

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 28, n. 83,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, junho/agosto 2022**

R454

**Revista *Philologus*, Ano 28, n. 83, Rio de Janeiro: CiFEFiL,
jun./ago.2022. 280p. il**

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)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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:	Prof ^a Dr ^a Anne Caroline de Moraes Santos
Secretário Interino:	Prof ^a Dr ^a Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
Diretora Cultural	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
Diretora Financeira	Prof ^a Dr ^a Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
Diretora de Publicações	Prof ^a Dr ^a Aline Salucci Nunes
Vice-Diretor de Publicações	Prof. M ^e Juan Rodríguez da Cruz

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), Alcía Duhá Lose (UFBA), Aline Salucci Nunes (UERJ), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Claudio Cezar Henriques (UERJ), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Darcília 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), Gláucia V. Silva (UMass Dartmouth-USA), Isabel Margarida Duarte

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(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), Liliiane 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 Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UAdeC-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), Ricardo Tupiniquim Ramos (UNEB), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira e Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Jeong (UM-China) e Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Equipe de Revisoras

Ana Cláudia dos Reis G. Vinha Fernandes Larissa de Freitas de Souza
Gabrielle Gaspar

Distribuição

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

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial.....	7-11
1. A colonialidade do saber: uma herança epistemológica colonial?.....	12-27
<i>Michelle Silva de Lima Delfino</i>	
2. A escrita transgressora de Lídia Jorge em “Branca de Neve” e “O Belo Adormecido”.....	28-43
<i>Poliana Bernabé Leonardeli e Fransueiny Pereira Fleishmann</i>	
3. A “Novidade” científica nas páginas de <i>Dicas do professor</i>: modo de circulação de conhecimento ou didatização para o professor?.....	44-63
<i>Angela Corrêa Ferreira Baalbaki</i>	
4. A oralitura como marca de identidade em Mia Couto: um exemplo em “Terra sonâmbula” e “Estórias abensonhadas”.....	64-79
<i>Francisco do Nascimento Gomes Filho e Alexandre Antônio Timbane</i>	
5. Aproximações entre olhares pós-estruturalistas sobre a história: implicações para os estudos da linguagem.....	80-98
<i>Ana Carolina Neves Dias</i>	
6. Argumentação e multimodalidade em textos midiáticos: uma análise semiolinguística de capas de revistas durante a pandemia de Covid-19.....	99-112
<i>Isabella da Rocha Pontes e Glayci Kelli Reis da Silva Xavier</i>	
7. As novas tecnologias como mecanismo de auxílio na alfabetização de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de Covid-19.....	113-29
<i>Danyelle Moura dos Santos, Ionglia Fontana Sampaio Fernandes e Crispim Nelson da Silva</i>	
8. Cordel à distância: construindo caminhos de abordagem no contexto da pandemia.....	130-46
<i>Thalyta Evelyn Generoso da Silva e Maria Isaura Rodrigues Pinto</i>	
9. Crítica feminista: o impacto da mulher na Literatura.....	147-61
<i>Larissa de Freitas de Souza e Anne Caroline de Moraes Santos</i>	

10. **Ensino de Língua Espanhola para surdos brasileiros.....162-78**
Caroline Rodrigues da Silva e Valeria Fernandes Nunes
11. **He doesn't want to see you: ascript in the matrix.....179-93**
Rip Cohen
12. **Inclusão ou omissão da *Lectio Kηρόζαι* e suas implicações textuais no *Corpus Hermeticum* 4.3-6a.....194-212**
David Pessoa de Lira
13. **Pandemundos escolares: voltamos a respirar?.....213-30**
Steferson Zanoni Roseiro, Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves e Janete Magalhães Carvalho
14. **Passeios léxico-filosóficos pelo indo-europeu, pelo grego, pelo latim e pelo português no tocante às noções de tempo.....231-41**
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e Antonio Cilírio da Silva Neto
15. **Representações e contextos do uso do *singular they* e da neolinguagem não binária.....242-55**
Zoe de Miranda Pereira
16. **Vestígios da escravidão: uma análise semântica do termo *archivo* em circulação no Brasil oitocentista.....256-66**
Jaqueline Cunha Ribeiro

Resenha:

17. **A visão de Panhuis sobre a ordem das palavras na frase latina em seu *The communicative perspective in the sentence*.....267-74**
José Mario Botelho
18. **BOSSAGLIA, Giulia (2019). *Linguística Comparada e tipologia*.....275-80**
Juan Rodrigues da Cruz

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 83, da Revista *Philologus*, do segundo quadrimestre de 2022, em sua versão eletrônica. Em duzentas e setenta e dois páginas, com dezesseis artigos e duas resenhas, este número, que corresponde aos meses de junho a agosto, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Alexandre Antônio Timbane (p. 64-79), Ana Carolina Neves Dias (p. 80-98), Anne Caroline de Moraes Santos (p. 147-61), Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (p. 44-63), Antonio Cílfrio da Silva Neto (p. 231-41), Caroline Rodrigues da Silva (p. 162-78), Crispim Nelson da Silva (p. 113-29), Danyelle Moura dos Santos (p. 113-29), David Pessoa de Lira (p. 194-212), Francisco do Nascimento Gomes Filho (p. 64-79), Fransueiny Pereira Fleishmann (p. 28-43), Glayci Kelli Reis da Silva Xavier (p. 99-112), Isabella da Rocha Pontes (p. 99-112), Ionglia Fontana Sampaio Fernandes (p. 113-29), Janete Magalhães Carvalho (p. 213-30), Jaqueline Cunha Ribeiro (p. 256-66), José Mario Botelho (p. 267-74), Juan Rodrigues da Cruz (p. 275-80), Larissa de Freitas de Souza (p. 175-80), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (p. 231-41), Maria Isaura Rodrigues Pinto (p. 130-46), Michelle Silva de Lima Delfino (p. 12-27), Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves (p. 213-30), Poliana Bernabé Leonardeli (p. 28-43), Rip Cohen (p. 179-93), Steferson Zanoni Roseiro (p. 213-30), Thalyyta Evelyn Generoso da Silva (p. 130-46), Valeria Fernandes Nunes (p. 162-78) e Zoe de Miranda Pereira (p. 242-55).

No primeiro artigo, Michelle Silva de Lima Delfino apresenta uma crítica ao modelo cartesiano, trazendo as contribuições de Quijano (2005), Mignolo e Walsh (2018), dentre outros representantes da corrente epistemológica decolonial que realizam reflexões fundamentais para a compreensão do problema a ser discutido. Conclui-se, com a pesquisa, que a universalização totalizadora de um tipo de racionalidade tem sua causa e origem nas ações imperialistas empreendidas por nações ocidentais que expandiram uma epistemologia eurocentrada por meio da colonização do tempo e do espaço.

No segundo artigo, Poliana Bernabé Leonardeli e Fransueiny Pereira Fleishmann, explorando os enredos dos contos “Branca de Neve” (2014) e “Belo Adormecido” (2014), apontam traços da transgressividade na composição desses discursos literários, a destacar, a intertextualidade e a subjetividade.

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki, no terceiro artigo, procura analisar o encarte “Dicas do Professor”, que faz parte da 2ª edição da revista *Ciência Hoje das Crianças* (nº 216). Fundamentada na Análise de Discurso materialista (AD), a autora considera que o referido encarte funciona como um manual didático, que explicita um passo a passo para que o sujeito-leitor-professor possa realizar, com seus alunos, atividades sobre os artigos da revista.

No quarto artigo, Francisco do Nascimento Gomes Filho e Alexandre Antônio Timbane refletem sobre a tradição oral na obra “Terra Sonâmbula”, de Mia Couto, analisando a tradição de contar histórias praticadas pelos mais velhos para transmitir o conhecimento aos mais jovens. Com isso, demonstram a importância da oralidade utilizada nas obras africanas em suas atividades típicas e como influenciam na escrita de suas obras.

Ana Carolina Neves Dias, no quinto artigo, procura lançar luz sobre algumas consonâncias entre os olhares lançados pelos filósofos contemporâneos franceses Michel Foucault e Roland Barthes ao discurso da história positivista, sobretudo nos termos das conclusões sobre a linguagem às quais suas análises permitem chegar. O trabalho objetiva contribuir para uma história das ideias linguísticas e promover reflexões sobre a relação entre linguagem e verdade.

No artigo seguinte, Isabella da Rocha Pontes e Glayci Kelli Reis da Silva Xavier, sob a perspectiva da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, procuram investigar os recursos linguístico-discursivos e as estratégias do discurso argumentativo presentes em gêneros midiáticos, mais especificamente capas de revista, e chegam à conclusão que tais textos não apresentam uma estrutura argumentativa canônica e, por sua configuração multimodal, o projeto de influência encontra-se de forma implícita.

No sétimo artigo, Danyelle Moura dos Santos, Ionglia Fontana Sampaio Fernandes e Crispim Nelson da Silva apresentam uma reflexão acerca da relevância da tecnologia para auxiliar na alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental, dos anos iniciais, em tempos de pandemia da Covid-19. Logo, as autoras objetivam ressaltar a importância do letramento digital para os estudantes e evidenciar como a tecnologia pode ser utilizada pelo professor como um instrumento de atração do interesse dos estudantes, auxiliando, assim, no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em seguida, no oitavo artigo, Thalyta Evelyn Generoso da Silva e Maria Isaura Rodrigues Pinto, procuram descrever o projeto de extensão universitária “Leitura na CORDELTECA da FFP”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Apresentam-no ao leitor e mostram como foram repensadas as atividades do referido projeto, que tem adaptado suas atividades, antes presenciais, ao momento atual, apropriando-se das ferramentas que a contemporaneidade oferece.

No nono artigo, destacando os desafios e as lutas enfrentadas pelas mulheres, e suas conquistas alcançadas, Larissa de Freitas de Souza e Anne Caroline de Moraes Santos refletem sobre a luta da mulher diante de uma sociedade patriarcal, sobretudo, a do século XX, na Europa e, principalmente no Brasil, abordando a sua inserção no mercado editorial.

Em seguida, no décimo artigo, Caroline Rodrigues da Silva e Valéria Fernandes Nunes tecem considerações sobre os processos de ensino-aprendizagem da língua espanhola para surdos brasileiros. Por considerar o fato de a língua espanhola possuir um grande número de falantes nativos e ser importante para cidadãos em nosso país, as autoras analisam dois artigos com diferentes estratégias, usadas em sala de aula para melhorar a relação dos alunos com a língua ensinada, tais como o uso da língua brasileira de sinais (Libras) e de recursos visuais.

No décimo primeiro artigo, Rip Cohen analisa quatro *cantigas d’amigo* que contêm uma fórmula variável, cuja essência é “Ele não queria te ver”. Essa fórmula de reprovação pertence a um roteiro pragmático com uma configuração de mãe para filha e um discurso-ação, que pode ser descrito como “Pare de amá-lo”.

No artigo seguinte, David Pessoa de Lira objetiva explicar acerca das variantes a favor da inclusão e a omissão da palavra *κηρύξαι* no texto proposto por Nock e Festugière (N.-F.), a fim de compreender as razões que conduziram Nock a optar a favor da inclusão de *κηρύξαι* no *Corpus Hermeticum* 4.3-6a. O autor defende, no presente artigo, a ideia de que, diante das evidências externas e internas, a omissão da palavra *κηρύξαι* tende a ser mais original.

Steferson Zanoni Roseiro, Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves e Janete Magalhães Carvalho, no artigo décimo terceiro, procuram problematizar o ensino remoto desenvolvido em uma escola pública municipal. Discutem, em tempos de pandemia, quais são os sentidos atribuídos à escola. Para respaldar a referida discussão, os autores buscam arti-

cular documentos oficiais ordenadores às indagações levantadas pela comunidade escolar durante o ensino remoto em 2020.

No décimo quarto artigo, a partir de um flamar lúdico pelo léxico e pela filosofia, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e Antonio Cilírio da Silva Neto, procuram descrever certos passeios semânticos por vocábulos e raízes que indicam tempo nos campos do indo-europeu, da língua grega, da língua latina e da língua portuguesa, com considerações também por outras línguas. Os autores consideram que, ao vivenciarmos vocábulos, experimentamos signos e semioses com proficuidade sensível e lógica, porque as palavras são como senhas, nos ajudam a abrir espaços sensíveis e cognitivos.

Na sequência, Zoe de Miranda Pereira apresenta uma reflexão sobre o uso da língua como ferramenta para se lutar por causas sociais, utilizando como exemplo a forma singular do pronome *they* para se referir a pessoas trans não binárias. Além de apresentar propostas de uso de linguagem neutra, a autora explora outras questões sociolinguísticas e referentes à linguagem e minorias em geral, analisando maneiras positivas e negativas de se usar a língua em contextos sociais

Por fim, no décimo sexto artigo, Jaqueline Cunha Ribeiro faz uma análise semântico-enunciativa do termo *arquivo* em funcionamento no periódico Diário de Notícias do Rio de Janeiro, o qual esteve em circulação no Brasil oitocentista em dezembro de 1890, ocasião em que ocorreu a *queima dos arquivos da escravidão*. Tendo a enunciação como aporte teórico-metodológico, a autora recorre, principalmente, aos mecanismos enunciativos de produção de sentidos, articulação e reescrituração, bem como à noção de Domínio Semântico de Determinação (doravante DSD), para o desenvolvimento desse trabalho.

Depois desses dezesseis artigos, duas resenhas compõem o presente número: uma resenha crítica, de autoria de José Mario Botelho, intitulada “A visão de Panhuis sobre a ordem das palavras na frase latina em seu *The communicative perspective in the sentence*”, e outra, desenvolvida por Juan Rodrigues da Cruz, intitulada “BOSSAGLIA, Giulia (2019). *Linguística Comparada e Tipologia*”.

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Lembramos que a nossa Revista *Philologus* ainda aguarda a oficialização da avaliação muito boa (Extrato A3), que recebeu na análise de 2019, a qual deveria ser efetivada no relatório dos Periódicos *Qualis* de 2021. Como aquele relatório foi contestado por Especialistas no assunto, uma nova reflexão acerca dos critérios utilizados, ficou por ser feita pelos Analistas da Capes. Em virtude disso, ampliamos o número de Conselheiros, convidando Especialistas estrangeiros para a análise e a avaliação de artigos e resenhas que poderão ser escritos também em inglês, espanhol, francês e italiano. Contudo, continuaremos com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 15 de agosto de 2022.


Editor-Chefe da RPh

**A COLONIALIDADE DO SABER:
UMA HERANÇA EPISTEMOLÓGICA COLONIAL**

Michelle Silva de Lima Delfino (UERJ e SME-RJ)
michelle.s.l.delfino@gmail.com

RESUMO

De forma a atingir o ideal de neutralidade, determina-se a separação entre o observador e seu objeto de pesquisa, para que assim seja garantida a confiabilidade dos dados da pesquisa e da argumentação. Contudo, um modelo epistemológico que se fundamenta em uma racionalidade totalizadora, ao buscar uma verdade pura, alheia ao observador que a enuncia, admite a existência de uma realidade objetiva com a qual se determina a veracidade ou falsidade dos fatos. De acordo com a perspectiva epistemológica decolonial, tal realidade descolada do seu enunciador não existe, portanto, as noções de verdade universal e objetividade são contestadas e reinterpretadas. No presente trabalho realiza-se a crítica ao modelo cartesiano, trazendo as contribuições de Quijano (2005), Mignolo e Walsh (2018), dentre outros representantes da corrente epistemológica decolonial que realizam reflexões fundamentais para a compreensão do problema. A análise conta com os conceitos de colonialismo e colonialidade, que lançam luz à questão investigada. Conclui-se que a universalização totalizadora de um tipo de racionalidade tem sua causa e origem nas ações imperialistas empreendidas por nações ocidentais que expandiram uma epistemologia eurocentrada por meio da colonização do tempo e do espaço.

Palavras-chave

Colonialidade. Colonialismo. Epistemologia decolonial.

ABSTRACT

In order to attain the ideal for neutrality, it is required a separation between the observer and the object of study aiming to ensure reliability of data and argumentation. However, in an epistemological model of thought grounded in a rational totalization, this search for a pure truth compulsorily separated from its observer who enunciates it admits the existence of an objective reality against which it will be possible to determine the truth or falsity of facts. According to a decolonial epistemological perspective such reality detached from the people who enunciate it does not exist, consequently the notions of universal truth and objective reality need to be questioned and reinterpreted. In the present work, analysis of the cartesian model of research is carried out by evoking the contribution of authors such as Quijano (2005), Mignolo and Walsh (2018), among others representatives of the decolonial epistemological model of thought whose contributions are crucial for the comprehension of the matter in discussion. The analysis will lean on concepts of colonialism and coloniality so as to shed light on the problem investigated. In summary, conclusion is that universal totalization of one kind of rationality has its cause and its origin in imperialistic enterprise carried out by Western nations responsible for expanding their own Eurocentric epistemology by means of colonizing time and space.

Keywords

Colonialism. Coloniality. Decolonial epistemology.

