecem não somente na língua, mas se sustentam também as práticas que se referem à preservação e fortalecimento com a identidade, revivendo e memorando espaços por meio de tradições, festas e outros elementos potencialmente valentes a esta finalidade, que sustentam e reforçam o sentido de território.

Assim, a língua celebra e reúne os fatores de reconhecimento que envolvem os grupos e, portanto, pode variar de acordo com a sua origem. Embora os escravos fundadores em sua maioria fossem fugidios, variam grupo de outros escravos abandonados, mesclados ou não aos demais, e também as origens étnicas africanas são diferenciadas – o que gera uma grande diversidade possível de intercâmbios, culturas e práticas linguísticas focalizadas nos remanescentes quilombolas.

3. Considerações finais

Este artigo foi desenvolvido para discutir a forma ou formas pela qual ou quais a língua falada das comunidades remanescentes quilombolas expressariam elementos de sua trajetória histórica, cultural e social a partir da língua falada da Comunidade do Cafundó. Nesse sentido, a revisão empreendida evidenciou que a língua representa as dife-

rentes tensões e demandas vivenciadas por estes povos em seu percurso de constituição identitária no ambiente brasileiro. Inseridos em um meio hostil pela escravidão, com grupos formados por interesses variados que iam desde a sobrevivência à resistência, as diferentes comunidades remanescentes de quilombos comungam do ponto comum da escravidão e suas sequelas, mas se diferenciam de forma potente por elementos como origem, práticas, finalidades e identidade.

Algumas comunidades se dissolveram de sua pertença étnica de forma mais ampla, outras mais fechadas. O seu léxico reflete a intensidade deste processo a partir do quanto existe de diferenciado em seu falar frente às tensões dominantes e relações com o meio envolvente. A força da permanência, identidade e territorialidade habita grande parte das escolhas e práticas vigentes no falar vivo dessas comunidades, sendo alimentada por eventos e práticas de natureza diversa, como festas e tradições que, por seu turno, atribuem e repassam/reforçam sentidos e identidades.

O falar dos povos quilombolas em seus territórios remanentes refletiria, dessa maneira, em diferentes relatos e registros de luta, resistência e identidade, em que a língua falada se contrapõe a adentrações diversas e estabelece um marco entre o coletivo quilombola e os demais.

Os diferentes grupos dessa ordem formam diferentes maneiras de se expressar e interagir que se distinguem entre si de forma bastante perceptível, mas cuja intensidade de variações linguísticas é ligada a permanência cultural e seu fortalecimento em suas origens, bem como ao quanto, internamente, a língua de forma específica se valida e faz perceber. Quanto mais isoladas as comunidades ou culturalmente fortalecidas, mais a língua tende a se diferenciar de forma expressiva

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELAR, J. O. *Cafundó*: língua e memória quilombolas. 2016. Disponível em: https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2016/12/29/cafundo-lingua-e-memoria-quilombolas/. Acesso em: 10 jan. 2021.

CAMILO, J. J. da S.; MOTTA, A. L. A. R. Quilombo e quilombola: dos verbetes aos deslocamentos de sentidos. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 41, p. 45-70, 2018. Disponível em: http://www.revistalinguas.com/edicao41/edicao41. pdf#page=45. Acesso em: 20 jan. 2021.

COUTO, H. H. do. Ecolinguística. *Ensaio: Cadernos de Linguística e Sociedade*, v. 10, n. 1, p. 125-52, 2009.

FISHMAN, J. The sociology of language: a interdisciplinary social science approach to language in society. In: FISHMAN, J. (Org). *Advances in sociology of language:* basic concepts, theories, and problems – alternative approaches. 2. ed., Mouton, Paris: The Hague, 1976. p. 217-404

FURTADO, M. B.; PEDROZA, R. L. S.; ALVES, C. B. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 106-15, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/12.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

GUMPERZ, J. J. Types of linguistic communities. In: FISHMAN, J. *Reading in the sociology of language*. Mouton, Paris: The Hague, 1962. p. 460

_____. Types of linguistic communities. *Anthropological Linguistcs*, v. 4, n. 1, p. 28-40, Oxford, 1968.

_____. *Language in social groups.* Stanford: Stanford University Press, 1971.

_____. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HAESBAERT, R. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: LOPES, L.; BASTOS, L. *Identidades*: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistic*: an ethnographic aprroach. London: Tavistock Puclications, 1974.

LABOV, W. Building on empirical foundations. *Perspectives on historical linguistics*, v. 24, p. 17-83, 1982.

_____. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistic, 1968.

_____. *Round table on language and linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2004.

SANTOS, G. A. dos; SOUSA, A. P. Memória, identidade e linguagem: a

comunidade quilombola do Quenta-Sol (Tremendal-BA). *Folio Revista de Letras*, v. 5, n. 1, p. 351-77, 2013.

VOGT, C. A descoberta do Cafundó. In: VOGT, C.; FRY, P.; SLENES, *Rev. Cafundó: a África no Brasil – Língua e Sociedade*, p. 23-47, Campinas-SP: Unicamp, 2013.

_____; FRY, P. As formas de expressão na "língua" africana do Cafundó. *Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2, p. 39-42, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200019. Acesso em: 21 jan. 2021.