1. Introdução

Este texto tem como objetivo refletir sobre o papel que nós, como pesquisadores, assumimos dentro de uma perspectiva epistemológica decolonial, recorrendo, para isso, à noção de pesquisa como prática social e do pesquisador como um sujeito implicado pela sua investigação. Tal posicionamento opõe-se, portanto, ao modelo de pesquisa tradicionalmente aceito, em que o pesquisador busca uma resposta ao problema que suscita a sua curiosidade apoiando-se em princípios de cientificidade cartesianos para que, assim, possa trazer legitimação e garantir a validade dos seus achados. Dentre esses princípios destacamos a constituição de um sujeito condutor e de um objeto a ser pesquisado, além de uma rigorosa busca por neutralidade que exige a separação entre o sujeito cognoscente (pesquisador) e objeto cognoscível (objeto de pesquisa).

Do ponto de vista decolonial, o pressuposto da neutralidade científica está associado a um paradigma de produção de conhecimento segundo o qual assumimos a existência de uma realidade objetiva, independente do ser que a interpreta, dessa forma, atribuindo-lhe um valor de verdade. Maturana (1988), interessado no tema da verdade, define a postura do observador que admite a existência da verdade transcendente como objetividade sem parênteses, já que a confiabilidade da argumentação é atribuída à pretensa relação desta com a realidade objetiva. Além disso, a objetividade sem parênteses se respalda na alegação de que o observador teria um acesso privilegiado à essa realidade que é universal e objetivamente válida, sendo por isso mesmo, verdadeira¹.

Consequentemente, ao responder à questão da verdade dessa forma, o investigador não apenas reivindica a validade de sua argumentação, como “desqualifica toda e qualquer estrutura de conhecimento e compreensão coexistente” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 114)². Notamos, então, como a orientação do pesquisador possui implicações não apenas na sua a relação com o objeto de pesquisa, mas também na sua re-

¹ Tradução da autora. No original: “We also do sounder the additional explicitor implicit claim that the real is universally and objectively valid because it is independent of what we do, and once it is indicated it cannot be denied”.

² Tradução da autora. No original: “disqualify any and all coexisting frames of knowledge and understanding”.

lação com o mundo e com o “outro” possuidor de uma distinta formulação da realidade, o que fica ainda mais evidente ao nos depararmos com a constante classificação de conhecimentos entre racionais ou arbitrários, lógicos ou absurdos, científicos ou fundamentados em senso comum.

A respeito da universalização de uma perspectiva cognitiva, cultural e de racionalidade, Quijano (2005) identifica a expansão do colonialismo europeu como o seu ponto fundamental, uma vez que ela possibilita a consolidação do novo padrão global de conhecimento e de poder. Foi então a partir da consolidação do mundo colonial moderno que a Europa, em sua posição de centro do capitalismo mundial, pôde estabelecer e difundir sua perspectiva histórica assentada nas ideias do progresso e do desenvolvimento humanos. Dessa forma, conclui-se que a:

[...] ontologia moderna eurocêntrica se fundamenta basicamente na perspectiva do progresso moral, psicológico, político, econômico, religioso e cultural do ser humano tendo como espelho de referência o homem europeu. (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 18)

Com efeito, tal projeção de uma epistemologia eurocentrada autoriza o estabelecimento da idealização espaço-temporal fundamentada na ideia da modernidade, gerando a compreensão do mundo dentro de uma escala evolutiva. O resultado desse processo é que a cultura e história dos povos colonizados são posicionadas no passado para que a Europa Ocidental tomasse a vanguarda da evolução e se tornasse enunciadora da “verdadeira” representação de civilização humana (Cf. QUIJANO, 2002, 2005; MIGNOLO; WALSH, 2018).

Ainda que o colonialismo como prática política tenha sido erradicado e, portanto, as relações de dependência entre colônias e povos colonizados tenham sido abolidas³, o legado epistemológico dessa longa história de repressão de formas de produção de sentidos e simbolismos outros – não eurocentrados – persiste. Um dos efeitos epistêmicos diz respeito à hierarquização de saberes, pois nota-se que não se desfez a contraposição entre o que se entende como conhecimento hegemônico, reconhecido como universal e objetivamente válido, e o conhecimento marginalizado de povos colonizados, que é subjugado e destituído de razão legítima que possa levar ao conhecimento verdadeiro (CARNEIRO, 2005).

³ Uma das ações voltadas à erradicação do poder colonial, parte das Nações Unidas. Para isso, é desenvolvido um Comitê Especial encarregado de examinar a situação com respeito a aplicação da declaração sobre a Concessão da Independência aos países e povos coloniais (C-24) (THE UNITED NATIONS, [2008]).

Diante disso, propomos neste ensaio uma reflexão a respeito do conceito de colonialismo e colonialidade que, dentro da epistemologia decolonial, são centrais para compreender as implicações causadas pela consolidação da modernidade. Defendemos que a ruptura com a narrativa hegemônica deve passar pela reflexão das relações entre o sujeito e o objeto da pesquisa e, impreterivelmente, pelo questionamento da isenção do pesquisador que se apoia em bases epistemológicas e metodológicas pretensiosamente neutras ou universais, mas que, na verdade, podem estar comprometidas com a epistemologia dominante e, portanto, refletir a ideologia do padrão colonial de poder e saber.

2. A racionalidade como um fundamento colonial

O pensar decolonial, conceito encontrado nos trabalhos de pesquisadores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, dentre outros, objetiva desvendar ficções retóricas que sustentam a reivindicação do monopólio sobre o conhecimento da realidade, geralmente justificada com a pretensa ideia da neutralidade científica. Tal busca por neutralidade a qual se sujeita um observador, determina a ocultação de qualquer traço da sua subjetividade, sob o risco de perda de credibilidade ou de depreciação dos seus trabalhos pela comunidade científica.

Contudo, ao problematizar a noção de neutralidade, os teóricos da epistemologia decolonial revelam que por trás de um modelo universalizado de produção de conhecimento e da “ideia de uma abstração deslocada, desengajada e descorporificada” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 3) subjaz a lógica da colonialidade, uma vez que ela desconsidera a existência da alteridade entre sujeitos com seus saberes, subjetividades, histórias e narrativas, além de ocultar a origem da sua lógica epistemológica sem, no entanto, abdicar-se de colocá-la em posição hegemônica. Portanto, o que se observa aqui é a imposição de uma estrutura hierárquica entre saberes que reconceituam narrativas outras a fim de legitimar relações de dominação como as que foram iniciadas durante a expansão imperialista ocidental, período no qual ocorre o fenômeno que os autores citados denominam colonialismo.

Devido a isso, de acordo com Quijano (2002), é possível afirmar que colonialismo e colonialidade estejam relacionados, ainda que não sejam a mesma coisa. Para fins de elucidação, o termo colonialismo “refere-se estritamente à estrutura de dominação e exploração em que o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de

uma população é definida por um agente externo⁴” (QUIJANO, 2007, p. 93), enquanto que o termo colonialidade diz respeito à definição de identidades associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais que lhes foram atribuídos também por um agente externo (Cf. QUIJANO, 2005). Assim, um significativo ponto de divergência entre os dois conceitos refere-se ao fato de que a descontinuidade do primeiro não garante que o segundo cesse de ter influência sobre as relações entre povos conquistadores e povos conquistados.

Com efeito, a imposição de uma perspectiva de conhecimento, sob a alegação da obtenção da verdade tem sido uma constante na história da civilização ocidental. Desde a sua concepção, o que se denomina ciência no Ocidente preocupa-se em determinar o que configura o verdadeiro conhecimento. Para os filósofos gregos, por exemplo, “o importante seria entender os fenômenos naturais, buscando uma explicação lógica e racional” (ROSA, 2012, p. 100) e devido a isso, realiza-se uma separação rigorosa entre as ideias que resultariam de um processo reflexivo gerando, então, conhecimento; e as nossas opiniões ou ainda sentidos construídos por meio do nosso corpo físico, que são inconsistentes, contraditórios, enganosos. Em outras palavras, nessa visão, o modelo de racionalidade grega figura como o único caminho pelo qual o cientista alcançaria o conhecimento verdadeiro, evitando enganar-se pelo mero senso comum, pensamento que reconhece a existência de um modo de pensar sofisticado ou superior, revelando, assim, uma hierarquia entre saberes.

Dessa forma, para pensadores como Sócrates e Platão, somente seria possível alcançar o conhecimento realizando a distinção do que é verdadeiro da ilusão e, para tanto, é necessário alijar-nos de toda influência trazida pelos nossos sentidos, hábitos e tradições. O motivo dessa separação seria levar a uma “purificação intelectual” (CHAUÍ, 2000, p. 46) que poderia revelar a essência das coisas para, assim, enxergarmos os conceitos verdadeiros. Diferente das opiniões que são mutáveis e dependem da época e das preferências de cada um, o conceito é uma verdade pura, imutável, atemporal e universal. Como explica Chauí, essa busca marca o início do desenvolvimento da Filosofia Ocidental:

A consciência da própria ignorância é o começo da Filosofia. O que procurava Sócrates? Procurava a definição daquilo que uma coisa, uma ideia, um valor é verdadeiramente. Procurava a essência verdadeira da coisa, da

⁴ Tradução da autora. No original: “se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad.”

idéia [sic], do valor. Procurava o conceito e não a mera opinião que temos de nós mesmos, das coisas, das idéias e dos valores. (CHAUI, 2000, p. 44)

Portanto, o dualismo filosófico grego estabelece a separação entre o mundo das coisas intangíveis (ideias), fora do tempo e do espaço, e o mundo concreto, determinando a superioridade do primeiro, uma vez que a alma e, não o corpo, teria acesso às ideias intangíveis, ou ao *logos* (conhecimento). Alguns séculos depois, sob a influência do racionalismo grego, começa a desenvolver-se a teologia cristã, que toma de empréstimo essa dicotomia entre corpo e alma, mais uma vez anunciando a alma como uma instância superior, já que o corpo era considerado propenso ao pecado, devido a sua natureza finita e mutável; enquanto que a alma seria eterna e, portanto, nela se encontraria o caminho para a salvação.

Durante o período medieval, o que se observa é a tentativa de conciliar a fé cristã com a razão. Nesse contexto, a Europa pós-queda do Império Romano busca fornecer “as bases racionais e argumentativas para a construção de um sistema teológico” (MARCONDES, 1990, [n.p.]), para isso, resgatando o modo de pensamento oriundo do classicismo greco-romano. Assim, com a justificativa de salvar a história de um retrocesso causado pela circulação do “paganismo”, além dos costumes e línguas de povos bárbaros, inicia-se o processo de renovação do homem, o que possibilita o surgimento das primeiras universidades, assim como outras instituições medievais que desempenham um importante papel na regulação dos saberes e modos de pensamento durante esse período e também importantes para definir os padrões a serem seguidos nos períodos subsequentes.

Em seguida, no movimento político, filosófico e cultural iluminista, vigente na Europa do século XVIII, despontam os pilares da epistemologia positiva, que foi essencial para a constituição de uma sociedade moderna, autoproclamada contrária ao “obscurantismo” e “ignorância” medievais. Nesse momento, o mundo ocidental realiza uma ruptura com o pensamento mítico-religioso e, com a promessa de promover desenvolvimento e progresso, sob a insígnia da ciência positiva, o “secularismo deslocou o Deus como fiador do conhecimento, colocando o homem e a razão no lugar de Deus” (MIGNOLO, 2017, p. 9).

Ao longo desse processo de renovação política e cultural, o que também está em curso é um trabalho de conceptualização da categoria homem ou, mais especificamente, do homem moderno civilizado, cujo ponto de culminação ocorre com o despontar da Idade Moderna. Assim,

notamos como as premissas epistemológicas na qual se sustentam as práticas, os valores, os métodos, produzem também a própria identidade, fato que contesta a noção de transcendência dos saberes anunciado como instância de obtenção da verdade. Dessa forma, ao invés de transcendência ou verdadeira essência o que está em voga é a narrativa que fornece os princípios para configuração de uma retórica fundamentada em ideias como progresso, desenvolvimento, salvação; ideias essas que se tornaram o mote da expansão imperialista ocidental, justificando a “conquista” e exploração iniciada pelos navegantes espanhóis e portugueses.

Mas não é apenas o homem moderno que se constitui ao longo desse processo. A construção da narrativa da humanidade segundo a visão da cosmologia ocidental também produz a sua versão do “outro”. O “outro”, que para o grego e para o cristão medieval era um mero bárbaro inculto, não civilizado, ganha novas conotações com a expansão imperialista europeia, porém, em especial, com a constituição da América e das suas novas identidades.

Diante da alteridade evidenciada pelo contato direto com “outro”, esse agente enunciativo lhe dá nome e função de forma marcar os papéis de cada um, além de determinar o valor da sua cultura, da sua língua, do seu corpo, da sua existência. Essas novas identidades (negro, índio, mestiço, etc.), portanto, tornam-se um dispositivo de poder que acaba por determinar os papéis reservados aos sujeitos na nova ordem global que se estabelece após a colonização. Mignolo, a respeito da propagação da categoria “*anthropos*” (“outro”), reforça que a imposição de uma categorização universalizante pressupõe um agente enunciativo que precisa, necessariamente, estar em uma posição privilegiada.

Suponhamos que pertence à categoria de *anthropos*, ou seja, o que na maioria dos debates contemporâneos sobre a alteridade corresponde à categoria de “outro”. O “outro”, entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o “outro” senão o “mesmo” no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa. O enunciado necessita um (agente) enunciativo e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o *anthropos*); mas para impor o *anthropos* como “o outro” no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o *anthropos* ou “o outro”), e conseguir fazer crer que esta existe. (MIGNOLO, 2017, p. 18)

Ainda que a constituição do *anthropos* não seja uma exclusividade do Ocidente, visto que cada cultura tem suas próprias formas de reconhecimento de si e do outro, há algo de extraordinário no empreendimento

to colonialista ocidental. Trata-se do efetivo sucesso com que é realizada a transposição epistemológica de forma a instituir um novo paradigma de valores, transformando-se em um fenômeno de caráter global, fundamentado em uma retórica de celebração pelo progresso da humanidade. Por esse motivo, é necessário que se diga a que serve o colonialismo, assim como as suas retóricas de salvação, progresso, modernização, desenvolvimento.

Com o intuito de solucionar tal questão Aimé Césaire (1978) nos deixa a sua definição do que seria o fenômeno da colonização, enfatizando em seu discurso o que ela não é:

[...] nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento de sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagónicas. (CÉSAIRE, 1978, p. 15)

Por fim, considerando o histórico de evolução de conceitos como racionalidade e ciência é possível constatar que há uma constante, apesar de existirem diferentes concepções a depender do período histórico. Nota-se, por exemplo, que, enquanto na fase moderna, há uma total confiança nos métodos científicos, já no período medieval o modelo epistemológico possui uma orientação teológica; porém, em ambos os casos, observamos que, na busca pelo saber verdadeiro, o conhecimento configura-se como algo exterior ao observador. Esse distanciamento entre o observador e seu objeto funcionaria como uma garantia de confiabilidade da argumentação, uma vez que ela estaria assentada na própria realidade e não nas opiniões e preferências do pesquisador.

Segundo Maturana (1988), ao admitir a existência de uma verdade transcendental, o observador estaria imputando o valor da sua argumentação à relação dela com a realidade objetiva, a qual esse observador tem o privilégio de acessar por meio do seu pensamento. Essa lógica, que o autor denomina objetividade sem parênteses, reivindica a legitimação do argumento objetivamente racional, contra a qual não haveria contestação, já que o pressuposto básico é de que ele estaria assentado na própria realidade objetivamente dada. Entretanto, ao contrário do que se defende, nota-se que a constituição e universalização de uma epistemologia global moderna se estabelece por meio da colonização de civilizações outras,

possuidoras de suas próprias perspectivas da realidade que, apesar disso, são destituídas da sua própria razão, visto que, em uma perspectiva eurocêntrica da realidade, existe apenas uma única racionalidade legítima: a sua própria.

3. *Colonização do tempo: uma universalização da trajetória do progresso humano*

Ainda que todas as civilizações, ao longo da história da humanidade tenham produzido conhecimento para explicar o mundo e, portanto, praticado atividades investigativas, o conceito de ciência geralmente tem sua gênese vinculada exclusivamente às práticas reflexivas realizadas na Grécia antiga. Para além disso, mediante a conquista romana, considerase que o modo de pensamento grego passa a aproximar-se “[d]os aspectos da ciência moderna quando o espírito prático dos romanos infiltrou-se no espírito intelectual especulativo dos gregos” (DANTAS, 2008, [n.p.]).

Com isso, o surgimento desse “espírito científico” atribuído à cultura greco-romana que, naturalmente acaba difundindo-se por todo o território sob o controle romano, torna-se o ponto inicial de uma narrativa evolutiva da humanidade sob a perspectiva eurocentrada. Esse fato justifica além da origem etimológica do termo ciência, do latim *scientia* (Cf. DICIO, 2021), a presença do idioma latino em taxonomias e em expressões encontradas nos textos científicos, uma prática ainda evidente nos dias atuais.