VOZES DISCURSIVAS EM TEXTOS JORNALÍSTICOS: ABORDAGEM LINGUÍSTICA EM TEXTOS QUE NOTICIAM A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

Andreia Tamaris de Souza Aquino (UNIMONTES)
andreiatamaris@hotmail.com
Viviane Rodrigues (UNIMONTES)
viviliteratura@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa, alicerçada sob a perspectiva bakhtiniana, propõe-se analisar as vozes discursivas que permeiam notícias publicadas no jornal Estado de Minas que abordam a violência contra as mulheres. Objetiva-se com este trabalho verificar na materialidade pesquisada o modo como os enunciados foram produzidos e a ocorrência de diálogos com discursos ideológicos que advém de distintos contextos e posicionamentos sociais. Deste modo, buscou-se também verificar alterações nas vozes discursivas enunciadas antes e após a implantação da Lei Maria da Penha e do termo feminicídio. Para tanto, selecionamos as seguintes notícias publicadas no jornal em datas diferentes: "Vendedor mata ex-mulher a facadas no Santa Teresa"; "Motoboy é suspeito de assassinar ex-mulher"; "Ex-marido é acusado de crime"; "Execução sumária é filmada", "Crime ofusca ação policial"; "Choro de criança revelou barbárie"; "Uma história que se repete e Feminicídio dispara enquanto proteção falha". A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e documental, por meio dos métodos comparativo e observacional. Como embasamento teórico consultou-se autores que discorrem sobre essas temáticas, tais como: Mikhail Bakhtin (1895–1975), Voloshinov (1981), Barros (2003), Brait (2018), Brandão (2004), Dias (2018), ONU MULHERES (2016), entre outros. Como resultados das análises percebeu-se que os textos revelaram a presença de diálogos com discursos ideológicos de diferentes sujeitos e que há mudanças no posicionamento das vozes discursivas de acordo com o momento da implantação da referida lei.

Palavras-chave:
Feminicídio. Notícia jornalística. Vozes discursivas.

ABSTRACT

This research, based on a Bakhtinian perspective, aims to analyze how discursive voices permeate news published in the newspaper Estado de Minas that address violence against women. Aims with this work is to verify in the materiality researched how the statements were found and the occurrence of dialogues with ideological discourses that come from different contexts and social positions. Thus, we also sought to verify changes in the discursive voices enunciated before and after the implementation of the Maria da Penha Law and the term femicide. To do so, we selected the news published in the newspaper on different dates: "Salesman kills ex-wife with knife wounds in Santa Teresa"; "Motoboy is suspected of murdering his ex-wife"; "Ex-husband accused of crime"; "Summary execution is filmed, Crime overshadows police action"; "A child's cry reveals barbarism"; "A story that repeats

itself, and Femicide triggers while protection fails". The methodology used was a bibliographical and documental review, through comparative and observational methods. As a theoretical basis, authors who discuss these themes were consulted, such as: Mikhail Bakhtin (1895–1975), Voloshinov (1981), Barros (2003), Brait (2018), Brandão (2004), Dias (2018), ONU WOMEN (2016), among others. As a result of the simulated analyses, the texts revealed the presence of dialogues with different ideological discourses and there are changes in the positioning of discursive voices according to the moment of implementation of the law.

Keywords:

Femicide. Discursive voices. Journalistic news.

1. Introdução

As notícias jornalísticas são construídas por meio de discursos legitimados e estruturados, a fim de proporcionar ao interlocutor um diálogo interativo e construtivo. Os fatos noticiados estão repletos de vozes discursivas de diferentes sujeitos que apresentam distintos posicionamentos sociais. O discurso jornalístico é construído com base no fato e, para isso, o redator o organizará de forma a proporcionar equanimidade nas notícias, em função de atrair a atenção do destinatário.

Esta pesquisa consiste em uma reflexão sobre o modo como as vozes discursivas evidenciam posicionamentos ideológicos nos enunciados do texto notícia jornalística, a partir da concepção dialógicada linguagem. O que foi percebido em notícias do Jornal Estado de Minas com abordagem sobre violência contra as mulheres.

Sendo assim, para embasaras análises realizadas, a pesquisa é fundamentada em teóricos da análise do discurso da vertente francesa e dialógica, que discute dialogismo, polifonia, ideologia e intertextualidade, bem como autores que conceituam a teoria jornalística e a teoria sobre a violência contra a mulher.

2. No limiar do dialogismo

Os termos polifonia e dialogismo foram abordados a princípio por Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (1895–1975), formulada por Michel Pêcheux (1975), o qual criou três prismas para analisar o discurso, que são: *condição de produção, formação ideológica* e *formação discursiva* (interdiscurso). Assim, Bakhtin infere que todo discurso dialoga com um outro e eles são formados por vozes produzidas através dos enunciados. Nesse sentido, a polifonia e o dialogismo estão relacionados às diferentes

vozes manifestadas no discurso, conforme Helena Nagamine Brandão (2004), quando afirma que o sujeito "se desdobra e assume vários papéis no discurso, nos remete ao conceito de polifonia, elaborado inicialmente por Bakhtin, que opõe (como já vimos) um discurso polifônico, tecido pelo discurso do outro, (...)" (BRANDÃO, 2004, p. 85). Em suma, a polifonia consiste nos enunciados de vozes discursivas que integram o discurso, em que são inseridas comumente.

A notícia jornalística é composta por enunciados onde são marcadas as vozes discursivas, assim como afirma Bakhtin (1997) "o enunciado sempre é direcionado, tem destinatário definido (o "leitor", o "público" e suas diferenças por épocas), em seu término acentua-se essa relação" (BAKHTIN, 1997, p. 116). Assim, o discurso jornalístico que aborda a violência contra as mulheres está direcionado ao público de leitores, que busca se informar dos acontecimentos atuais, uma vez que na notícia os enunciados são elaborados conforme o contexto e a cultura de uma época e dialogam-se estruturando um discurso significativo para atrair os leitores.

Na dispersão dos enunciados, são manifestadas as vozes discursivas e nelas é inserido o discurso do outro que dialoga com as demais vozes, estruturando discursos. Barros (2003) aborda o "dialogismo discursivo, desdobrado em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto, o da intertextualidade no interior do discurso" (BARROS, 2003, p. 2). Nesse sentido, o dialogismo ocorre em diferentes modos e a intertextualidade reflete no discurso de modo a entreter o diálogo. Quando o enunciador insere o discurso do outro, propõe a sustentação do seu discurso para que seja significativo ao destinatário. O redator, ao escrever casos de violências contra a mulher em notícias jornalísticas, fará uso da intertextualidade, de modo que fundamente seus argumentos ao fato noticiado, e possa torná-lo mais imparcial. O jornal está inserido em um meio cultural e social, sendo assim, o redator poderá incluir em seus discursos as leis que regem o funcionamento da sociedade atual, causando efeito de intertextualidade no texto.

De acordo com Voloshinov e Bakhtin (1981, p. 21), "tudo que é ideológico possui um valor semiótico". Assim sendo, o signo para os integrantes do Círculo vai além do seu significado real, é uma troca de representações que são criadas durante a interação e passam a ter um caráter valorativo a cada indivíduo, que adquire o signo de modo ideológico. O signo está integrado na palavra, pois é nela que o falante expressa as representações ideológicas. Nesse sentido, Voloshinov e Bakhtin (1981)

atesta que é "na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica." (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1981, p. 24). A palavra é o meio tradicional da comunicação, por isso ela é de extrema importância nos estudos da linguagem, pois é nela que é revelado o conhecimento sobre determinado objeto e a ideologia, que é manifestada como signo. Além de ser o elemento fundamental presente no enunciado, é proficiente de ser responsiva para o destinatário e supradestinatários.

Dito de outro modo, as contribuições teóricas apresentadas e relacionadas com a abordagem sobre os enunciados nos diálogos pesquisados constroem uma reflexão pertinente para realizar a análise.

3. *Análise do corpus selecionado*

As primeiras notícias analisadas neste artigo foram publicadas três anos antes da intitulada Lei Maria da Penha, a saber: notícia 1 – "Vendedor mata ex-mulher a facadas no Santa Tereza"; notícia 2 – "Motoboy é suspeito de assassinar ex-mulher"; e a notícia 3 – "Ex-marido é acusado de crime". Em sua materialidade, as notícias apresentam enunciados com diferentes discursos ideológicos. Os crimes noticiados ocorreram em contextos em que ainda não existia uma lei efetiva que amparasse a mulher, vítima desses atentados, por esse motivo não há nos referidos discursos dessas notícias relação com a Lei nº 11.340/06, conhecida por Lei Maria da Penha.

Para construir um paralelo entre os enunciados foram selecionadas três notícias publicadas após a implantação dessa referida lei, que são: notícia 4: "Execução sumária é filmada"; notícia 5: "Crime ofusca ação policial"; e notícia 6: "Choro de criança revelou a barbárie". E subsequente, mais duas notícias, as quais foram publicadas após a inclusão do termo feminicídio, são elas: notícia 7: "Uma história que se repete"; e notícia 8: "Feminicídio dispara enquanto proteção falha". No processo de análise esse novo contexto propiciou mudanças significativas nesses discursos jornalísticos.

3.1. Notícia 1 – Vendedor mata ex-mulher a facadas no Santa Teresa[271]

O jornalista inicia a sua narrativa incluindo a voz discursiva da vítima, a qual está marcada entre aspas: "O 'não' à sua proposta de reconciliação e a descoberta de que sua ex-mulher havia assumido novo relacionamento foram motivos para que o vendedor ambulante Hélio Hemógenes Carlos Júnior, de 31 anos, a matasse e ainda tentasse se suicidar diante da filha do casal, de apenas 3 anos.". O fato do enunciador dar ênfase na voz discursiva da vítima, já causa uma comoção ao leitor, e ao final, em que ele acrescenta a tentativa de suicídio na frente da filha do casal, proporciona ao público uma emoção de repúdio e revolta. Percebe-se que esse enunciado está imbricado com o discurso sensacionalista, visto como estratégia jornalística para provocar sensações e sentimentos diversificados.

Esta estratégia do sensacionalismo passa a fazer parte da notícia jornalística, fator que intenciona promover comoções no público, como afirma Márcia Franz Amaral (2003) que as "notícias da imprensa sensacionalista sentimentalizam as questões sociais, criam penalização no lugar de descontentamento e se constituem num mecanismo reducionista que particulariza fenômenos sociais." (AMARAL, 2003, p. 136). Depreende-se que o sensacionalismo na notícia envolve o fenômeno psíquico do leitor para atrair e prender a sua atenção através do fator emocional.

Em outro enunciado, observa-se a subjetividade presente do redator ao dizer: "(...) mas mesmo à distância percebeu sua mãe sendo brutalmente agredida." Ao descrever a forma como estava sendo agredida, o redator emprega em seu discurso o adjetivo "brutalmente", conferindo por esse termo a expressividade dele em relação com o objeto do discurso. Nessa ressalva feita pelo enunciador, ele polemiza o fato narrado, com isso, explicita-se uma tendência ideológica de persuasão.

Já em outro enunciado, aparece uma voz discursiva do amigo do casal, que é inclusa pelo redator e dialoga com o fato ocorrido, quando diz: "Eles começaram a discutir e o Helinho ficou enfurecido quando Renata disse que não iria reatar o casamento, pois estava tendo uma relação. Ela se levantou e saiu em companhia da filha, e ele foi atrás." Percebe-se, que esse enunciado dialoga com discurso ideológico de índole machista; no início do enunciado há um posicionamento em defesa do a-

[271] MINAS, Jornal Estado. Vendedor mata ex-mulher a facadas no Santa Tereza. 04/01/2003, p.19. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

gressor, ao relatar a indiferença da mulher e ao descrever seu estado emocional, assim como em chamá-lo pelo nome em grau diminutivo "Helinho"; já revela afinidade e complacência com a atitude do agressor. Assim, essa voz discursiva expressa ideologias advindas do patriarcalismo, pois é na materialidade do enunciado que se percebe que o sujeito evidencia sua alteridade. Por ser pertencente ao meio social e extraído da comunicação discursiva, este enunciado é tecido como fonte de verdade para o discurso jornalístico.

Os enunciados são emitidos dentro de um contexto social, e é a partir dele que passam a aderir às ideologias, as quais ficam evidentes quando são proferidas durante a enunciação. Faraco aborda que, no Círculo, os enunciados "têm sempre uma dimensão avaliativa, expressam sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não ideológico" (FARACO, 2009, p. 47). Assim, os enunciados são mediados por um posicionamento relativo a valores, isto é, para alguns dos integrantes do Círculo não existe a neutralidade nos enunciados, pois são todos repletos de ideologias.