A respeito da definição de um ponto inicial, é possível inferir a existência de uma temporalidade específica, pressupondo que, certo acontecimento histórico, represente um marco digno de ser celebrado, já que é considerado um ponto de partida de uma determinada trajetória. Como sinalizado anteriormente, para o Ocidente, esse marco inicial encontra-se no classicismo greco-romano, no entanto, seria um contrassenso imaginar que o ponto inicial de uma trajetória evolutiva civilizacional fosse o mesmo para europeus, asiáticos, para as diversas civilizações africanas, ou ainda para os povos ameríndios, que habitavam a América, muito antes de ela ser mapeada e explorada pelos navegantes europeus.

Contudo, uma vez que a modernidade se estabelece como a culminância da trajetória histórica universal e, sendo então o status evolutivo anterior chamado pré-moderno e a sua posterior superação, pós-moderno; o não moderno surge como um conceito útil para referir-se a

temporalidades outras juntamente com as vivências e modos de pensamento que não seriam, por definição, nem modernos nem pós-modernos (MIGNOLO; WALSH, 2018). Assim, de acordo com essa história evolutiva linear da humanidade, o não-moderno ganha conotações profundamente negativas convertendo-se em um sinônimo de subdesenvolvido e não civilizado e, na prática, acaba se estendendo para tudo que não fosse como o moderno cidadão europeu.

Não por acaso, os séculos XIX e XX, período de uma enorme ebulição e de uma Europa em plena revolução científica, contemplam o surgimento, nas Ciências Humanas, de novas áreas de estudo destinadas a compreender o ser humano em sociedade. É nesse período que surgem teorias como a denominada darwinismo social; teoria essa que, inspirada nas ideias de evolução e da seleção natural desenvolvidas por Charles Darwin, admite a existência de diferentes níveis de desenvolvimento humano. Devido à multiplicação de práticas científicas como as que se baseiam nessa teoria, suspeitamos que elas tenham uma utilidade bastante prática: justificar a noção de hierarquia entre grupos sociais, ou seja, legitimar a ideia de que há grupos mais e outros menos evoluídos.

O pressuposto básico da teoria Darwiniana é de que os organismos naturais evoluem ao longo do tempo devido a uma seleção natural motivada pelas condições ambientais e, nesse processo, apenas os mais aptos, ou aqueles mais propícios à adaptação teriam chance de sobrevivência. Quando estendida à compreensão das sociedades humanas, como faz o Darwinismo social⁵, as noções de evolução e seleção natural, não apenas possibilitam a criação da noção de raça, como permitem que esse se torne fator determinante para a explicação do atraso ou progresso de um povo (Cf. WESOLOWSKI, 2014; QUEIROZ, GONÇALVES, 2014). Além do mais, essa explicação fornece uma excelente justificativa para a dominação e exploração das culturas “atrasadas”, pois pressupõe que os exploradores estariam absolvidos de culpa pelo fato de levar aos povos colonizados “desenvolvimento, progresso, avanços tecnológicos e permitir-lhes que alcancem os estágios superiores de civilização” (QUEIROZ; GONÇALVES, 2014), como os da civilização europeia.

⁵ Um exemplo de prática científica do Darwinismo Social é a empreendida por Nott e Robins (1854). Em sua obra os autores alegavam que o tamanho e formato de crânios poderiam comprovar o grau de desenvolvimento do indivíduo. Com isso, os autores realizaram estudos que incluem medições de crânios de forma a comprovar a tese de que homens europeus seriam mais desenvolvidos, considerando a sua estrutura cranial.

Embora a racionalidade seja considerada uma característica que “nos faz homens e nos distingue dos animais” (DESCARTES, 2011, p. 28), percebemos como essa ideia não impediu a constante desumanização de civilizações inteiras de forma a justificar o controle de suas riquezas, além das práticas de escravização e comercialização de homens, mulheres, crianças indígenas e africanas. Nota-se, então, uma contradição latente na tese da racionalidade como uma “força que liberta dos preconceitos, do mito, das opiniões enraizadas, mas falsas e das aparências” (ABBAGNANO, 2007, p. 824), o que nos leva a crer que concepção de objetividade pura, deslocada da realidade e livre de influência das circunstâncias histórico-sociais seja um mito muito bem explorado. Contradizendo a visão de ciência deslocada da realidade, Gould comenta que:

A ciência, uma vez que deve ser executada por seres humanos, é uma atividade de cunho social. Seu progresso se faz por meio do pressentimento, da visão e da intuição. Boa parte das transformações que sofre ao longo do tempo não corresponde a uma aproximação da verdade absoluta, mas antes a uma alteração das circunstâncias culturais, que tanta influência exercem sobre ela. Os fatos não são fragmentos de informação puros e imaculados; a cultura também influencia o que vemos e o modo como vemos. Além disso, as teorias mais criativas com frequência são visões imaginativas aplicadas aos fatos, e a imaginação também deriva de uma fonte marcadamente cultural. (GOULD, 1991, p. 34-5)

Diante disso, consideramos que a defesa por uma epistemologia decolonial represente uma alternativa benéfica para atuação de pesquisadores, visto que além de não se pretender totalitária, assumindo que há outras perspectivas e outras verdades possíveis, compreende que há um enorme risco envolvido na construção de uma concepção de verdade e de ciência descolada da história, da política e da sociedade.

A decolonialidade visa, então, construir “uma perspectiva visível, aberta, além de avançar em direção a posicionamentos que deslocam a racionalidade ocidental da posição de única estrutura e possibilidade de existência e pensamento⁶” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 17). Contudo, para isso, é imprescindível que o pesquisador seja capaz de reconhecer o seu local de enunciação, visto que, ao contrário de uma prática deslocada e desinteressada, o que se tenciona é uma práxis e, por isso mesmo uma ação-reflexão, comprometida com o bem-estar social.

⁶ Tradução da autora. No original: “Decoloniality seeks to make visible, open up, and advance radically distinct perspectives and positionalities that displace Western rationality as the only framework and possibility of existence, analysis, and thought.”

Compreendemos que uma prática investigativa pautada por essa perspectiva apresenta diversos desafios aos seus praticantes. Cooper (2005, p. 4) apresenta o seguinte questionamento: “Como pode alguém estudar sociedades coloniais, tendo em mente – mas não sendo paralizado – o fato de que as ferramentas de análise que usamos emergem do tipo de história que estamos tentando analisar?⁷”, e acreditamos que esse seja um real dilema para o pesquisador orientado pela opção decolonial. A sua resposta ao questionamento, nos deixa uma pista de um caminho possível: o trabalho interdisciplinar. Isso porque uma postura interdisciplinar, segundo o autor, pode colaborar para uma compreensão mais ampla e promover um maior aprofundamento metodológico do que seria possível quando existe a rigidez metodológica e a limitação de ângulo de uma única área do conhecimento.

Em suma, a postura de um observador que adota a perspectiva decolonial, ainda que não rejeite a existência de uma epistemologia hegemônica ocidental, uma vez que ela existe e, atualmente, gerencia grande parte dos sentidos com os quais construímos o mundo e a nós mesmos, não a aceita como a única forma de obtenção de verdades. Além disso, o próprio conceito de verdade precisa ser assumido com muita responsabilidade, sempre compreendendo que essa verdade jamais será absoluta e que há por trás instrumentos de poder indispensáveis para trazer-lhe a necessária legitimidade.

4. Considerações finais

Este trabalho buscou explorar uma complexa questão referente à produção de conhecimentos. Buscou-se refletir sobre o papel que os pesquisadores assumem dentro de uma perspectiva epistemológica decolonial e, para tanto, realizou-se uma releitura de conceitos como racionalidade, objetividade, verdade, universalidade e neutralidade científica. Alinhando-se ao pensamento de autores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, e Catherine Walsh, as reflexões aqui empreendidas identificam uma exaltação de certo modo de racionalidade, que juntamente às ideias de modernidade e evolução civilizacional gestaram uma constituição epistemológica totalizadora que é colonialista em sua origem e funcionalidade.

⁷ Tradução da autora. No original: “How can one study colonial societies, keeping in mind – but not being paralyzed by – the fact that the tools of analysis we use emerged from the history we are trying to examine?”

Ao enfatizar uma busca por neutralidade, o modelo epistemológico cartesiano, coage o observador a ocultar, ou idealmente, excluir qualquer traço de sua subjetividade do processo investigativo. A alegação é de que a não realização desse distanciamento representaria um empecilho à racionalidade e, por isso, recomenda-se a todo custo a supressão de qualquer sinal de afetividade por parte do pesquisador. Portanto, acredita-se que as suas vivências, hábitos, tradições, opiniões podem influenciar as conclusões da pesquisa, o que é algo a ser evitado.

Por outro lado, a opção decolonial rejeita a concepção de uma verdade objetiva, descolada da realidade histórico-social na qual o investigador e seu objeto de estudo estão inseridos. Esse modo de pensar a realidade reconhece que o mundo, como o conhecemos, é construído retoricamente, o que invalida a noção de verdade universal ou realidade objetiva, uma vez que elas apenas são verdade dentro da sua enunciação, que não é a única e nem dotada de uma superioridade intrínseca.

Ao buscar as razões para existência da hegemonia de uma epistemologia globalmente aceita, foi possível identificar uma conexão entre a sua universalização e os conceitos de colonialismo e colonialidade. Essa conexão justifica-se pela percepção de que a universalização desse modo de racionalização ocorre em consequência da expansão imperialista ocidental que, empenhada na missão da modernização civilizacional e do progresso humanos, toma para si a responsabilidade pela evolução da humanidade, o que, provou-se, na verdade, uma justificativa para a exploração de populações africanas e indígenas, além da invasão e tomada de seus territórios e deslegitimação de suas subjetividades.

Ademais, o paradigma da ciência atual, no qual se produz conhecimento legitimado por uma comunidade e por instituições como a universidade, apresenta uma narrativa própria, com suas próprias práticas discursivas. Nela atuam agentes privilegiados que se julgam aptos a observar a realidade através das lentes de sua especialidade para, posteriormente, difundirem seus achados em espaços reconhecidos pelos pares por meio de uma linguagem técnica que precisa ser reconhecida pelo grupo. Consequentemente, a produção de conhecimento considerado científico fica restrito a indivíduos que frequentam o ambiente acadêmico, fazendo com que ele geralmente não circule fora do espaço universitário.

Dessa forma, pelos motivos aqui elencados, o modelo epistemológico decolonial nos provoca de forma a questionar a noção de uma racionalidade totalizadora, nos levando a refletir sobre os reais objetivos e

metas com as quais nos comprometemos e incentivando-nos a deixar claros os nossos posicionamentos e a tomar responsabilidade por eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação; Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005. 339p.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

CHAUÍ, M. Campos de investigação da filosofia. In: CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

COOPER, F. *Colonialism in question: theory, knowledge, history*. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 2005.

DANTAS, A. M. A ciência. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, v. 67, n. 4, p. 163-4, Rio de Janeiro, 2008.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Trad. de João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Saraiva, 2011.

GOULD, S. J. *A Falsa Medida do Homem*, 1991.

MARCONDES, H. J. D. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

MARTINS, P. H.; BENZAQUEN, J. F. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. *Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE*, v. II, n. 11, p. 10-31, Recife, Ago./Dez. 2017.

MATURANA, H. Reality: the search for objectivity or the quest for a compelling argument. *The Irish Journal of Psychology*, London. v. 9, n. 1, p. 25-82, 1988. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03033910.1988.10557705>. Acesso em: 30 out. 2021.

MIGNOLO, W. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, São Paulo, jun. 2017.

_____; WALSH, C. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham; London: Duke University Press, 2018.

NOTT, J. C.; ROBINS, G.; *Gliddon. Types of mankind; or, ethnological researches, based upon the ancient monuments, paintings, sculptures and crania of races, and upon their natural, Geographical, Philological and Biblical History*. Philadelphia: lippincott, Grambo & Co, 1854.

QUEIROZ, F. M. R.; GONÇALVES, M. B. Darwinismo social, racismo e dominação – Uma visão geral. *Geledes*, 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/darwinismo-social-racismo-e-dominacao-uma-visao-geral/?gclid=Cj0KCQjwT-6LBhDIARIsAIPRQcJiaRR7wJoMcB5C9cX-MqXfYCWz2gf32EjYYQkCXOKa6cflSsPynjnSaAtncEALw_wcB. Acesso em: 29 ago. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 30 out. 2021.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *CLACSO*, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: GÓMEZ, C.; GROSFUGUEL, R. (eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

ROSA, C. A. *História da ciência: da antiguidade ao renascimento científico*. 2.ed. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. (2 Vol.)

WESOLOWSKI, P. O Racismo Científico – A Falsa Medida do Homem. *Geledes*, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-racismo-cientifico-falsa-medida-homem/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

Outras fontes:

CIÊNCIA. In: *DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ciencia>. Acesso em: 29 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Comitê Especial encarregado de examinar a situação com respeito à aplicação da declaração sobre a Concessão da Independência aos países e povos coloniais (C-24)*. Disponível em: <https://www.un.org/dppa/decolonization/en/c24/sessions>. Acesso em: 30 out. 2021.

**A ESCRITA TRANSGRESSORA DE LÍDIA JORGE
EM “BRANCA DE NEVE” E “O BELO ADORMECIDO”**

Poliana Bernabé Leonardeli (UFES)

pleonardeli@gmail.com

Fransueiny Pereira Fleishmann (FACELI)

fransueiny.fleischmann@edu.ufes.br

RESUMO

Lídia Jorge é considerada pelo público em geral e pela crítica literária uma das mais proeminentes escritoras portuguesas contemporâneas. Seu acervo dispõe de renomadas produções no âmbito literário, de romances a contos, crônicas e poemas. Uma característica em comum de suas produções é a marca transgressora independentemente do tema que aborde. Neste texto, são explorados os enredos dos contos “Branca de Neve” (2014) e “Belo Adormecido” (2014), a fim de se apontar traços da transgressividade na composição desses discursos literários, a destacar, a intertextualidade e a subjetividade. A bibliografia de apoio para esta pesquisa são, sobretudo, os estudos de Michel Foucault (1963), Moisés (2012) e Kryszinski (2007).

Palavras-chave:

Contos. Transgressão. Lídia Jorge.

ABSTRACT

Lídia Jorge is considered by the general public and by literary critics as one of the most prominent contemporary Portuguese writers. Its collection has renowned productions in the literary field, from novels to short stories, chronicles and poems. A common feature of productions is the transgressive brand, regardless of the theme it addresses. In this text, the plots of the short stories “Branca de Neve” (2014) and “Belo Adormecido” (2014) are explored in order to point out traces of transgressiveness in the composition of these literary discourses, highlighting intertextuality and subjectivity. The supporting bibliography for this research is, above all, the studies of Michel Foucault (1963), Moisés (2012) and Kryszinski (2007).

Keywords:

Tales. Transgression. Lídia Jorge.

1. Introdução

A autora portuguesa, Lídia Jorge (1946), é, entre os autores de sua geração, uma das mais renomadas, como comprovam os inúmeros prêmios⁸ que lhe foram atribuídos ao longo da carreira. Ela nasceu em uma

⁸ Alguns dos prêmios mais importantes recebidos pela autora: o Prêmio Luso-Espanhol de Arte e Cultura (2014), o Prêmio Jean Monet de Literatura Europeia, Escritor Europeu do

região rural, do Algarve, e vivenciou a agricultura com a família na infância. Passou os primeiros anos da juventude entre Angola e Moçambique, onde trabalhou como docente em escolas secundárias, exatamente durante o último período da guerra colonial. Talvez essa experiência em espaços tão distintos da sociedade portuguesa tenha contribuído para sua desenvoltura em tantas temáticas e gêneros.

A atividade literária de Lídia Jorge inicia-se com a publicação do romance “O dia dos prodígios” (1980), o qual já inaugura uma nova fase na literatura portuguesa em razão da renovação da técnica romanesca. Seguiram-se “O Cais das Merendas” (1682) e “Notícia da Cidade Silvester” (1884). Em “A Costa dos Murmúrios” (1988), a autora reflete sobre a experiência vivenciada em África colonial, consolidando-se como expoente no panorama das letras portuguesas. Depois dos romances “A última dona” (1992) e “O jardim sem limites” (1995), seguiu-se “O vale da paixão” (1998).

Já consagrada no campo do romance, Lídia Jorge passou a publicar antologias de contos: “Marido e Outros Contos” (1997), “O Belo Adormecido” (2003), e “Praça de Londres” (2008), para além das edições separadas de “A Instrumentalina” (1992) e “O conto do nadador” (1992). Também passou pela dramaturgia com a peça “A Maçon” em 1997, e pela poesia, com a publicação de “O livro das tréguas” (2019). Em 2020 foi para as livrarias “Em todos os sentidos” (2020), última publicação da escritora em que se reúnem um conjunto de quarenta e uma crônicas que abordam a contemporaneidade. Como se pode observar, a autora transita em vários gêneros, comprovando-se sua qualidade literária também por esse prisma.