A voz discursiva do cabeleireiro compatibiliza-se com a voz da mulher que aparece no início entre aspas. Assim, conclui-se que as vozes discursivas presentes nessa notícia contêm ideologias e estão articuladas pelo jornalista, inseridas propositalmente, de modo a não deixar marcas de ambiguidade sobre o fato narrado.

3.2. Notícia 2 – Motoboy é suspeito de assassinar ex-mulher[272]

Adentrando no discurso dessa notícia, o redator faz a descrição do fato de forma precisa e faz uma afirmação patente, ao dizer: "O principal suspeito é o ex-marido, motoboy Ângelo Tito Mendes, de 36.". Neste enunciado, o termo utilizado "principal" já exclui a possibilidade de haver outros que sejam também suspeitos. Deste modo, dialoga com o leitor transmitindo um discurso de objetividade, com marcas da ideologia decorrente da profissão jornalística.

No decorrer da narrativa, uma voz discursiva é introduzida para dialogar e atestar a afirmação do enunciado anterior. Nela explicita que: "Segundo testemunhas, Ângelo ainda ligou para a irmã da ex-mulher pa-

[272] MINAS, Jornal Estado. *Motoboy é suspeito de assassinar ex-mulher*.06/ 01/ 2004, p. 15. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

ra contar o que tinha feito.”. Este enunciado que revela o ato discursivo do agressor após o crime faz alusão a discursos ideológicos de posse e de superioridade do agressor. Também o termo colocado “ainda”, com sentido de acréscimo das ações dele, pelas vozes discursivas das testemunhas já evidencia ao leitor que ele é autor do crime. Essas vozes discursivas dialogam, por assim dizer, a fim de convencer o destinatário do principal suspeito.

Esses discursos são comuns ocorrerem em notícias, pois na profissão do jornalista prevalece a ideologia da legitimidade. Assim, Traquina (2005) afirma que há uma “existência de um conjunto de valores e normas (a objetividade, a independência, o imediatismo) que formam uma ideologia profissional, cimento essencial na definição do ser jornalista” (TRAQUINA, 2005, p. 105). Nota-se aí que a notícia jornalística ampara-se na ideologia da legitimidade, com isso, os recursos estratégicos são essenciais para fomentar o discurso jornalístico.

No final da notícia, há a voz discursiva que se posiciona em relação ao fato narrado, dialogando com outros fatos de crimes ocorridos anteriormente, ao afirmar: “Marli foi uma das 34 vítimas de crime violento, na região metropolitana, no período de 6h do dia 31 a 6h de ontem, que compreendeu a passagem do ano.”. Percebe-se assim, que neste enunciado prevalece a voz do redator, ao informar os dados e empregar a expressão “crime violento” isso já adverte ao leitor pela quantidade de crimes, em um curto período de tempo; a palavra “violento” configura-se ao discurso sensacionalista para causar comoção. Para amparar esse discurso, o redator insere uma informação como fonte discursiva para corroborar com sua afirmação, explicitando: “A Secretaria de Estado de Defesa Social informou ontem que passará a divulgar os números de homicídios da Região Metropolitana de Belo Horizonte trimestralmente e não a cada final de semana, como ocorria em 2003.”. Essa fonte detém valores de verdade, transmite um discurso ideológico de convencimento em relação à quantidade de casos de crimes que estavam ocorrendo na região. Assim, o discurso está legitimado, com objetivo de transmitir a idoneidade da notícia jornalística para o público destinado.

3.3. Notícia 3 – Ex-marido é acusado de crime[273]

O crime que está estampado nesta notícia aborda uma violência contra a mulher, a qual ocorreu um ano antes da Lei Maria da Penha entrar em vigor, mas já havia alusões a essa nova lei. Assim sendo, o discurso da notícia está com vozes de autoridades.

O jornalista faz a descrição do assassinato no início da notícia, e inclui a fala do delegado, em que prestou atendimento ao caso, em que diz: "Com o depoimento da principal testemunha, acredito que vamos conseguir elementos suficientes para transformar a prisão provisória em preventiva.". Essa voz discursiva de autoridade que se posiciona diante do fato revela o ato de comprometimento com o caso, devido o sujeito pertencer a um grupo social que abrange valores hierárquicos relativos da profissão de delegado, é notório que a voz discursiva está em posição ideológica de superioridade. Assim, essa voz discursiva dialoga com o destinatário transmitindo uma tenacidade em solucionar o caso ocorrido de violência contra mulheres.

Segundo Bakhtin (1895–1975), a relação com o sentido é sempre dialógica, uma vez que a própria compreensão já é dialógica. Daí depreende-se que as vozes no texto também dialogam com o leitor, pois a compreensão é considerada um modo responsivo. Quando o leitor concorda ou discorda das ideias postas, ele está, de fato, dialogando com o texto, com posições de julgamento com base na interpretação e na assimilação das vozes discursivas presentes.

No final da notícia, o redator inclui a falado agressor, que se posiciona em um ato de defesa, quando diz: "Antônio Rocha, que ficará preso no Ceresp, garantiu que é inocente. Ele e Ediléia estavam separados, mas moravam no mesmo lote, com os dois filhos que tiveram.". Este enunciado confronta com as outras vozes discursivas, em que retrata o discurso de defesa do agressor, ao afirmar que estavam separados, sem vínculo de afeto; porém, no enunciado o redator insere o termo de restrição "mas" que remete a condição vulnerável em que a mulher estava exposta, não obstante, ela ter feito várias denúncias contra o ex-marido. Assim, as vozes discursivas, estão em diferentes campos perceptivos e em relações dialógicas sobre o mesmo objeto de discurso.

---

[273] MINAS, Jornal Estado. *Ex-marido é acusado de crime*. 07/06/2005, p. 26. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

3.4. Notícia 4 – Execução sumária é filmada[274]

A notícia "Execução sumária é filmada" está construída com lide, manchete, imagens e o corpo do texto, resultando na centralização do interlocutor na construção. Nota-se que a manchete dialoga com as imagens, e a lide já informa o assunto principal da notícia. O enunciado da manchete causa uma comoção no leitor ao expressar "Execução sumária é filmada". O uso do termo "sumária" já revela a crueldade e a rapidez em que aconteceu o crime; inserida intencionalmente pela voz discursiva do jornalista para impactar e atrair o público, visto como recurso de estratégia pertencente à ideologia jornalística, esse enunciado está traçado com o discurso do delegado, que aparece ao final da notícia. Assim sendo, o discurso está em constante diálogo com a voz do outro.