Nesta pesquisa, em especial, procura-se apontar na escrita de Lídia características literárias transgressoras a partir da análise dos contos “Branca de Neve” e “O Belo Adormecido”, nas versões publicadas em “Antologia de Contos” (2014). Alguns recursos transgressores utilizados na composição dessas narrativas, como: a subjetividade, a intertextualidade, o uso do lúdico, dentre outros, permitem que a literatura de Lídia Jorge transite entre o passado e o presente, recompondo o conto português moderno com produções que revigoram o fazer literário. Como fun-

Ano (2000), Albatroz, Prémio Internacional de Literatura da Fundação Günter Grass (2006), Grande Prémio da Associação Portuguesa de Escritores (2002), o Grande Prémio de Literatura dst (2019) e o Prémio FIL de Literatura em Línguas Românicas de Guadalajara (2020).

damentação teórica serão utilizados Foucault (1963); Santos (2021); Moisés (2012) e Krysinski (2007) e Bettelheim (2008).

2. A transgressão como marca da cultura contemporânea

Os estudos sobre a transgressão foram iniciados por pensadores renomados da modernidade, permitindo aos pesquisadores em geral compreender os rumos das produções artístico-literárias do mundo contemporâneo em face de suas características transgressivas.

Segundo Foucault, um dos autores que se debruça sobre essa temática, em *Ditos e escritos* (1963, p. 32), a “transgressão é um gesto relativo ao limite; é aí, na tênue espessura da linha, que se manifesta o fulgor de sua passagem”. De acordo com a citação de Foucault (1963), a transgressão é marcada pela indefinição, pela transitoriedade. Nesse sentido, ser provisória é sua marca, pois tão logo um objeto artístico em específico busque alguma forma de consolidar-se, logo seu aspecto há de ser superado. Assim, nem o limite, nem a transgressão são definitivos, ambos são efêmeros. Nenhum possui sentido em si mesmo, mas apenas em função de outro sentido que ainda está por vir. Por isso, nesse contexto, como disse Pessoa, “querer restabelecer a tradição é querer pôr uma escada em um muro que já caiu” (PESSOA *apud* SEGOLIN, 1992, p. 70).

Krysinski (2007) entende que o movimento é o fator decisivo da produção literária contemporânea. Daí o autor afirmar que, no âmago do literário, não há apenas uma, mas várias tensões, que se opõem e ao mesmo tempo se imbricam, e é nesse processo que a transgressão opera para efetuar a síntese criadora. A partir da visão do autor, é nessa dinâmica de instaurar o novo, que se desvelam as multifaces transgressivas da moderna literatura universal (Cf. KRYSINSKI, 2007). O autor ainda aponta que essas dinâmicas, no que se refere a produções contemporâneas, se apoiam em alguns recursos, a destacar, a subjetividade, a ironia, a fragmentação e a autorreflexividade (Cf. KRYSINSKI, 2007).

Krysinski (2007) ainda reitera que é nessas relações entre tradição e ruptura, conservação e mudança, manutenção da ordem vigente e subversão transgressora que a força transformadora da literatura se forja, pois a criação, nesse embate, sempre está em permanente conflito com seu contrário (para simplificar, tomo “transgressão” como termo aglutinador da variedade aí implicada), e isso funciona como uma espécie de *leitmotif*. “Nesse sentido, a literatura tem acompanhado, desde sempre, as

diferentes manifestações emanadas da veia transgressora do homem, cujo poder criativo o desestabiliza e o incomoda, fazendo surgir, dessa forma, o novo” (SANTOS, 2021, p. 162).

Para Moisés (2012, p. 23), a “transgressão acabou por se constituir, não só, mas também, em categoria estética, passando a designar a postura do artista ou escritor que, sentindo-se cerceado pela rigidez do sistema vigente, lute por livrar-se dele ou para torná-lo mais flexível”. Mas, a transgressão, segundo ele, não seria exclusiva de escritores modernos e pós-modernos:

Toda grande literatura, de todos os tempos, nunca fez outra coisa senão... inovar, romper com o passado, transgredir, caso contrário estaríamos recitando Homero até hoje. Transgredir tem sido necessário, desde sempre, e isto se aplica à minoria de escritores superdotados, anunciadores de algo efetivamente novo. Mas repetir e confirmar, para ampliar o território conquistado, tem sido igualmente necessário – embora isto só se aplique ao meritório e indispensável esforço da imensa maioria dos medianamente dotados, sem os quais o sistema desmorona e a própria transgressão deixa de ser uma necessidade. (MOISÉS, 2008, p. 5)

Nesse sentido, a transgressão ocorre em paralelo à desobediência, à irreverência, à contestação, à insubmissão, à rebeldia, à insubordinação, à subversão, à blasfêmia, à iconoclastia. O transgressor “não hesita diante do insulto e da blasfêmia, fazendo ao mesmo tempo o elogio premeditado do que a ‘boa’ sociedade considera vício, libertinagem ou perversão” (MOISÉS, 2008, p. 7).

3. Marcas da transgressão em “Branca de Neve” e “O Belo Adormecido”

“Branca de Neve” e “O Belo Adormecido” compõem a obra literária “Antologia de contos” (2014) que dispõe de outras sete narrativas. Sem a intenção de esgotar as possibilidades de pesquisa sem relação aos contos analisados, este artigo tem como recorte de pesquisa os aspectos transgressores evidenciados na narrativa a partir da intertextualidade com o gênero Conto de fadas, cuja subjetividade adjacente e ressignifica nas narrativas analisadas neste trabalho.

Os títulos dos contos de Lídia Jorge (2014), “Branca de Neve” e “O Belo Adormecido”, fazem menção a bem conhecidos contos de fadas, mais conhecidos na atualidade a partir de adaptações à escrita, boa parte delas executadas no século XVIII pelos irmãos Grimm e por outros autores, como Hans Christien Andersen. Esses contos milenares foram ade-

quadros à ordem burguesa do século XVIII, patriarcal e moralista, e direcionados ao universo da infância a fim de atenderem ao contexto conservador do período (Cf. BETTELHEIM, 2008). Todavia, esse enquadramento não descaracterizou por completo a força simbólica que esses textos carregam, cujos sentidos são passíveis de forte significação ainda na modernidade.

Nas primeiras versões de muitos contos de fadas que chegaram até os dias de hoje havia cenas de incesto, estupro, adultério, assassinatos e outras agressões sanguinolentas que eram consideradas instrutivas, tendo em vista que se tratava de sociedades que acreditavam no castigo físico como forma de estabelecer disciplina e obediência, mas que, hoje em dia, são totalmente inadequadas a um público infantil. Por isso, as versões mais recentes dessas obras diferem bastante das suas versões originais, apresentando a violência de forma muito mais velada ou simbólica. (COSTA, 2021, p. 43)

Segundo Bettelheim (2008, p. 39), “o gênero Conto de fadas ainda oferece imagens simbólicas fantásticas para a solução de problemas” e, nesse sentido, sua construção discursiva vai ao encontro das aspirações humanas em qualquer época e lugar. É o que ocorre às personagens de “Branca de Neve” e de “O Belo Adormecido” de Lídia Jorge, já que o entrelaçamento dos elementos da narrativa nessas histórias propicia a realização dos desejos das personagens em meio aos desafios da modernidade.

Dessa feita, as possibilidades de ressignificação em torno do gênero são amplas, mesmo em face aos desafios do presente. A autora, ao utilizar tais títulos nas narrativas, induz o leitor mais incauto à concepção do que será lido, uma vez que essas histórias repousam na memória coletiva, todavia, ao realizar a leitura, o sujeito depara-se com os clássicos Contos de fadas ressignificados a partir de recursos contemporâneos e transgressores, o que acaba por surpreendê-lo.

Para tal, a autora lança mão de características transgressoras da literatura moderna ao longo do conto, como a intertextualidade, criando um jogo literário que envereda por um enredo distinto daquele imaginado a partir do primeiro contato do leitor com o título das narrativas. Ao utilizar-se desse recurso, Lídia Jorge (2014) já impõe o discurso subversivo e transgressor desde o início de sua trama.

Ao inserir em seus contos a intertextualidade como recurso que movimenta o enredo, a autora interpõe o clássico e o moderno, o que, de acordo com Kryszynski (2007) caracteriza uma postura transgressora na arte, ou seja, a de retornar ao clássico a fim de superá-lo em algum pata-

mar, sem tampouco desconsiderar seu campo de significação e as possibilidades que dele advêm.

Os estudos sobre intertextualidade ganharam fôlego em 1930, quando Mikhail Bakhtin publica *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, e se dá início aos estudos sobre as relações entre os textos. Em suas pesquisas, o autor concebe a língua como um elemento que não pode, de forma alguma, ser desvinculado de seu caráter social e dialógico. Ele também escreve sobre o discurso alheio e o discurso autoral:

O discurso alheio é concebido pelo falante como um enunciado de outro sujeito, em princípio totalmente autônomo, finalizado do ponto de vista da construção e fora do contexto em questão. É justamente dessa existência independente que o discurso alheio é transferido para o contexto autoral, mantendo ao mesmo tempo o seu conteúdo objetivo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da independência construtiva inicial. O enunciado autoral que incorporou outro enunciado em sua composição elabora as normas sintáticas, estilísticas e composicionais para a sua assimilação parcial, para sua inclusão na unidade sintática, composicional e estilística do enunciado autoral, mantendo ao mesmo tempo, nem que seja de um modo rudimentar, a independência inicial (sintática, composicional e estilística) do enunciado alheio, sem a qual a sua integralidade seria imperceptível. (BAKHTIN, 2018, p. 250)

Nesta citação, Bakhtin já começa a elucidar como ocorrem as relações entre os textos, sobretudo literários. Ele explica que a composição de um texto advém de outro, pelo menos em algum aspecto (sintático, composicional ou estilístico, por exemplo), e que, apesar disso, o “novo texto” ainda pode ser considerado autoral. Dessa forma, o estudioso propõe as primeiras reflexões que posteriormente darão origem ao conceito de intertextualidade. Segundo Julia Kristeva, em sua obra *Introdução à Semanálise*, de 1974:

[...] a palavra literária não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior. [...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de subjetividade, instala-se a intertextualidade e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla. (KRISTEVA, 1974, p. 62-4)

Para a autora, os textos se relacionam como um verdadeiro mosaico de citações, um caleidoscópio, no qual enunciados se misturam a outros textos oriundos de diversos lugares e culturas. O intertexto pode ocorrer por meio de epígrafes, metáforas, referências, paródias, cópias etc. A tradição é retomada, enaltecida, reconsiderada e, por vezes, até recusada. Corroborando essa definição, o crítico literário Fábio Lucas (1999,

[s.p.] esclarece que “os textos todos, bons ou maus, são filhos de outros textos que no passado se escondem. Escrever, então, seria ressuscitar textos adormecidos, a faina criadora consistindo em dar forma atual ao que jaz no inconsciente”.

Assim, fica evidente que Lídia Jorge (2014), ao construir os contos “Branca de neve” e “O Belo Adormecido”, mergulha na estrutura formal e discursiva do texto clássico a fim de escrever um texto moderno. Quando Lídia Jorge (2014) faz o movimento de utilizar como pano de fundo os clássicos Contos de fadas e transformá-los em histórias com novas discussões, ela está realizando o fundamento básico da transgressão. A transgressão possui uma parte ligada ao novo e ao moderno. O novo transgride através dos gestos criadores e da desestabilização do ‘sempre o mesmo’. Ela pressupõe um avanço do persistente na ordem das normas estabelecidas (Cf. KRYSINSKI, 2007, p. 20).

Para melhor entendimento desse processo, comecemos a análise pelo conto “Branca de Neve”, que faz alusão direta à clássica história da princesa que se esconde na floresta sob os cuidados de sete anões, na tentativa de se salvar da inveja assassina de sua madrasta. Ressignificada por Lídia Jorge (2014), sua Branca de Neve chama-se Maria da Graça, já está com 35 anos, é gerente bancária e mora em Lisboa. Como é comum ao gênero, o início do conto apresenta a personagem em absoluta estabilidade. Maria da Graça encontra-se realizada no âmbito profissional, financeiro e emocional: ela se “enquadra” meticulosamente nas arestas do capitalismo financeiro, pois trabalha em um banco renomado, alienando todas as suas expectativas ao lucro dessa instituição sobre a qual ela ergue seu reino particular, como ela mesma esclarece:

Não, não há, sobretudo quando apenas se conta trinta e cinco anos de idade e já se ascendeu a uma carreira de gerente bancária carregada de compromissos. Sobretudo se a jovem, ao proceder ao último balanço do ano, verifica que não só alcançou os volumes de crédito previstos como ainda os ultrapassou (JORGE, 2014, p. 139)

Mas essa aparente harmonia será posta em xeque tão logo o enredo tome fôlego, pois ao ser confrontada com novas experiências, no caso um assalto sofrido em plena noite natalina, a personagem adentrará em um território conflituoso, que a levará a uma nova percepção acerca da realidade. Assim como Branca de Neve, Maria da Graça passará por desafios, que lhe valerão como experiências de crescimento. Isso, em algum grau, lhe confere a experiência de que necessita para alcançar o autoconhecimento (Cf. BETTELHEIN, 2008).

Assim, enquanto a Branca de Neve da história clássica supera todas as dificuldades impostas pela realidade – abandono, perseguição, envenenamento – para alcançar a maturidade, Lídia Jorge (2014) também constrói sua personagem principal adaptando-a à modernidade e seus desafios. Em princípio, apresenta-a como um sujeito bem sucedido profissionalmente, dedicado ao seu trabalho e morador de uma grande cidade, mas uma primeira ordem aparente esconde alguém incapaz de impor significados mais plurais ao seu entorno, pois Maria da Graça parece não compreender a dinâmica do mundo fora do seu limitado contexto de trabalho. Os novos desafios, que incidem principalmente sob seu olhar acerca da realidade, permitem que ela questione os valores capitalistas, transgredindo o sistema no qual estava alienada.

Se na versão tradicional, Branca de Neve se embrenha na floresta desconhecida, na modernidade esse espaço é preenchido pelas avenidas de Lisboa, onde Maria da Graça aparentemente encontra-se tão solitária como a princesa levada pelo caçador, como se percebe no trecho: “E já eram quase nove horas da noite. Maria da Graça encerrou-se por completo dentro do longo casaco de caxemira e avançou avenida fora” (JORGE, 2014, p. 140).

O conflito começa a se desenhar quando a personagem passa a ser seguida nessa avenida por sete garotos, os quais surgem aos poucos e começam a segui-la pelo caminho na significativa noite de Natal: “Os miúdos não diziam nada. Só a seguiam, muito pouco enroupados, as mãos debaixo dos sovacos, os cotovelos rentes ao corpo. O da frente, a rir desabridamente (Cf. JORGE, 2014, p. 142). Esse movimento é seguido de um ato violento, pois Maria da Graça é assaltada e agredida por esses meninos: “Ao debruçar-se para o chão, a fim de alcançá-la e de se recompor, sucedeu que as crianças mínimas lhe puxaram pelo saco, atirando-a por terra.” (JORGE, 2014, p. 144).

Em alguns contos de fadas, o herói tem de procurar, viajar, e sofrer vários anos de existência solitária antes de estar preparado para encontrar, salvar e reunir-se a outra pessoa numa relação que dá significado permanente à sua vida (Cf. BETTELHEIN, 2008). Em “Branca de Neve”, na versão clássica, são os anos que a menina passa com os anões que representam o período de dificuldades, de elaboração dos problemas, seu período de crescimento (Cf. BETTELHEIN, 2008). No conto de Lídia Jorge (2014), é a breve caminhada com as sete crianças e a experiência que advém desse fato que incidirá na percepção que a personagem carrega sobre si e sobre a realidade em torno.

Maria da Graça e sua autossuficiência aferida em “lucros” apon-tam para características narcisistas. O conto “Branca de Neve” também trabalha com os conflitos narcisistas, que são comuns àqueles que ainda não alcançaram um nível relativo de maturidade (Cf. BETTELHEIN, 2008). A superação desse sentimento é necessária, pois as consequências desse comportamento são funestas. O narcisismo de Branca de Neve quase a destrói quando ela cede duas vezes às seduções da rainha, que propõe torná-la mais bonita (Cf. BETTELHEIN, 2008). Seria razoável afirmar que Maria da Graça, segura sobre sua função como agente bancária e completamente autossuficiente como peça da engrenagem capitalista também carrega consigo características narcisistas. Essas marcas, no entanto, acabam por ser postas sob conflito quando a personagem mergulha naquela avenida e é agredida por aqueles meninos desconhecidos.