O redator faz a descrição do fato com detalhamentos e o discurso está repleto de vozes discursivas de testemunhas, de parentes e do delegado; elas aparecem em diferentes posicionamentos sociais. A voz discursiva do redator exterioriza o diálogo com outro texto, para aduzir o interlocutor sob seu fundamento em relação ao objeto.

Nela, revelam-se algumas das medidas protetivas que foram aplicadas, referentes às denúncias da vítima, como consta na notícia: "Revoltados, parentes da vítima entregaram à polícia cópias de oito boletins de ocorrência registrados por ela contra o borracheiro. Em abril do ano passado, segundo o fórum de Lafayette, Fábio foi enquadrado na Lei Maria da penha.". E ainda acrescenta: "'Havia, inclusive uma ordem judicial para ele não se aproximar de Islaine', disse um cunhado da vítima." No primeiro trecho citado, há uma voz discursiva, que é a do próprio jornalista, o qual inicia exaltando o emocional dos parentes, quando invoca o termo "Revoltados", salientando a expressividade no intuito de ocasionar impactos emocionais ao leitor, uma característica específica do discurso ideológico sensacionalista. Percebe-se, que o redator afirma que o agressor foi indiciado com base na Lei Maria da Penha, o fato de introduzir a lei já faz uma intertextualidade, pois faz referência a outro campo de conhecimento. O segundo trecho traz a fala do cunhado da vítima, que se posiciona com discurso de defesa embasado na lei. Essa voz discursiva, inserida como fonte de verdade, dialoga com o descumprimento do agressor com as medidas impostas pela Lei Maria da Penha.

Essa notícia sobre violência contra mulher presente no suporte

---

[274] MINAS, Jornal Estado. *Execução sumária é filmada*. 21/01/2010, p. 25. Acesso em 23 de outubro de 2021.

jornal, apresenta no texto a intertextualidade inclusa no discurso. O jornalista ao relatar o fato da violência contra a mulher retomará outros discursos para atrair o leitor, pois "o discurso jornalístico é um discurso que deve provocar o desejo, o desejo de ser lido/ouvido/visto" (TRAQUINA, 2005, p. 46). Em suma, a intertextualidade no discurso jornalístico é considerada fonte de objetividade e legitimidade, esses recursos são estratégias para prender a atenção do leitor.

As vozes discursivas de testemunhas também aparecem nessa notícia, ao afirmar: "Quando se separaram, há um ano, moravam num apartamento no Bairro Candelária. Além de não aceitar o fim do relacionamento e ter um ciúme doentio da ex-mulher, segundo testemunhas.". Nota-se que as vozes discursivas das testemunhas proferidas para caracterizar o agressor, ao empregarem os termos "ciúme doentio", já demonstram posicionamento e o diálogo com discurso ideológico possessivo, de feitio machista. Em outro enunciado aparece a voz da manicure, que trabalhava no salão junto com a vítima. Ela reproduz a fala do agressor, que condiz com as vozes discursivas das testemunhas: "Fábio dizia que se Islaine ficasse com outro homem, mataria os dois. Só que ela não estava com ninguém." Verifica-se neste enunciado que a voz discursiva expõe o posicionamento autoritário do agressor, que é procedente da ideologia machista.

A declaração proferida pela irmã da vítima, que também dialoga com as atitudes do agressor ao dizer: "Ele era muito possessivo. Por diversas vezes, chamei minha irmã para morar comigo no Bairro Caiçara, mas ela era teimosa, não queria se afastar dos seus clientes e acreditava que o relacionamento deles fosse ficar tranquilo.". Neste enunciado, ao aparecer o adjetivo "possessivo", faz alusão ao discurso ideológico machista, que configura como controle obsessivo sobre outrem. Percebe-se também na voz discursiva um posicionamento de defesa para com a vítima, o que se percebe nos termos expressivos "mas ela era teimosa", revelando já o emocional da irmã que queria protegê-la das agressões e ameaças. Nota-se que a irmã explicita em seu discurso a descrença no agressor, ao dizer que a vítima "acreditava". Com isso, a irmã postula que o fato da vítima acreditar é que gerou a consequência dessa tragédia, assim, infere-se que o discurso da irmã alega a culpa na vítima.

Ao final da notícia é inserida a fala do delegado que está dialogando com a manchete da notícia, em que diz: "O delegado da Homicídios Venda Nova, Álvaro Homero, disse que o crime foi uma execução sumária.". Assim, é nas alternâncias das vozes discursivas presentes nes-

sa notícia que é construída a convergência dialógica.

3.5 Notícia 5 – Crime ofusca ação policial[275]

Na notícia "Crime ofusca ação policial", o jornalista aborda as ações da Lei Maria da Penha, destacando-se nela as imagens de policiais e o fato do assassinato ter ocorrido bem no dia em que a delegacia comandava ofensiva contra agressores. O redator descreve que a mulher foi vítima de crime passional, conhecido por crime de afeto, movido pelo sentimento de paixão e ódio.

A referida notícia apresenta ainda mais vozes discursivas de autoridades e um relato do agressor. A voz do redator revela o comprometimento da Lei Maria da Penha com os casos de violência contra a mulher. A voz da polícia manifesta a voz de defesa do agressor, que diz: "Eu era muito ciumento e ela me esnobava.". A voz discursiva se posiciona com argumentos de defesa e evidencia um discurso ideológico machista, ao tentar justificar o crime, argumentando que a mulher o ignorava, estando ciente que ele era ciumento, o que revela indício de posse sobre outrem, afirmando ser um sujeito possessivo.