Na representação simbólica do conto de Lídia, as crianças desempenham a função dos anões na história original, pois, se no conto clássico estes são trabalhadores em minas de carvão, na narrativa de Jorge (2014) eles penetram, pela postura, pelo olhar, pelas atitudes, nas cavidades mais escuras de Maria da Graça, despertando-lhe novas percepções. Esse despertar é importante na vida da personagem, pois “os conflitos nos deixam insatisfeitos com nossa maneira atual de vida e por isso nos induzem a encontrar outras soluções; se não os tivéssemos, nunca correríamos os riscos que envolvem passar para uma forma de viver diferente e mais aprimorada” (BETTELHEIN, 2008, p. 146).

O encontro de Maria da Graça com os anões e a violência decorrente do assalto equivale aos transtornos causados pela madrasta a Branca de Neve. Mas é essa perturbação que dá forças à menina para o alcance da maturidade, e isso também ocorre a Maria da Graça.

Quando se vê agredida e roubada por aquelas crianças, como Branca de Neve, Maria da Graça sente-se expulsa de um paraíso original, no qual parecia estar segura até então e uma outra realidade se desnuda. O capital, a quem Maria da Graça serve cegamente, transforma o que deveria ser civilização em barbárie, e isso se exemplifica no fato de pequenas crianças se tornarem bandidos. A tragédia é dupla: os meninos carecem de compaixão pelo outro em decorrência da miséria, ao passo que Maria da Graça é incapaz de perceber os sujeitos e suas pluralidades (Cf. COSTA, 2021).

O episódio desemboca em uma crise de identidade representada pela perda de seus documentos, que também são espoliados durante o

roubo, o que desestabiliza toda sua organização metódica e lhe desperta uma fúria até então imperceptível em sua postura: “Seus filhos da puta, seus rapazelhos malvados! As minhas fotografias!” (JORGE, 2014, p. 144). Mas se a maturidade só pode decorrer de conflitos, esse episódio acaba conduzindo a personagem à conquista de um estado mais adiantado de maturidade e compreensão da realidade, principalmente quando uma das crianças devolve-lhe algumas das fotos e documentos roubados:

Mas um deles, esgueirando-se da luta, correu como uma flecha na direção de Maria da Graça, e dando uma volta no ar, atiroulhe a carteira esfrangalhada. Era o mais pequeno de todos, o mínimo dos mínimos, o dos dentes nascentes, e por um instante, só por um instante, o mínimo ficou parado diante dela, a olhá-la de frente, a olhá-la de lado, a cabeça agitada como um pássaro, pronto a fugir para outro lugar, ao menor sinal. (JORGE, 2014, p. 144)

As percepções subjetivas, que o momento acima descrito suscita em Maria da Graça, levam-na a uma consciência mais profunda sobre o mundo, levando-a à reflexão sobre o episódio. Essa reflexão geralmente leva o sujeito a abandonar uma percepção que até então era considerada a ideal: “ela se deixou impressionar pela verdadeira dimensão dos factos que só ela conhecia. Esses, tal como tinham decorrido, iria preservá-los, escondê-los das luzes do dia e da noite” (JORGE, 2014, p. 146). Essa experiência difícil e dolorosa de crescimento levará a personagem a emergir num plano melhor e mais elevado, construindo uma existência mais rica, como ocorre à Branca de Neve original quando esta desperta de seu sono.

O conto “O Belo Adormecido” também irá tratar de temas modernos, buscando na intertextualidade com o clássico uma base para a reflexão dessas temáticas. O enredo da história se constitui a partir de uma atriz madura, Berta Helena, que decide passar alguns dias em uma pouxada “vazia” para decorar as falas da próxima personagem que ela interpretaria, “Orlando”, de Virgínia Woolf. Lá ela conhece um rapaz muito jovem que a visita em sua choupana a fim de iniciar sua sexualidade com a mulher mais experiente (Cf. JORGE, 2014).

A personagem Orlando, que seria representada por Berta, é uma das figuras mais controversas da literatura moderna. Um dos motivos deve-se ao fato de trabalhar com paradoxos relacionados aos limites de gênero. Isso ocorre também com a história de Lídia Jorge cujas personagens, assim como Orlando, anseiam “ser”, o que paradigmaticamente surge na expressão que parodia Hamlet de Shakespeare: “Ser e ainda não

ser, é a sua questão” (JORGE, 2014, p. 35), afirmada por Berta Helena logo de início.

Nesse sentido, o enredo do conto se desenrola em torno de vários anseios ontológicos: desejo de ser adulto, desejo de pertencer a outra etapa da vida humana, de ser outro, de pertencer a um grupo, de definir a identidade sexual (Cf. AYRES, 2013). No entanto, esse desejo encontra entraves, desde a oposição do outro até a própria imaturidade da personagem Francisco, o adolescente que pretende se tornar amante de Berta. Mas é também sobre o desejo mais prático e imediato da narradora, desejo de ser uma grande atriz à altura do papel de Orlando e, mais profundo e existencial, de ser uma grande atriz na vida (Cf. AYRES, 2013). Todos esses anseios são envoltos na narrativa e enunciados a partir do ponto de vista de Berta, que muda as perspectivas temporais, quebrando a linearidade da narrativa, o que em si é também transgressivo.

A esse processo de descoberta de Berta junta-se o adolescente Francisco, que a visita na choupanana qual ela se prepara para a personagem Orlando, e com quem desenvolve uma relação de desejo, marcada por avanços e recuos. Ele busca consolidar sua sexualidade com a experiente atriz, o que marcaria sua passagem para a vida adulta. Esse movimento de busca pela maturidade é representado em vários contos de fadas, sendo essa a principal temática do gênero.

O alcance da maturidade de algumas personagens é antecedido por períodos de passividade e letargia totais em alguns contos de fadas, alternando com uma atividade frenética e até comportamentos perigosos para que o sujeito “prove-se a si próprio” ou descarregue tensões internas (Cf. BETTELHEIN, 2008). Nesse sentido, enquanto muitos contos frisam os grandes feitos que um herói deve executar antes de saber sobre si, “A Bela Adormecida”, que é o conto que se intertextualiza com o de Lídia Jorge, enfatiza a concentração demorada e tranquila que também é necessária para isso. E essa movimentação lenta, porém transformadora, é captada na construção de “O Belo Adormecido”, de Lídia Jorge.

Como Berta Helena relata de início, para que oportunidades de crescimento tenham êxito, são igualmente necessários períodos ativos e passivos (JORGE, 2014), por isso ela se “esconde” do mundo naquela região, onde pretende hibernar para renascer nos palcos. Todavia esse despertar envolve desafios. Diversos contos abordam essa passagem geralmente conflituosa da busca pelo autoconhecimento: a adolescente que abandona a segurança da infância, como em “Branca de Neve”; ou o me-

nino que aprende a enfrentar suas tendências e ansiedades violentas, como em “João e o Pé de Feijão”. Nesse processo a personagem perde a ingenuidade prévia de quando era “simplório, considerado parvo e lento, ou apenas filho de alguém” (BETTELHEIN, 2008, p. 202).

“A Bela Adormecida”, entretanto, opta por explorar a transformação que ocorre após um período longo de calma, de contemplação, de concentração sobre o eu, que pode levar, e seguidamente leva, às maiores realizações (Cf. BETTELHEIN, 2008). Nesse sentido, quando Jorge (2014) retrata uma “mulher ensimesmada na luta pela redescoberta, e o menino lidando agressivamente com o mundo externo, os dois simbolizam os dois modos com que temos de lidar para conseguir a egoicidade: aprendendo a entender e dominar o interior tanto como o mundo externo” (AYRES, 2013, p. 69). À vista disso, os heróis masculinos e femininos são “projeções em duas figuras diferentes de dois aspectos separados (artificialmente) do mesmo processo pelo qual todos têm de passar ao crescer” (AYRES, 2013, p. 72), e isso, por si só, já é uma referência à temática de Orlando de Woolf.

A fuga narcisista é uma reação tentadora para as tensões humanas, mas, segundo adverte a história da *Bela Adormecida*, conduz a uma existência perigosa, semelhante à morte, se a abraçamos como um escape para as incertezas da vida. “O mundo inteiro fica morto para a pessoa: eis o significado simbólico e admonitório do sono mortífero em que caem tudo e todos que circundam *Bela Adormecida*” (BETTELHEIN, 2008, p. 198).

O mundo só oferece possibilidades para aqueles que, para ele, despertam. Apenas o relacionamento com os outros nos “acorda” do perigo de deixar nossa vida adormecida e esse é um discurso que ecoa da narrativa de Jorge (2014). O beijo do príncipe rompe a praga do narcisismo e desperta a feminilidade que até então não se desenvolvera. Só se a donzela se transformasse em mulher a vida poderia prosseguir seu curso. O encontro harmonioso do príncipe e da princesa, o despertar de um para o outro, é um símbolo do que implica a maturidade: não só a harmonia dentro de nós, mas com o outro. A vinda do príncipe no tempo certo pode ser interpretada como o evento que produz o despertar da sexualidade ou o nascimento de um ego mais aprimorado (Cf. BETTELHEIN, 2008).

Na origem da história, antes que esta fosse adaptada, *Bela Adormecida* dá à luz um filho ainda dormindo, o qual começa a se alimentar do seio da mãe, que é quando ela finalmente desperta da maldição impos-

ta pela fada. É porque a mulher o amamenta, que o filho pode sobreviver; mas é porque ele se nutre dela que a mulher ressurge para a vida – um renascimento que, como sempre nos contos de fadas, simboliza a aquisição de um estado mental mais elevado (Cf. BETTELHEIN, 2008). Esse simbolismo, segundo Bettelhein (2008), se perdeu nas formas posteriores da história, que terminam quando “Bela Adormecida”, e com ela todo o seu mundo, despertam para uma nova vida após um beijo do príncipe.

No conto de Jorge (2014), Berta parece despertar o homem no adolescente Francisco, apesar da relação sexual entre ambos não se consolidar, e ele lhe acrescenta uma nova dimensão de vida nesse processo de avanços e recuos, mas a experiência narrada pela atriz leva o leitor a duvidar do que ela afirma sobre si: “tocaste com os teus vinte dedos todas as teclas da tua vida, agora é só repetir os acordes” (JORGE, 2014, p. 52). Todavia, o despreparo de Francisco, o qual não consegue conduzir o jogo da sedução, ultrapassando o limite linguístico desse jogo “gosto de vulvas e de mamas – rematou” (JORGE, 2004, p. 59), leva Berta a afastá-lo de sua presença, negando-lhe a confirmação de sua masculinidade no contato sexual.

O falecimento de Francisco em situação relativamente obscura (suicídio ou acidente no mar) remete novamente ao tema do adormecido, segundo Berta “eram assim as crianças, que sempre aparecem e desaparecem, levadas por um frenesi que é apenas um ensaio para alguma coisa mais” (JORGE, 2014, p. 35), referindo-se ao frenesi da adolescência, um período de “comportamento perigoso para darmos provas” ou para descarga de tensões interiores” (BETTELHEIM, 2008, p. 285).

Por fim, a peça Orlando não se confirma, mas Berta se realiza em um dos âmbitos mais importantes: como atriz na vida. Ela relata a um homem, enviado pela mãe de Francisco, que o jovem tivera com ela a experiência do amor antes do falecimento, o que apaziguaria o sofrimento materno. “Afinal, era por essa prova que o homem tinha viajado. Afinal. Tudo lógico, tudo respeitável. Menti-lhe, disse que sim, assegurei-lhe que o rapaz tinha sido feliz muito. Disse-lhe, e tinha consciência de que ao dizer era credível.” (JORGE, 2014, p. 76).

A partir das análises que foram feitas em relação aos dois contos, fica evidente que, para a utilização da intertextualidade, Lídia Jorge (2014) contou com uma invariável transgressora, a subjetividade. De acordo com Krysinski (2007), essa invariável transgressora apresenta-se, nos textos modernos e contemporâneos, com um papel dominante, que

coloca o indivíduo no cerne da discussão, da narrativa e no enredo da obra. Ele, o indivíduo, “torna-se observador, juiz, escrivão, avaliador do mundo. Ele é, então, quase operador, narrador, autonarrador e protagonista da narrativa e do discurso” (KRISINSKI, 2007, p. 24). Assim, ao escrever sobre um assunto ou personagem, o autor do texto acaba deixando suas próprias marcas, suas expectativas e suas próprias opiniões.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), o texto literário subjetivo carrega marcas desta invariável, sobretudo, através do uso de adjetivos. Assim, no conto “Branca de Neve”, quando Lídia Jorge (2014, p. 139, grifo nosso) escreve: “Mas não fazia mal, ela ali estava, **embrulhada, cansada, satisfeita**, a ultimar a sua tarefa”, referindo-se a Maria da Graça, protagonista da narrativa, os adjetivos destacados, de certa forma, reproduzem a opinião da escritora em relação à personagem, pois se infere características dela que justificam, de certa maneira, o fato de ela estar a trabalhar até muito tarde na noite que seria véspera de Natal.

No conto “O Belo Adormecido”, essa marca linguística da subjetividade se repete em inúmeras passagens, a exemplo da citação abaixo, em que Berta Helena se autoapresenta ao leitor:

Quando me atenderam, tive de me sentar na beira da cama para não cair, cheia de ódio e de raiva. Sobre o alvoroço desse dia, não terei problemas em dizer que Berta Helena é uma mulher de **amores** e de **ódios**, de **penas** e de **raivas**, sentimentos extremos, cinza e brasas misturadas, e que ela mesma sou eu. (JORGE, 2014, p. 58) (grifo nosso)

Observa-se, na citação, que, através do jogo linguístico ora realizado pela narradora, ora realizado pela personagem, Lídia Jorge (2014) define Berta Helena a partir de características ambíguas, como uma mulher de amores e de ódios, de raivas e de sentimentos que se misturam e, ao mesmo tempo, expõe a maneira pela qual a escritora projeta a personagem narradora tanto para o seu leitor quanto para ela própria. Nesse jogo linguístico, é possível vislumbrar características da invariável da subjetividade, que é tão presente no conto.

4. Considerações finais

A escritora portuguesa Lídia Jorge, reconhecida pelo público e pela crítica, especialmente pela mestria no romance, se mostra como um expoente literário também com os contos. Utilizando uma linguagem repleta de jogos linguísticos, vozes textuais e discursos polifônicos, a escri-

tora se firma como uma referência para a literatura moderna e contemporânea.

Dentre diversas questões que poderiam ser abordadas a partir da obra de Lídia Jorge (2014), o recorte realizado por este artigo se deu a partir da análise dos contos “Branca de Neve” e “O Belo Adormecido”, levando-se em consideração elementos presentes nas narrativas que evidenciassem a escrita transgressora de Lídia Jorge (2014), como uma voz denunciadora e subversiva relacionada a assuntos que muitas vezes são triviais ao cotidiano de qualquer pessoa, mas que, nos contos, adquirem um sentido transgressor.

Retratou-se, num primeiro momento, a transgressão como uma característica fundamental da literatura moderna e contemporânea. Prosseguimos evidenciando a importância da intertextualidade. Por fim, analisamos aspectos da subjetividade que se faz presente tanto na “Branca de Neve” como no “O Belo Adormecido”.

Assim, a pesquisa realizada demonstra que Lídia Jorge (2014), ao transitar entre o clássico literário, fazendo uso dos contos de fadas, e a literatura moderna, consegue produzir uma escrita que explora aspectos transgressores, e que tem como eixo central a subjetividade, visto que a abordagem moderna ganhou volume e consistência ao caracterizar as personagens da trama sob a perspectiva fabulosa, sem perder a essência contemporânea, proposta pela autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRES, Tiago. Ser e ainda não ser: oscilação e iniciação em O belo adormecido antecedido de a arte do conto de Lídia Jorge – considerações. In: MEDEIROS, A. (Org.). *Travessias pela literatura portuguesa: estudos críticos de Saramago a Vieira*. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. Trad. de Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

COSTA, V. P.; WANKLER, C. M. Branca de Neve, de Lídia Jorge: sobre mulheres e princesas. *Abril – NEPA / UFF*, v. 13, n. 26, p. 43-53, 24 abr. 2021.

FOUCAULT, Michel. Prefácio à transgressão. Trad. de Inês Autran Douorado Barbosa. In: _____. *Ditos e Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2001. p. 28-46

JORGE, Lídia. *Antologia de Contos*. Portugal: Leya, 2014

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin, 2006.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*. Trad. de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974

KRYSINSKI, Wladimir. *Dialéticas da transgressão*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. XIII-XVII; XIX-XLIII; 121-132

LUCAS, Fábio. Guimarães Rosa evoca em sua ficção traços da obra de Euclides da Cunha: O inumerável coração das margens. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 fev. 1999. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs14029908.htm>. Acesso em: 25 out. 2021.

MOISES, Carlos Felipe. *Tradição e ruptura: O pacto da transgressão na literatura moderna*. Vila Velha-ES: Opção, 2012. p. 11-14; 17-32

SEGOLIN, Fernando. *Fernando Pessoa*. Poesia, transgressão, utopia. São Paulo: EDUC, 1992.