Com isso, é possível perceber marcas ideológicas que estão nas vozes discursivas distribuídas no discurso. Tendo em vista que "no sistema da língua se imprimem historicamente as marcas ideológicas do discurso. Sabe-se que uma única língua produz discursos ideologicamente opostos, pois classes sociais diferentes utilizam um mesmo sistema linguístico" (BARROS, 2003, p. 8). Existem vários fatores que influenciam a marca ideológica no discurso, como as classes sociais, sistema político, desigualdade de gênero, crenças religiosas, etc. Nessa notícia percebe-se que cada posicionamento social manifesta diferentes ideologias.

O discurso reiterado pela polícia revela a austeridade da Lei Maria da Penha com os casos de violência contra a mulher: "Ele não tinha passagens pela polícia, nem multa de trânsito e conta que foi aprovado recentemente em vestibular para enfermagem. Agora, pode pegar de 12 a 30 anos de prisão.". Observa-se que o leitor, ao limitar apenas no início desse enunciado, infere que há uma defesa do agressor. Porém, ao lê-lo em sua plenitude depara com a ironia no final, ao colocar o termo "agora" com expressividade, já inferindo que mesmo que o agressor nunca te-

---

[275] MINAS, Jornal Estado de. *Crime ofusca ação policial*. 11/04/2013. Acesso em 20 de outubro de 2021.

nha cometido nenhum delito, a lei será aplicada com rigor igualmente aos outros. Assim, essa voz discursiva revela valores que advém do campo profissional da polícia e dialoga com o discurso ideológico de autoridade.

O redator também dialoga com a voz de autoridade da delegada, afirmando os princípios da Lei Maria da Penha, ao expressar: "Queremos preservar a integridade física e mental das vítimas." Este enunciado, proferido da voz discursiva da autoridade da lei, recebe destaque e atenção na notícia, pois dialoga com discurso de competência e comprometimento da Lei Maria da Penha, promovendo a intertextualidade no discurso. Essa voz discursiva dialoga com o destinatário direcionado, que é o público feminino, por ser vulnerável a esses tipos de crimes. Dessa maneira, a notícia apresenta vários diálogos com discursos de autoridades que estão nas vozes discursivas de sujeitos com posicionamentos sociais distintos.

3.5. Notícia 6 – Choro de criança revelou barbárie[276]

Essa notícia destaca-se pela sua construção, pois há cor vermelha no enunciado da manchete que já sinaliza uma tragédia de assassinatos. Ela dialoga com o interlocutor de modo direto, uma vez que as cores tem caráter de signo semiótico, e nelas são agregados valores ideológicos, os quais a sociedade configura como código de comunicação, sendo alguns universais. Conforme os estudos de Luciano Guimarães (2001), já faz séculos que a cor vermelha adquiriu representações na sociedade. Ele afirma que o "(...) vermelho foi, desde a Idade Média, a cor do crime e do pecado, possivelmente por sua relação denotativa com a cor do sangue derramado" (GUIMARÃES, 2001, p. 119). Com isso, o vermelho tornou-se um símbolo comunicativo de alerta de perigo ou acontecimento de morte. O fato de só a parte do enunciado em que aparece "choro de criança" está em vermelho, sensibiliza e comove o leitor, ao perceber que o crime envolveu uma criança e atrai a atenção do leitor para o corpo da notícia.

O redator insere a voz do agressor, o qual assumiu o crime e revelou a causa: "O motivo foi ciúmes, segundo o preso, que não gostou de uma mensagem no celular dela". Percebe-se que a voz discursiva do agressor já expõe marcas ideológicas ao relatar no seu discurso que o mo-

[276] MINAS, Jornal Estado de. *Choro de criança revelou barbárie*. 7/11/2016. Acesso em 22 de outubro de 2021.

tivo foi "ciúmes", explicitando uma ideologia de posse. Outra voz ainda sobressai na notícia, que é a do sargento, que diz: "O homicídio foi descoberto quando a menina começou a chorar de fome e de sede. Os vizinhos chamaram a polícia, que abriu a porta, encontrou a menina e os corpos no banheiro.". Essa voz está dialogando com a manchete da notícia, ao referir-se ao choro da menina; a fala do sargento causa comoção ao leitor, ao relatar o sofrimento e a situação a que a criança estava exposta, o que também apresenta o discurso ideológico com valores de conduta da profissão de autoridade.

No final dessa notícia, o redator transmite a voz de parentes da vítima: "Segundo parentes de Cristina, ela já tinha sido agredida fisicamente por Charles antes, mas nunca deu queixa à polícia. Eles chegaram a se separar, mas retomaram o relacionamento e o fim foi trágico.". A voz discursiva revela o contexto violento em que a vítima vivia com agressor. No final do enunciado há um posicionamento de discordância da atitude da vítima, por nunca ter buscado ajuda das autoridades competentes que atendem a esses tipos de casos; e também ao acrescentar que, devido ela reatar o relacionamento, ocasionou essa atrocidade. Dessa forma, percebe-se por essa voz discursiva que a culpa incide sobre a mulher, com discurso ideológico vinculado ao contexto social.

Portanto, infere-se que a construção da notícia perpassa pelo contexto social e cultural. Assim, a presente notícia foi publicada com nova acepção, isso ocorre através das circunstâncias das vozes discursivas, que estão direcionadas para a lei que protege a mulher desse tipo de crime, e também pelos recursos dialógicos que aparecem na notícia.

3.6. Notícia7 – Uma história que se repete[277]

A notícia "Uma história que se repete" também relata uma violência contra a mulher, porém expõe no discurso uma mudança histórica e universal, pois utiliza o termo feminicídio para denominar esse tipo de violência. Em vista, que na contemporaneidade essa violência caracteriza-se com nome específico.

O redator inicia com uma explicação ao leitor: "Feminicídio no Sul de Minas ontem repetiu o enredo de crimes praticados por homens com histórico de violência contra mulheres". A voz discursiva do redator

[277] MINAS, Jornal Estado de. *Uma história que se repete*. 31/07/2019, p. 14. Acesso em 23 de outubro de 2021.

causa alerta ao destinatário, ao empregar os termos "ontem repetiu o enredo", sugerindo ao interlocutor que já havia ocorrido vários casos semelhantes de homens com relatos de violências. Nota-se a expressividade presente na voz do redator para provocar comoção ao público e, desse jeito, dialoga com o discurso ideológico de persuasão e sensacionalismo, como estratégia jornalística.

Devido o aumento de violência contra as mulheres, houve uma modificação na lei, em março de 2015, "a Lei nº 13.104/2015 alterou Código Penal Brasileiro e incluiu o feminicídio como uma das formas qualificadas do homicídio, (...)" (ONU MULHERES, 2006, p. 17)[278]. Tal alteração na lei é uma forma de qualificar as mortes de mulheres vítimas de violências com parceiros e pessoas próximas que tenham/tiveram laço afetivo.

Em outro enunciado aparece a voz da polícia que descreve a defesa feita pelo agressor, quando relata: "(...) ao ser preso, João Cândido confessou o crime e creditou o ato de ciúmes devido a uma suposta traição da mulher. O suspeito contou que questionou a namorada no domingo e que ela assumiu ter conversado com outro rapaz, mas negou que tivesse saído com ele". Essa voz discursiva do policial revela os argumentos do agressor, a fala dele ao expressar "ato de ciúmes" revela valores que provém do patriarcalismo. O discurso dialoga com ideologias de poder sobre outro e, pela voz ser proferida por uma autoridade, transmite credibilidade à notícia. Já em outro enunciado na voz de autoridades, diz: "As imagens estão um pouco distorcidas, mas dá para ver que é ele.". Nota-se aí a afirmação do delegado, ao investigar o caso. Neste sentido, essa voz discursiva dialoga com o discurso de ação e comprometimento, ato este que configura a objetividade da notícia de jornal.

A notícia está construída com recursos que despertam a atenção do leitor: a imagem com vários carros da polícia civil e a presença de vozes discursivas em torno das investigações. Esses recursos dialogam com o público destinatário ao proporcionar uma perspectiva sobre o empenho das autoridades na apuração do fato, conforme a nova lei impõe aos crimes ocorridos com mulheres em razão de gênero.

---

[278] "A referência legal ao sexo da vítima não se limita ao conceito biológico da pessoa com genitália feminina. [...] a Lei assegura proteção tanto a lésbicas como travestis, transexuais e transgêneros de identidade feminina que mantém relação íntima de afeto em ambiente familiar ou de convívio." (DIAS, 2019, p.81).

3.7. Notícia 8 – Feminicídio dispara enquanto proteção falha[279]

A última notícia analisada foi publicada em 31/07/2019: "Feminicídio dispara enquanto proteção falha", revelando mudanças acentuadas no discurso e uma inserção de recursos para sua construção. O discurso está permeado por várias vozes discursivas, em maior parte de autoridades femininas.

Na voz da delegada Ingrid Estevam, do Núcleo Especializado na Investigação de Feminicídios, em que diz: "Temos câmeras e todo o histórico do relacionamento. Independentemente de testemunhas, é notório e claro o envolvimento dele. Por meio do próprio histórico que ele criou, ameaçando, batendo, praticando todo tipo de violência contra a mulher. Ele assinou sua própria sentença.". Percebe-se, que a voz discursiva da delegada se posiciona com rigor contra o agressor, ao usar termos expressivos, como "notório e claro", reforça seu argumento, e também a expressividade no final do enunciado, em que ela pressupõe a condenação do sujeito infrator; essa voz discursiva dialoga com dois discursos ideológicos: o do movimento feminista e da autoridade. Em virtude do cargo profissional de delegada que ela ocupa na sociedade, que é fundamentado nas diretrizes da lei contra violência em razão de gênero, é que propicia o diálogo com essas ideologias. Desse modo, o enunciado da voz da delegada está direcionado ao discurso ideológico advindo da nossa contemporaneidade, que é a indignação da violência contra a mulher em razão de gênero.

Em outro enunciado de um delegado titular, que é pertencente a outro departamento da Delegacia Especializada de Crimes Contra a Vida, o qual também se posiciona frente ao assassinato, ao afirmar: "Temos observado que esse tipo de crime está com a violência cada vez exacerbada.". E mais ao final ele acrescenta: "Hoje a violência contra a mulher está em voga, e a repressão a esses crimes também tem tido atenção especial por parte do Estado, tanto pela Polícia Militar, quanto pela Polícia Civil.". No primeiro enunciado, a voz discursiva exprime o reconhecimento das autoridades que esses crimes têm aumentado cada vez mais. Na última fala do delegado, ele declara que na sociedade atual esses crimes têm uma maior atenção, deixando implícito para o destinatário que crimes como esses, em anos atrás, não demandava interesse por parte do

[279] MINAS, Jornal Estado de. *Feminicídio dispara enquanto proteção falha*. 31/07/2019. Acesso em 21 de outubro de 2021.

Estado. A expressão em "voga" no dicionário Aurélio significa "grande aceitação; popularidade. Uso atual; moda. *Em voga*. Na moda" (FERREIRA, 2011, p. 913). Com isso, contradiz a primeira fala do delegado, pois ele emprega o termo para justificar o posicionamento atual deles perante esses crimes, além de dialogar com outro contexto histórico, ele também dialoga com discurso ideológico machista e autoritário.

Há uma voz que se destaca no final da notícia, que aparece em vários posicionamentos diante do fato atraindo a atenção do leitor, que é a voz da juíza que acompanhou o caso. Percebe-se que antes de inserir a voz da juíza, que ficou inconformada com o fim dessa tragédia que poderia ter sido evitada com mais ações da lei, o redator que estrutura o texto, já antecede emocionalmente o leitor, ao dizer: "A juíza Maria Aparecida Consentino Agostini, do 1º Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, lamentou ontem o assassinato de Tereza. 'Estamos consternados porque esse foi o primeiro feminicídio da nossa Vara desde quando eu a assumi, em maio de 2016', disse.". O redator reforça o posicionamento da juíza, enfatizando o estado emocional dela ao empregar o termo "lamentou", com isso, apresenta o discurso ideológico sensacionalista. Na voz discursiva da juíza, em que aparece sua expressividade diante do objeto de discurso com o uso da expressão "estamos consternados", refletem tendências ideológicas da contemporaneidade, que advém da perspectiva contextual, pois o posicionamento social dela dialoga com a práxis de conduta de valores, do caráter da competência da lei que regem a profissão da juíza, visto que é na materialidade dos discursos que são reveladas as ideologias, com o emprego de termos emotivos e axiológicos.