A “NOVIDADE” CIENTÍFICA NAS PÁGINAS DE “DICAS DO PROFESSOR”: MODO DE CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTO OU DIDATIZAÇÃO PARA O PROFESSOR?

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (UERJ)
angelabaalbaki@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo busca analisar um encarte intitulado “Dicas do Professor”, que faz parte da 2ª edição da revista *Ciência Hoje das Crianças* (nº 216). Fundamenta-se na Análise de Discurso materialista (AD), iniciada com os trabalhos de M. Pêcheux, na França, e de E. Orlandi, no Brasil. As Dicas parecem funcionar como um manual didático, explicitando um passo a passo para que o sujeito-leitor-professor realize atividades sobre os artigos da revista com seus alunos. A divulgação científica passa a ter uma relação de didatização com conhecimentos científicos.

Palavras-chave:

Análise de Discurso. Divulgação científica. Dicas do professor.

ABSTRACT

This article seeks to analyze a booklet entitled “Dicas do Professor” (Teachers’s tips), which is part of the 2nd edition of *Ciência Hoje das Crianças* magazine (#216). It is based on the Materialist Discourse Analysis (AD), founded by M. Pêcheux’ work, in France, and E. Orlandi’s, in Brazil. The Tips seem to work as a didactic manual, offering step-by-step for the subject-reader-teacher can carry out activities based on the magazine’s articles with his/her students. Scientific dissemination turns out to have a didactic relationship with scientific knowledge.

Keywords:

Discourse Analysis. Scientific dissemination. Teacher’s tips.

1. Introdução

Fundamentamos nosso artigo na perspectiva teórica e metodológica da Análise do Discurso materialista, tradição inaugurada por M. Pêcheux a partir da publicação de *Análise Automática do Discurso* (AAD-69). Um dos pilares dessa teoria que surgiu no cenário francês, no final da década de 1960, é a relação entre sujeito e sentido. Trata-se, portanto, de uma teoria não subjetiva da subjetividade. É uma teoria em que o histórico e o ideológico são convocados a participar como categorias determinantes dos sujeitos e dos sentidos. Consequentemente, vale dizer que os sentidos se confrontam em disputa por espaços de estabilização.

Pensar o discurso de divulgação científica (para crianças e para professores) textualizado em uma revista é considerar que a produção dos conhecimentos científicos está inscrita nas condições de (re)produção/transformação das relações de produção. A prática científica e a prática política estão imbricadas e são determinadas sócio-histórica e ideologicamente em uma dada formação social. Podemos dizer que o rompimento da Análise do Discurso com uma concepção de “ciência régia” (PÊ-CHEUX, 2007) ideal, perfeita, verdadeira, deve-se à própria maneira como essa teoria concebe o sujeito, a linguagem e a história. Ademais, para o quadro teórico em que nos inscrevemos, o que há são discursos, que são produzidos em determinadas condições de produção por sujeitos, inscritos na história e interpelados ideologicamente.

Assim, devemos compreender as condições de produção do funcionamento linguístico, visto que ele “deixa de ser apenas linguístico para tornar-se também discursivo; vale dizer, é preciso relacioná-lo à exterioridade, à conjuntura histórico-social em que foi produzido, ao lugar social em que seu sujeito está inscrito e à rede de formulações já existente” (INDURSKY, 1998, p. 12). Noble e Mittmann (2016) destacam a dupla materialidade do discurso: a) materialidade linguística (base da qual partem os atos de leitura); b) materialidade histórica (base que intervém acionando sentidos possíveis por meio dos gestos de leitura).

Considerando esses aspectos teórico-metodológicos, nosso artigo tem como objetivo analisar um encarte intitulado “Dicas do professor” da revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC) nº 216, 2ª edição de setembro de 2010 – uma publicação do Instituto *Ciência Hoje*. Registramos que nossos recortes foram orientados pelo ensejo de identificar imagens discursivas da posição do leitor (no caso, o professor), mobilizando, principalmente, a noção de efeito-leitor.

2. A circularidade do discurso pedagógico⁹ nas páginas da CHC

Apesar de o título da revista recortar uma determinada região de sentidos que teria a criança como centralidade, observamos que professor comparece como um sujeito-leitor da revista CHC. Nossa inquietação se iniciou com a leitura das cartas de leitores que tinham o professor como autor. No entanto, em outras seções da revista pudemos observar a inser-

⁹ O subtítulo retoma uma formulação do título do texto “O discurso pedagógico: a circularidade” (ORLANDI, 1987).

ção do efeito-leitor-professor. Listamos, por exemplo, um questionário que tinha por objetivo configurar o perfil do leitor – destinado tanto para criança quanto para o professor – e outro destinado exclusivamente para o professor. Outro exemplo é a contracapa que apresenta a seguinte chamada “Responde, professor” (fig. 1) e a promoção “Alô, professor!” (fig. 2).

Fig. 1: Contracapa da revista.

Responde, professor!

O MEC está querendo saber onde estão os 2 milhões de professores do ensino público e privado no Brasil. Só assim vai poder enviar correspondências, materiais e o PCN, que está ficando pronto agora. Se você é professor, pague seu formulário na escola ou na prefeitura, preencha-o sem demora e devolva-o ao MEC. Não é necessário selar, o porte está pago.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO PÚBLICO

Informações: Procure a Dama de seu estado ou ligue 0800-0181181.

Ministério da Educação e do Desporto



Fig. 2: Pesquisa: Alô, professor!

Alô, professor!

Esta página de Ciência Hoje das Crianças é destinada aos professores que, de alguma maneira, usam o conteúdo da revista em suas aulas. Preenchendo o questionário abaixo, você, professor, estará colaborando para que a equipe da Redação conheça o seu perfil e a sua opinião sobre os temas abordados na CHC. Portanto, recorte esta página (ou tire uma cópia, caso a revista se destine à biblioteca da sua escola), responda às perguntas, siga a calçada indicada ao verso e corra até os Correios. Faremos um sorteio entre as cartas que forem postadas até o dia 30 de dezembro de 2004 e o ganhador receberá uma assinatura da revista e uma coleção de livros Ciência Hoje na Escola. Evidente, sua participação é muito importante!

Avulso: Este questionário está disponível na www.ciencia.org.br. Após que firmo preenchido e enviado até o dia 30/12/2004, não pode ser usado.

Nome: _____ Sobrenome: _____
Nome do seu município: _____ Estado: _____
Nome da sua escola: _____
Cidade de sua escola (município, estado, federal ou particular): _____
Série(s) em que leciona: _____
Disciplina(s) que leciona: _____
Tempo de exercício: _____

6. Você utilizou, de alguma forma, estes artigos com seu aluno? Como você os usou? _____

7. Você conhece o encarte Dicas do Professor? De e sua opinião sobre ele: _____

8. Se você costuma fazer experimentos em sua escola, como você costuma usá-los? _____

9. Agora, indique-nos com algumas sugestões. Queremos saber quais os áreas e temas são de seu maior interesse. _____

10. Para finalizar gostaríamos de saber: você conhece alguma publicação do Instituto Ciência Hoje? _____

1. Como você costuma a revista Ciência Hoje das Crianças? _____
2. De que maneira você teve acesso a essa publicação? _____
3. De quais áreas/temas de revista você mais gosta? _____
4. Qual a sua opinião sobre o linguajar usado pela revista? _____
5. Liste seis artigos (ou matérias) de que você mais gostou na revista e diga por que os escolheu. _____

Temos muito interesse em conhecer experiências com o uso da CHC em sala de aula. Se você quiser contar a sua, escreva para a Redação (Av. Niemöller, 833, 71, Jardim, casa 27 – Rio de Janeiro/RJ, 22280-140) ou envie um e-mail (chc@cienciahoje.org.br). Críticas e/ou sugestões também são bem-vindas! Agradecemos a sua participação neste questionário. Nosso objetivo é fazer uma revista cada vez melhor!

Fonte: Ciência Hoje das Crianças n° 75, 1997. Fonte: Criança das Crianças n° 151, 2004.

E perguntamos: qual é funcionamento do efeito-leitor professor suposto em uma parte específica da revista? Para responder à questão, analisamos um encarte intitulado “Dicas do Professor”. Ressaltamos que tais encartes são inseridos no interior da revista, constando apenas naquelas distribuídas pelo Ministério da Educação. Os exemplares adquiridos em bancas ou por assinaturas não os contêm.

De forma a pensar como o discurso pedagógico atravessa e sustenta o discurso de divulgação científica produzido pela CHC, encetamos nossa reflexão sobre a relação da revista com a escola pelo seguinte fragmento:

[...] sendo a única revista brasileira de divulgação científica direcionada ao público infanto-juvenil, era *natural* que a *Ciência Hoje das Crianças despertasse o interesse de educadores*, encontrando espaço para servir como instrumento de apoio para professores e alunos. (ENCARNAÇÃO, 2001, p. 111) (grifos nossos)

Ao ler esse trecho, compreendemos que *despertar o interesse de educadores* só pode ser considerado uma atitude *natural* se não considerarmos as condições sócio-históricas que produzem esse efeito de obviedade. Encontramos, em outros textos, o mesmo efeito de obviedade frente à utilização de material de divulgação científica como instrumento de apoio para professores e alunos. É o caso de “Ciência para Todos”, um suplemento de divulgação científica produzido pelo jornal “A Manhã” na década de 1940. O suplemento durou cinco anos e suas seções não apresentavam frequência regular.

Esteves, Massarani e Moreira (2006) sugerem que uma das motivações para a viabilização do suplemento “Ciência para Todos” (CpT) deu-se em função do comprometimento de seus membros com o ensino e a divulgação da ciência. O objetivo dos colaboradores do CpT era buscar a renovação dos métodos de ensino e um grande intercâmbio de técnicas didáticas. As seções que se dirigiam aos professores eram: Cinema Educativo, Orientação Bibliográfica, No laboratório e na aula, Ciência na escola primária, Como ensinar ciência. Pode-se dizer que

[...] para os professores, o suplemento funcionava como fonte de atualização e como um auxílio para preparação das aulas; para os alunos, como material complementar de função paradidática. A orientação didática do CpT foi uma de suas características mais marcantes. Em diversos artigos voltados para professores, o suplemento trazia sugestões para incrementar as aulas, discutia os currículos escolares, propunha atividade extraclasse e promovia iniciativas para estimular o interesse dos jovens pelas ciências. O suplemento parecia assumir uma missão educativa que em muitos casos transcendia a esfera do ensino formal (ESTEVES; MASSARANI; MOREIRA, 2006, p. 81) (grifos nossos)

Conforme o que foi enunciado por Esteves, Massarani e Moreira, é possível vislumbrar que o suplemento “CpT”, na década de 1940, assumia uma missão educativa. Teria ele assumido a função de material didático ou do próprio papel da escola? Para respondermos, mesmo que parcialmente, a essa pergunta, temos de considerar as condições de produção que, dentro da perspectiva da Análise de Discurso materialista, reconhecem que “funcionam como determinações históricas que não ficam visíveis para o sujeito conscientemente, mas que o coagem a responder às demandas que se impõem a partir das relações de força que organizam nossa sociedade capitalista” (LAGAZZI, 2011, p. 503).

De fato, sem uma análise prévia, não podemos afirmar essa ou aquela posição, mas temos, ao menos, pistas para considerar que a CHC não desperta naturalmente o interesse de educadores. A publicação de

“Dicas do Professor” não parece ser um fato isolado na tentativa de estabelecer uma “relação” da mídia com o ensino, especialmente, com o ensino fundamental. Há uma historicidade que produz sentidos; uma memória do que é ensinar ciência e ensinar ciência por meio de sua divulgação. Por este prisma, podemos questionar as determinações da mídia sobre a circulação dos conhecimentos científicos. E nos interrogamos: a revista CHC (e seu encarte) serviria como um instrumento didático?

Segundo Mariani (1998), o discurso jornalístico, atuando na institucionalização social dos sentidos, busca promover consenso sobre o que seria verdade de um evento. Para tanto, assume um caráter didático, ou melhor, didatiza as informações, explicando-as em forma de causa e consequência, operando definições. Parece haver, no discurso de divulgação científica, uma expansão desse caráter didático.

Para Moirand (2000), as formas de encenação do saber na mídia parecem responder a uma representação estereotipada da didatização. A autora ainda destaca que a necessidade da formação, tão imperiosa na atualidade, “torna-se um percurso obrigatório em um período de crise de emprego de que a escola é considerada em parte responsável (opinião que, aliás, a mídia difunde não sem complacência)” (MOIRAND, 2000, p. 21).

O lugar que se atribui ao professor é aquele do não detentor do saber, do não avançado, que não pesquisa nem acompanha os resultados das mesmas. É o lugar da reciclagem, ou seja, “um lugar de rememoração daquilo que ele deveria saber e, no instante mesmo em que rememora, é lembrado de que não sabe, mas deveria saber” (PFEIFFER, 2003, p. 39-40).

Como professores e escola não estariam capacitados para levar com êxito a todos os brasileiros um ensino, a mídia seria um “agente de democratização da educação” – informando todas as instâncias que compõem/constituem o processo ensino-aprendizagem. Sob o prisma pragmático, a divulgação científica seria a tábua de salvação da educação, o lugar de suprimento de instrumentos pedagógicos.

Distanciando-se desse prisma, afirma Pfeiffer (2003) que a mídia mostra-se como se fosse sua a tarefa de ocupar o lugar da falta. Teria a revista CHC a mesma tarefa?

De forma a realizar as análises do encarte, devemos considerar que sua publicação está atrelada à presença da revista na escola, ou melhor, a escola é um elemento das condições de produção desse discurso.

3. *Entre a materialidade linguística e a materialidade histórica: análise do encarte “Dicas do professor”*

O encarte da revista é dirigido ao professor, ou seja, é um material destinado a professores da rede pública, já que esse encarte só é encontrado no interior dos exemplares comprados e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), como pode ser observado na imagem da capa a seguir:

Fig. 3: Capa da revista CHC (2ª edição) como a logomarca da FNDE.



Fonte: Criança das Crianças nº 216 (setembro de 2010).

Antes de iniciarmos nossas análises do encarte “Dicas do Professor”, apresentaremos nosso gesto de descrição em relação à capa do número 216 da revista. A estruturação da capa da *Ciência Hoje das Crianças*, na parte superior apresenta o nome da revista (sua marca editorial), selo da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁰, do Instituto *Ciência Hoje*¹¹ (ICH), da Sociedade Brasileira para o Pro-

¹⁰ As revistas enviadas às escolas públicas têm a logomarca da FNDE (Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação) impressa na capa e a designação “segunda edição”. Cabe frisar, que somente a 2ª edição recebe a logomarca do FNDE. A primeira edição é vendida em jornaleiros ou pelo próprio Instituto *Ciência Hoje*, por meio de assinaturas.

¹¹ “O Instituto *Ciência Hoje* (ICH) é uma organização privada, sem fins lucrativos, voltada à divulgação científica no Brasil. É responsável pela publicação das revistas *Ciência Ho-*

gresso da Ciência (SBPC), indicação da 2ª edição e de ser a venda proibida e dados editoriais da revista. Do lado esquerdo, há enunciados que apontam para artigos da revista (“Lagarto gigante: ele é nosso vizinho!”; “O que é um acelerador de partículas?”). Por fim, na parte inferior, o enunciado principal (“Escuta essa! Descubra como ouvimos”), grafado em letras destacadas, e que está em relação com a imagem na capa.

Por sua vez, para Lunkes e Dela-Silva (2019, p. 101), “o gesto de seleção dos dizeres e das imagens para comporem a capa de edição” de uma revista promove um jogo de evidenciamento e silenciamento em seu processo de composição e reformulação. De tal modo, de acordo com as autoras, haveria dizeres interditados e outros que precisariam se inscrever, configurando a capa como um espaço limitado para a escrita e para imagens.

A capa de uma revista pode ser tomada, segundo Lagazzi (2011), como um espaço de textualização que convocaria o leitor. Ou melhor,

Sendo o lugar de entrada do leitor, a capa de uma revista é espaço de imbricação entre imagens e enunciados verbais e na imbricação dessas diferentes materialidades significantes (Cf. LAGAZZI, 2011) que compõem as capas de revistas se aguça, a meu ver, os funcionamentos discursivos significativos de cada revista. (LAGAZZI, 2011, p. 506)

Assim como Lagazzi (2011), também consideramos que a “novidade científica” nas capas da revista de divulgação científica busca promover um modo de circulação de conhecimento. A autora destaca, nas análises das capas da Revista Pesquisa FAPESP, que há um “efeito regular que perpassa” (*Idibidem*, p. 507), qual seja: a espacialização como efeito visual da capa da revista atrelada a um “enunciado[s] em destaque com estrutura elíptica” (*Idibidem*, p. 507). Na capa da CHC nº 216, podemos observar o imbricamento do enunciado em destaque com a imagem. Da mesma forma das capas da revista da FAPESP, a da CHC espacializa, nos dizeres de Lagazzi (2011), o entrelaçamento com a imagem (imagem estilizada de uma criança com orelha em destaque circundada em um ambiente que suscita a produção de diferentes sons – com registro de onomatopéia “vrum”) com o enunciado “Escuta essa! Descubra como ouvimos”. Assim, “a imbricação entre imagem e enunciado produz o efeito de veracidade sobre os fatos enunciados como novos pelo efeito verbal de ‘anúnciação’ e pelo efeito visual de ‘espacialização’” (*Idibidem*, p. 510).

je e Ciência Hoje das Crianças”. (Fonte: <http://cienciahoje.org.br/instituto/sobre/>. Acesso em: 12 set.2019).