O enunciado que aparece no final da notícia, com a voz discursiva da juíza, dialoga diretamente com o público, ao fazer uma convocação para tornar a lei mais efetiva na sociedade, quando afirma que "a Lei Maria da Penha é uma das melhores, mas precisa ser mais efetiva. Precisamos ter mais políticas públicas que unam todas as instituições a favor da defesa da mulher". Na primeira parte do enunciado, a juíza defende a lei e depois ela se contrapõe, ao afirmar que a lei precisa ser executada com mais empenho. Posteriormente, ela solicita ao poder público criar meios para incluir o tema da violência contra a mulher em instituições educacionais, para que possa contribuir na conscientização sobre atos de violência contra a mulher em razão de gênero. Esse discurso cheio de valores provém da ideologia da profissão, que é preservar a integridade física e psicológica da mulher, e dialoga com discursos ideológicos feministas

de uma classe menosprezada pela condição de gênero. Por fim, as vozes que permeiam o discurso foram selecionadas e articuladas para proporcionar uma recepção responsiva do leitor.

4. Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo analisar as notícias veiculadas pelo jornal Estado de Minas e observar as vozes discursivas que dialogam entre si, revelando diferentes discursos ideológicos e posicionamentos sociais em que apresentam abordagem de violência contra as mulheres.

Foi possível observar na construção das três notícias divulgadas antes da lei entrar em vigor, que em duas delas ocorrem ausência da voz discursiva do agressor e da voz de autoridades. Já nas cinco notícias posteriores à implantação da Lei nº 11.340/06, nota-se a ocorrência de mudanças significativas: o texto privilegia o aspecto polifônico e as notícias são apresentadas com mais recursos que dialogam com o leitor.

Assim, conclui-se que, no decorrer das análises, pôde-se constatar alterações na inserção das vozes discursivas, a partir da implantação da Lei Maria da Penha e a inclusão do termo feminicídio, por serem dois contextos sociais com diferentes valores que proporcionam perspectivas diferentes na recepção do público destinado. Notou-se nas análises realizadas sobre as vozes discursivas, que as mesmas estão dialogando com diferentes discursos ideológicos, como o sensacionalismo, o machismo, a persuasão, o feminismo e os valores de conduta de autoridades, revelando um confronto de vozes, que provém de sujeitos de alteridades com diferentes posições sociais.

Portanto, as notícias do jornal Estado de Minas que foram analisadas apresentam em sua materialidade várias vozes discursivas que dialogam entre si e revelam posicionamentos ideológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Márcia Franz. Sensacionalismo: inoperância explicativa. *Em questão*, v. 9, n. 1, p.

136-46, Porto Alegre, jan./jun.2003. Disponível: https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/viewFile/66/26. Acesso em 30 de

maio de 2021.

BAKHTIN, Mikhail (1895-1975); BEZERRA, Paulo (Org.). *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade.* 2. ed. São Paulo: USP, 2003.

BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2018.

DIAS, Maria Berenice. *A Lei Maria da Penha na Justiça*. 5. ed. Salvador: Jus Podivm, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogos*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior*: dicionário escolar da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

GUIMARÃES, Luciano. *A cor como informação*: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do Jornalismo*: A tribo Jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional. Florianópolis: Insular, 2005.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981. Disponível em: file://E:/Bakhtin-m-marxismo-e-filosofia-da-linguagem.pdf . Acesso em: 4 de fev. de 2020.

Outras fontes:

Jornal Estado de Minas. *Vendedor mata ex-mulher a facadas no Santa Tereza*. 04/01/2003, p. 19. Disponível em: file:///C:/Users/Andreia/Documents/Vendendor%20mata%20ex-mulher%20a%20facadas%20no%20Santa%20Tereza.pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

_____. *Motoboy é suspeito de assassinar ex-mulher*.06/ 01/ 2004, p. 15. Disponível em: file:///C:/Users/Andreia/Documents/Motoboy%20% C3 %A9%20suspeito%20de%20assassinar%20ex-mulher.pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

_____. *Ex-marido é acusado de crime*. 07/06/2005, p. 26. file:///C:/ U-

sers/Andreia/Documents/Ex-%20marido%20%C3%A9%20acusado%20de%20crime.pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

_____. *Execução sumária é filmada*. 21/01/2010, p. 25. Disponível em: file:///C:/Users/Andreia/Documents/Execu%C3%A7%C3%A3o%20sum%C3%A1ria%20%C3%A9%20filmada.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

_____. *Crime ofusca ação policial*. 11/04/2013. Disponível em: file:///C:/Users/Andreia/Documents/Crime%20ofusca%20ª%C3%A7%C3% A3o%20policial.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

_____. *Choro de criança revelou barbárie*. 7/11/2016. Disponível em: file:///C:/Users/Andreia/Documents/Choro%20de%20crian%C3%A7a%20revelou%20barb%C3%A1rie.pdf. Acesso em 22 de outubro de 2021.

_____. *Uma história que se repete*. 31/07/2019, p.14. Disponível em: file:///C:/Users/Andreia/Documents/Uma%20hist%C3%B3ria%20que%20se%20repete.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

_____. *Feminicídio dispara enquanto proteção falha*. 31/07/2019. Disponível:file:///C:/Users/Andreia/Documents/Feminic%C3%ADdio%20dispara%20enquanto%20prote%C3%A7%C3%A3o%20falha.pdf. Acesso em: 21 de outubro de 2021.

ONU, Mulheres. *Diretrizes Nacionais feminicídio:* investigar processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres. Disponível em: file:///E:/diretrizes_feminicidio_FINAL.pdf. Acesso em: 30 de outubro de 2019.