A falha nesse imbricamento (entre enunciado e imagem) pode irromper com os dois enunciados (com letras menores) que aparecem no canto direito superior, quais sejam: “Lagarto gigante: ele é nosso vizinho!”; “o que é um acelerador de partículas?”. São enunciados que não têm relação direta com a imagem. Dito de outra forma, os dois enunciados não parecem ter relação com a imagem que espacializa a capa, produzindo um efeito de exclusão. Afinal, os dizeres que compõem a capa parecem funcionar como pistas deixadas para “desbravar” os temas a serem tratados nas seções da revista.

No enunciado “Escuta essa! Descubra como ouvimos”, os verbos *escuta* e *descubra* cumprem o papel de guiar o leitor para o artigo principal, que produziria, entre outros, o efeito de novidade a ser encontrada nos artigos da revista. Ou melhor, a chamada para o artigo principal suscita que o leitor busque no interior da revista uma novidade.

Deixando a capa, passamos para o interior da revista. Em sua pesquisa, Carlotto (2013) propõe um quadro com a composição geral das partes da revista CHC. Para o referido autor, as “Dicas do professor” (encarte) seriam “[d]icas para o professor trabalhar com alguns dos textos da edição. Sugestões pedagógicas relativas a algum texto apresentado. Este encarte compõe apenas as revistas que fazem parte do acervo do PNBE¹², não sendo veiculada aos assinantes” (CARLOTTO, 2013, p. 47). Por meio das nossas análises empreendidas, também consideramos as “Dicas do professor” como um modo de ensinar o trabalho com os textos publicados nas seções da revista.

Neste artigo, nosso *corpus* é constituído, principalmente, pelo encarte da edição nº 216, publicado no ano de 2010. O encarte é composto por quatro páginas e apresenta formatação diferenciada em relação às demais páginas da revista. Na primeira, há o título do encarte, o editorial, as seções sobre a temática desenvolvida e o expediente. No encarte, as seções são: “Escuta essa!”; “Teiú – o gigante americano”; “Como funciona a sonda espacial?”. Nas demais páginas do encarte (respectivamente 2, 3 e 4), há comentários sobre o conteúdo de três artigos daquele número da revista¹³. No canto superior direito de cada página do encarte, pode ser observada, a página correlata a da revista (página 2, página 6 e

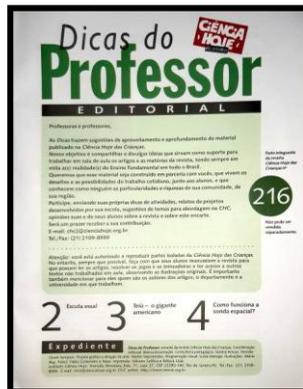
¹² Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado em 1997.

¹³ Baalbaki (2008) observou que os encartes “Dicas do professor” analisados traziam indicações de atividades e conteúdos tematizados, referentes a artigos de outras edições da revista e não, necessariamente, somente daquele número específico.

página 28), em correspondência ao sumário da revista. Dessa forma, o professor pode encontrar comentários e explicações dos artigos observando o número da página da revista com certa facilidade. Além disso, na última, um quadro finaliza o encarte, contendo uma menção aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Para nossas análises, recortamos seqüências discursivas oriundas das seguintes partes: a) do editorial; b) das seções de comentários e sugestões de atividades; c) do quadro final.

Vejamos a seguir a imagem da primeira página do encarte:

Fig. 4: Dicas do professor – Encarte da revista.



Fonte: *Ciência Hoje das Crianças* nº 216 (setembro de 2010).

Destacamos, a princípio, o título do encarte. A análise do título “Dicas do professor” é relevante para o nosso gesto de leitura realizado neste artigo. O título é um mecanismo de colocação em cena de um determinado grupo de leitores imaginariamente presumidos. O título, ao mesmo tempo, remete a algo já-dado, assim como constrói discursivamente uma região de significação. Nunes (2003) considera que os títulos em textos de divulgação científica funcionam como recortes de regiões de sentidos. O autor ressalta que, do ponto de vista linguístico, os títulos apresentam uma grande variação, pois podem ser formulados através de um nome comum ou próprio, um sintagma, uma frase ou uma construção de discurso relatado. Em relação à construção do sujeito, o autor apresenta três configurações apreendidas em seu *corpus*: a) ausência do sujeito da ciência; b) o sujeito enquanto objeto de estudo ou paciente; e c) a imagem do cientista. Embora seja parte integrante de uma revista de divulgação científica, o encarte ora analisado parece funcionar como um

manual didático. O título “Dicas do professor” produz um direcionamento de sentidos e, ao fazê-lo, silencia outros. Desta forma, não comparecem, no título, nem o cientista e nem mesmo a criança, mas tão somente o professor – talvez se aproximando da configuração, depreendida por Nunus (2003).

De forma a buscar sentidos sobre o termo “dicas”, buscamos um verbete de dicionário monolíngue de língua portuguesa. Cabe frisar que fizemos a leitura do dicionário como um discurso – efeito de sentidos entre interlocutores. No dicionário *Aulete Digital*, encontramos o seguinte verbete para a palavra “dica”:

Fig. 5: Verbetes “dica”.

(di.ca)
Bras. sf.

1. Informação útil, proveitosa, ger. pouco conhecida; PLÁ; PALA [+ sobre, de: dica de viagem.: “...uma dica sobre como criar atalhos para mensagens de correio eletrônico...” (O Globo, 07.03.2005)]

2. Indicação, orientação ou pista: *Se eu der uma dica você decifra o enigma.*
[F.: Por *indica, dev. de indicar, ou red. de indicação.]

À dica
1 Lus. Perto.
2 De atalaia, à espreita.

Fonte: <http://www.aulete.com.br/dica> – cores do dicionário.

Poderíamos pensar as dicas do professor como uma “informação útil, preciosa” para o docente ou ainda como uma “orientação, pista” para decifrar o ensino do conhecimento científico para seus alunos.

No título em pauta, destacamos o adjunto adnominal do professor que, do ponto de vista sintático, seria um sintagma preposicional de função adjetiva. Em trabalho anterior, Baalbaki (2008) sugere que tomar o título como um sintagma acrescentaria

[...] uma noção de referência (dicas próprias de professor) ou uma noção de finalidade (dicas para o professor). Sabemos que, do ponto de vista discursivo, o linguístico é a base material para os processos discursivos, que, por sua vez, são constituídos pelas relações sócio-históricas e determinados ideologicamente. Em outros termos, os sentidos não estão colados às palavras. (BAALBAKI, 2008, p. 112)

Ao lado do *box* do editorial, aparece o seguinte trecho:

Parte integrante da Ciência Hoje das Crianças n° 216.
Não pode ser vendido separadamente. (p. 1)

Desta forma, os exemplares da CHC com selo do FNDE são destinados somente às escolas públicas, ao se inserir o encarte como parte integrante da revista, proibindo (pelo uso da negação) sua venda separadamente. Devemos lembrar que o aluno das escolas públicas tem acesso à revista e, conseqüentemente, ao encarte. A quem se destina o encarte? Somente ao professor? Caso seja ao professor, cumpre-nos investigar o modo de funcionamento do efeito-leitor e como as imagens discursivas de professor são produzidas.

Passamos a analisar o editorial do encarte. Inserimos o texto em sua íntegra, destacando, com sublinhando alguns trechos. A seguir, inserimos a sequência discursiva (SD) 1.

SD1: Professoras e professores,

As Dicas trazem sugestões de aproveitamento e aprofundamento do material publicado na Ciência Hoje das Crianças.

Nosso objetivo é compartilhar e divulgar ideias que sirvam como suporte para trabalhar em sala de aula os artigos e as matérias da revista, *tendo sempre em vista a(s) realidade(s) do Ensino Fundamental em todo o Brasil.*

Queremos que esse material seja construído em parceria com vocês, que vivem os desafios e as possibilidades do trabalho cotidiano, junto aos alunos, e que conhecem como ninguém as particularidades e riquezas de sua comunidade, de sua região.

Participe, enviando suas próprias dicas de atividades, relatos de projetos desenvolvidos por sua escola, sugestões de temas para abordagem na CHC, opiniões suas e de seus alunos sobre a revista e sobre este encarte.

Será um prazer receber a sua contribuição. (CHC, 2010, p. 1) (grifos nossos)

No editorial, considerado aqui como um sítio de significância (Cf. ORLANDI, 2003; 2004), as “Dicas” são enunciadas como sendo um modo de trabalhar, “suporte para trabalhar em sala de aula os artigos e as matérias da revista”.

Os termos “professores e professoras” apareçam em destaque, como vocativo, como se fosse o chamamento de uma carta pessoal. O sujeito-leitor-professor é interpelado como interlocutor (observado no vocativo “Professoras e professores”). O professor é convidado a enviar sugestões de temas para a revista, opiniões sobre a revista e o encarte em

conjunto com seus alunos (potenciais consumidores de conhecimento científico). Aproximando-nos das análises realizadas por Cortes (2016), poderíamos depreender duas posições-sujeito: o efeito-leitor-professor e o “efeito-leitor-analfabeto em ciência” (CORTEZ, 2016, p. 6) – que podem compreender tanto o professor quanto o aluno. Vale destacar que, para Cortes (2016, p. 4), “a ideologia do analfabeto como doença social, por um lado, e da classe dominante oferecendo a suposta cura, por outro, é um pré-construído do discurso pedagógico (DP)”. O autor complementa que o efeito de sentido de “analfabeto” também ressoa no discurso de divulgação científica, ao preconizar que “a alfabetização científica vai promover a cidadania e tirar o analfabeto em ciência de sua condição de incapaz” (CORTEZ, 2016, p. 5) (grifos do autor).

No fio discursivo do editorial, ao observarmos as desinências modo-temporais e número-pessoais, os pronomes pessoais e possessivos, assim como os relativos, podemos verificar o modo de inserção do leitor, ou melhor, o efeito-leitor produzido no editorial do encarte “Dicas do professor”. Recortamos trechos do editorial que orbitam o professor e sua atividade docente. Vejamos: “parceria com vocês, que vivem os desafios (...) e que conhecem (...) as particularidades”; “Participe, enviando suas próprias dicas de atividades”; “Será um prazer receber a sua contribuição”; “suas próprias dicas de atividades”; “sua escola”; “opiniões suas”; “seus alunos”; “a sua contribuição”.

Desta feita, na materialidade linguística, podemos depreender, ao menos, duas posições discursivas, ao destacarmos as marcas de pessoa discursiva (Cf. INDURSKY, 1997). Identificamos que o divulgador ora se apresenta utilizando a desinência de primeira pessoa do plural¹⁴ (*Nosso objetivo é compartilhar; Queremos que esse material...*), ora pela designação do próprio encarte (*as dicas trazem sugestões de aproveitamento...*). O interlocutor, no caso o professor, é interpelado, como já falamos, pelos substantivos, pelo pronome *você/vocês* ou pela desinência número-pessoa (*participe*).

Seguimos às páginas 2, 3 e 4 que contêm os comentários e atividades relativas aos artigos da revista. Para melhor visualização da relação que se estabelece entre os títulos dos artigos e os subtítulos das “dicas”, montamos um quadro comparativo.

¹⁴ Embora não seja nosso objetivo analisar a posição do sujeito-divulgador no encarte, achamos condizente fazer breves considerações. O sujeito-divulgador é colocado na posição de produtor do encarte, sendo representado por NÓS (a equipe da revista). Outra posição é a de dar voz ao referente “encarte da revista”, representado por “Dicas”.

Quadro 1: Comparação entre títulos e subtítulos.

Títulos dos artigos da edição da CHC		Subtítulos das “Dicas do professor”	
Escuta essa! Para entender direitinho a maneira como ouvimos	p. 2	Escuta essa!	p.2
Teiú: um gigante parente dos dinossauros que até hoje vive entre nós	p. 6	Teiú: o gigante americano	p. 3
Como funciona a sonda espacial?	p. 28	Como funciona a sonda espacial?	p. 4

Fonte: a autora.

O subtítulo de cada parte das Dicas parece funcionar como um guia de leitura que aponta a exterioridade das dicas, ao mesmo tempo em que costura suas partes. As três dicas que compõem o encarte indicam uma estrutura organizacional que apresenta certa regularidade. Faz-se uma referência ao tema, retornando o artigo da edição (especializado na capa), de forma resumida. Apresentam-se as atividades que podem (e devem) ser realizadas com a turma, sugerindo a sequência das mesmas (indicação de leitura do artigo e as atividades a serem realizadas em sala) e um fechamento. A extensão das dicas parece estar relacionada à extensão do artigo de referência

Observamos que a formulação inicial das dicas é construída por frases declarativas afirmativas que direcionam a produção da própria revista. Vejamos alguns trechos: “O artigo principal desta edição traz à tona a importância dos cuidados com a nossa saúde auditiva” (p. 2); “Répteis gigantes quase sempre povoam o imaginário infantil. Os teiús, apresentados neste artigo, são parentes dos tão admirados dinossauros” (p. 3); “O artigo sobre a sonda espacial explica o funcionamento desta que é um importante instrumento de informação para a ciência” (p. 4).

Em relação ao modo de apresentar as atividades que devem ser realizadas pelo professor com sua turma sobre um artigo específico da revista, a título de exemplificação, recortamos trechos da seção “Escuta essa!” (p. 2) do encarte. Podemos observar o efeito de sequencialidade ao enfileirarem-se as ações que devem ser realizadas pelo professor. Um enfileiramento de ações que podem ser postas como um passo a passo que deve ser seguido pelo professor. As atividades sugeridas vão de um convite a um otorrino a formas de ler o texto. Tais atividades são marcadas por advérbios ou locuções adverbiais que expressam uma sequência ordenada, produzindo um efeito de *script*: primeiramente, na sequência, em seguida.

SD2: Primeiramente, o profissional poderia realizar alguns exames audiométricos entre os alunos que já têm o MP3 como “parte do corpo” e

fornecer mais informações sobre a saúde auditiva na adolescência. Na sequência, os alunos que têm pai, mãe ou conhecidos que trabalhem expostos a fortes ruídos (construção civil, aeroporto, trânsito etc.) pesquisariam a média de decibéis à qual essas pessoas são submetidas diariamente, compondo uma tabela. Em seguida, os profissionais em questão realizariam o teste audiométrico na escola. Em função do resultado, o otorrino comporia junto com os alunos as orientações sobre como minimizar os diferentes problemas. (CHC, 2010, p. 2) (grifos nossos)

Esse efeito de *script* também pode ser observado na sequência recortada sobre “Teiú: o gigante americano”, como expressões como “o primeiro passo”; “feito isso”; “a partir de então”. Vejamos:

SD3: Para trabalhar o tema, o primeiro passo, claro, é a leitura do texto. Feito isso, você e seus alunos terão acesso a uma descrição minuciosa das características do animal e, a partir de então, pode ser bastante interessante um passeio pelo universo dos répteis. (CHC, 2010, p. 3) (grifos nossos)

Além desse passo a passo, observamos que essa textualidade tem sua formulação marcada por sentenças injuntivas, produzindo a ilusão de controle do sujeito-leitor-professor. Em textos injuntivos, como em manuais, textualidades que têm um funcionamento que aponta para certa “injunção ao dizer” (ORLANDI, 1985, p. 264) com direcionamento fechado para os sentidos, há a ilusão de controle do sujeito-leitor. As “Dicas de professor” parecem funcionar como um manual de instruções.

Uma marca linguística muito produtiva no *corpus* é resultante de formas deônticas e de verbos modalizadores. Podemos suscitar, por exemplo, que o verbo no modo imperativo busca direcionar o movimento da leitura. O provável efeito que se produz é de um leitor que precisa ser direcionado frente ao conhecimento científico. No encarte, verbos que indicam modos de realizar um algo (no imperativo ou no infinitivo) são encontrados em todas as sugestões, como por exemplo:

SD4: *Pode apostar* que dificilmente alguém irá se manifestar. [...]

É preciso alertar os alunos. [...]

Abrir informações como essas para a comunidade escolar não é difícil. [...] (CHC, 2010, p. 2) (grifos nossos)

Lembremos que os verbos no infinitivo impessoal podem produzir um efeito de sentido imperativo. Isto é, em situações em que se expressa uma ordem, pedido, desejo, conselho, sugestão, súplica, convite, aviso, alerta, recomendação, orientação ou solicitação. No âmbito da formulação, observamos, por meio desses verbos, o funcionamento do didatismo,

que se dá por meio do atravessamento do discurso pedagógico. Nas sugestões relacionadas a cada artigo da revista, as dicas parecem indicar propostas didáticas para trabalhar determinados artigos da revista; ensinar como tornar o material publicado na revista como um material didático, produzindo a imagem de professor como aquele que é guiado a fazer atividades.

Observamos que o professor é convidado a consultar o artigo de referência e incumbido a realizar a atividade proposta *com sua turma*, é compelido a desenvolver atividades, a *estimular* a leitura. No trabalho com e da leitura, em uma perspectiva discursiva, de acordo com Orlandi (1999, p. 88), “o professor deve colocar desafios à compreensibilidade do aluno sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente”. As leituras podem inscrever os sujeitos em um regime de repetibilidade ou de deslocamento (Cf. INDURSKY, 2019).

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos. (ORLANDI, 1999, p. 88)

Nas três dicas, o professor – interpelado pelo pronome *você* – é produzido como o segundo polo da interlocução discursiva. É uma representação que é identificável (ou não) por meio de pistas linguísticas. Nessas sequências, a atividade a ser realizada destina-se ao professor, embora este não esteja materialmente representado. Podemos dizer que *você* está em relação à turma (*com sua turma, seus alunos, dos seus alunos*).

Apesar de o pronome *você* aparecer em várias sequências das dicas, como já comentamos, também o encontramos em sua forma plural, quer seja, *vocês*. Constatamos que a mudança linguística estabelecida entre singular/plural, mais do que acrescentar ideia de quantidade, produz outros sentidos. Na interlocução discursiva, o outro não é dado *a priori*. O outro pode ser representado pela junção do *você* com referentes diversos. Como podemos observar, a interlocução discursiva é regida pela opacidade e pela indefinição. Podemos observar nas SDs recortadas que se retoma uma atividade conjunta: professor e sua turma. O professor não é chamado apenas para implementar as “dicas”, mas, sobretudo, para realizar as atividades com seus alunos, dessa forma o pronome *vocês* seria a soma professor mais alunos.

Baalbaki (2008), ao analisar os editoriais dos encartes das edições nº 97 (“Lixo: lugar certo e lugar errado”; “Quem vive de lixo”; “Adubo orgânico”) e nº 98 (“Livros”; “Biblioteca”), ambos publicados no ano de 1999, aponta para um gesto de análise que poderia, em um primeiro momento, “interpretar o adjunto ‘Dicas do professor’ ora como ‘dicas para o professor’, ora ‘dicas de professores’ (BAALBAKI, 2008, p. 113). Contudo, ponderamos que no encarte “Dicas do professor” da edição nº 216, o qual consideraríamos seu funcionamento como o de um manual didático, o professor é interpelado como leitor das dicas apresentadas e como autor das dicas a serem por ele enviadas à revista. As “Dicas” seriam também do professor e dos alunos, como se eles fossem cooperadores das atividades ali propostas.

4. As dicas e os PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implementados pelo MEC na década de 1990, têm como objetivo oferecer parâmetros ao ensino fundamental. Silva (2017) destaca que os PCNs demonstraram “o fortalecimento produzido em Educação (...)” (p. 317) – uma via galgada há algumas décadas, pois, como complementa a autora, desde a década de 1970,

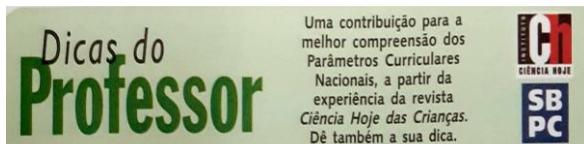
[...] o Ministério da Educação passara a trabalhar em articulação direta e estreita com a comunidade acadêmica para a produção de políticas, projetos, programas, legislação, através de comissões de trabalho e comitês de pesquisa, conferindo às propostas do Estado a sustentação explícita da Ciência. (SILVA, 2017, p. 317-18)

Por outro lado, destacamos que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do MEC, entre outras atribuições, é destinado a avaliar obras didáticas, literárias, entre outros materiais de apoio. A política de avaliação de tais obras estabelece que os mesmos devam estar de acordo com os PCNs. A revista, por ser distribuída gratuitamente pelo MEC a várias escolas públicas como material paradidático, mantém um vínculo com esse órgão público (que é o seu maior comprador). O que acaba por transformar o encarte em um instrumento de implementação da política pública de educação e, de certa forma, endossá-la. Encarnação (2001), ao tratar da relação entre os PCNs e a revista, salienta que “o caráter multidisciplinar da revista já a colocava em consonância com os campos do conhecimento contemplados pelos PCN” (ENCARNAÇÃO, 2001, p. 112).

O professor e o aluno são construídos como aqueles que devem consumir as “Dicas do professor”, material vinculado à revista CHC, comprada pelo MEC e, por conseguinte, ser um objeto de divulgação científica e de divulgação das políticas públicas daquele órgão.

Abaixo, inserimos o quadro inserido na última página do encarte.

Fig. 6: Dicas do professor e PCNs.



Fonte: Encarte da revista Ciência Hoje das Crianças – p. 4.

Assim como há ambiguidade no título do encarte, também podemos observar ambiguidade encontrada no trecho que relaciona as dicas aos PCNs: “Uma contribuição para melhor compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir da experiência da revista Ciência Hoje das Crianças. Dê também a sua dica.”. Afinal, a contribuição para o entendimento dos PCNs seria decorrente da experiência da revista ou da experiência do professor? Ou de ambos? A relação com os PCNs seria uma forma de justificar a compra da revista pelo MEC?

De certa forma, podemos conjeturar que as “Dicas do professor” poderiam ser um arquivo pedagógico (Cf. INDURSKY, 2019). Segundo a autora, o arquivo pedagógico “não se destina à pesquisa, mas às atividades que serão propostas (pelo professor) a seus alunos” (p. 103). Da ordem da incompletude, esse arquivo também é lacunar, é organizado pelo professor e, eventualmente, pelo professor e seus alunos. Assim,

Com os arquivos pedagógicos criados pelo professor, o sujeito-aluno terá a oportunidade de mergulhar numa coletânea de textos que lhe proporcionarão diferentes leituras que aportam diversificados posicionamentos sobre um único e determinado tema. Essa atividade vai conduzir o aluno à construção de sua história de leituras e habilitá-lo a se apropriar de enunciados postos a sua disposição para produzir, a partir deles, seus próprios textos. (INDURSKY, 2019, p. 106) (grifos da autora)

No entanto, esse arquivo pedagógico possibilitado, juntado e organizado pelas Dicas não seria feito pelo professor e seus alunos, mas pela revista e, portanto, seria um arquivo feito para o professor aplicar com

seus alunos (mesmo que sejam convidados a participar e enviar dicas). Dessa feita, consideramos, em um movimento de deslocamento teórico, definir as “Dicas do professor” como um “arquivo didaticizado” – aquele que é organizado por uma instituição com a proposta de apresentar uma coletânea de textos de divulgação científica e de modos de ensinar os conceitos científicos que sirvam para o “transformar” o sujeito-analfabeto-em-ciência em um sujeito-capaz em um material que é também divulgador de políticas públicas educacionais.

5. Considerações

Parece possível, após as análises, interpretar o adjunto “Dicas do professor” como, fundamentalmente, dicas para o professor realizar com sua turma. Na escola, na sala de aula, o professor seria o “porta-voz da ciência” (CORTES, 2016), ou melhor, da ciência produzida e se faz circular pela CHC a seus alunos?

As “Dicas do Professor” parecem aproximar-se ao discurso pedagógico, no que diz respeito às instruções de uso, modos de usar comuns em manuais pedagógicos para professores. Tudo parece indicar que o professor precisa receber um material de instrução, um manual que indique atividades passo a passo, um manual que ensine seu fazer. Dessa forma, podemos dizer que professor é colocado na posição de aluno. Cabe ressaltar que, ao professor em posição de aluno, é vetado o lugar de produtor de conhecimento. A imagem do professor daquele que precisa receber um manual que lhe diga como trabalhar com um determinado material paradidático, a *CHC*. Um professor-consumidor de dicas.

Se com a análise do título do encarte considerávamos que as dicas eram para e do professor, ao final da análise das seções do encarte, compreendemos que as dicas não são apenas para o professor, mas também para seus alunos. O sujeito-leitor é representado pelos itens lexicais “professores” e “professoras” e pelos pronomes VOCÊ (professor-aluno) e VOCÊS (professor e alunos) e as desinências verbais. Pudemos depreender, na análise do *corpus*, o sujeito-leitor-professor-aluno que recebe dicas do encarte da revista; e o sujeito-leitor-professor-que-trabalha-as-dicas-com-seu-aluno. Podemos dizer que em “Dicas do professor” constrói-se a imagem de um professor que necessita de um manual que o ensine a trabalhar com a revista, que o ensine seu saber-fazer.

Em suma, no encarte “Dicas do professor”, buscamos analisar as imagens do sujeito-leitor, que também constitui o discurso de divulgação científica. Analisar o modo como o sujeito-leitor-professor é representado permitiu-nos depreender algumas imagens do leitor-professor. Esse leitor parece ser marcado pela falta: não saber ensinar ciência. Nesta condição, a falta funda um dos sentidos da divulgação. Por isso, é possível falar, por exemplo, em alfabetização científica, pois a população está fadada a ser cientificamente analfabeta: sempre haverá um conhecimento novo que foi produzido pelo cientista X, no laboratório/universidade Y e que “necessita” ser divulgado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAALBAKI, A. C. F. Criança ou professor: o leitor da ciência hoje das crianças. *Cadernos do CNLF*, v. XI, p. 108-19, Rio de Janeiro: CiFEFil, 2008.

CARLOTTO, O. B. *Contribuições da revista Ciência Hoje das Crianças para o letramento*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2013. 186f.

CORTES, G. R. O. Do lugar discursivo ao efeito-leitor: o funcionamento do discurso em blogs de Divulgação Científica. *Estudos da Língua(gem) (On-line)*, v. 14, p. 23, 2016.

ENCARNAÇÃO, B. Criança e ciência: o relato de uma relação possível e de muito entusiasmo. *Ciência & Ambiente*, n. 23, p. 109-13, Santa Maria, jul./dez. 2001.

ESTEVES, B.; MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C. Ciência para Todos e a divulgação científica na imprensa brasileira entre 1948 e 1953. *Revista da SBHC*, v. 4, n. 1, p. 62-85, Rio de Janeiro, jan./jun. 2006.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas-SP: Unicamp, 1997.

_____. A Análise do Discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem. *Cadernos do IL*, n. 20, p. 7-21, Porto Alegre: UFRGS, 1998.

_____. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso. In: NASCIMENTO, L. (Org.). *Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 97-120

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LAGAZZI, S. M.. A equivocidade na circulação do conhecimento científico. *Linguagem em (Dis)curso* (Impresso), v. 11, p. 1-18, 2011.

LUNKES, F. L.; DELA-SILVA, S. C. O discurso midiático e o sujeito (feliz) na atualidade. In: SOARES, A.F. *et al.* (Org.). *Discurso, interlocuções e...* Caxias do Sul: Educs, 2019. p. 91-110

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Renavan; Campinas-SP: Unicamp, 1998.

MOIRAND, S. Formas discursivas da difusão de saberes na mídia. *RUA-Nudecri*, n. 6, p. 9-24, Campinas, 2000.

NOBLE, D. M.; MITTMANN, S. O professor e o aluno como agentes do desenvolvimento da leitura. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, p. 69-79, 2016.

NUNES, J. H. A divulgação científica no jornal: ciência e cotidiano. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação*. Campinas: Pontes, 2003. p. 43-62.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ____ (Org.). *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2003. p. 7-24

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas-SP: Pontes/Vozes, 2004.

SILVA, M. V. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, G.G.B. *et al.* (Org.). *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*. Campinas: Pontes, 2017. p. 315-32

PFEIFFER, C. C. Educação a distância: mídia e reciclagem. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação*. Campinas: Pontes, 2003. p. 31-42.

**A ORALITURA COMO MARCA DE IDENTIDADE
EM MIA COUTO: UM EXEMPLO EM “TERRA SONÂMBULA”
E “ESTÓRIAS ABENSONHADAS”**

Francisco do Nascimento Gomes Filho (UNILAB)

francisco_nascimentoce@yahoo.com.br

Alexandre António Timbane (UNILAB)

alextimbana@gmail.com

RESUMO

“Terra sonâmbula” é uma obra literária do escritor moçambicano Mia Couto. Trata-se de um romance em que Couto revela a identidade trazendo referências (estereótipos), o sofrimento, a alegria, a feitiçaria, os ritos tradicionais, a luta, o medo, o sonho e, sobretudo, as marcas da oralidade. Este artigo tem o intuito de analisar a tradição oral na obra “Terra sonâmbula”, de Mia Couto, analisando a tradição de contar histórias praticadas pelos mais velhos para transmitir o conhecimento aos mais jovens, mostrando a importância da oralidade utilizada nas obras africanas em suas atividades típicas; como influenciam na escrita de suas obras. Da pesquisa se conclui que a socialização das dores e dúvidas de um país pós-independência da exploração portuguesa, proclamada em 1975. Contudo, longe de ser independente, porque, na verdade, estava desestruturado pelos longos anos de jugo e, também havia passado por uma guerra civil. Sendo que a desordem, a exclusão social e a recessão econômica se faziam profundamente presentes em cada pessoa. Para empreender tal estudo foi realizado uma pesquisa no romance acima citado, descrevendo aspectos que demonstram a marca das narrativas orais, e consequentemente à sua importância não somente para a vida dos moçambicanos, mas para as realizações artísticas de Mia Couto.

Palavras-chave:

Oralidade. Mia Couto. Terra Sonâmbula.

ABSTRACT

“Terra sonâmbula” is a literary work by the Mozambican writer Mia Couto. It is a novel in which Couto reveals his identity, bringing references (stereotypes), suffering, joy, witchcraft, traditional rites, struggle, fear, dreams and, above all, the marks of orality. This article aims to analyze the oral tradition in the work “Terra sonâmbula” by Mia Couto, analyzing the tradition of telling stories practiced by the elderly to transmit knowledge to the younger ones. Showing the importance of orality used in African works in their typical activities, as they influence the writing of their works. Write about his country, customs, tales he heard about women cooking, working at home and revealing the universe of fantasy, emotion, the joy of sharing feelings, knowledge and dreams. The research concludes that the socialization of the pains and doubts of a post-independence country from Portuguese exploitation, proclaimed in 1975. However, far from being independent, because in fact it was unstructured by the long years of yoke and had also gone through a war civil. Disorder, social exclusion and economic recession were deeply present in each person. To undertake such a study, a research was carried out in the aforementioned novel describing aspects that

demonstrate the mark of oral narratives, and consequently their importance not only for the lives of Mozambicans, but for Mia Couto's artistic achievements.

Keywords:

Orality. Mia Couto. Sleepwalking Land.

1. Introdução

Iniciamos o nosso debate, apontando que a oralidade tem sido a forma mais importante da transmissão dos saberes culturais e populares em muitas sociedades. Os povos bantu são pela origem povos de tradição oral em que a oralidade se sobrepõe às outras formas de comunicação. Em Moçambique, por exemplo, a oralidade tem sido a forma mais usual no desenvolvimento da oralitura, que é característica dos povos bantu. A contação de histórias não ocorre de forma ocasional, mas sim com um objetivo preciso e orientado pelas comunidades tradicionais. Os encontros “a volta da fogueira” visam à transmissão dos saberes e das experiências socioculturais que são feitas.

A produção literária em Moçambique se alicerça da oralitura buscando aquilo que é da oralidade para transformar em literatura. A leitura de algumas obras produzidas por escritores moçambicanos não deixa dúvidas de que os traços da oralitura estão presentes e marcam a identidade literária. De acordo com Leite (2013),

[...] o discurso pós-colonial constitui-se na fluidez da língua, em uma espécie de sintaxe inserida na maleabilidade linguística. Assim, é possível verificar “a escrita com a oralidade, numa harmonia híbrida, mais ou menos imparável, que os textos literários nos deixam fluir”. (LEITE, 2013, p. 21) (grifo da autora)

A tendência para situar no âmbito da oralidade e das tradições orais africanas o discurso crítico e a produção textual surge de certo modo como forma de reação a uma visão das literaturas africanas como satélites, derivados das literaturas das “metrópoles” (LEITE, 2012, p. 16). Então, a oralidade em condição pós-colonial não está relacionada com o que a metrópole, que se coloca como centro, considera como periférico na produção literária africana, mas como o discurso contrário à colonização e suas ferramentas de produção de subalternidade do outro, o qual em nível de discurso faz-se por meio da prevalência da escrita em detrimento da oralidade, assim, “de um cânone marcado pelo signo da colonização, passa-se à assunção de outro, indígena, que tenta centripetamente, encontrar, no âmbito da cultura africana, os modelos próprios e autênticos” (LEITE, 2012, p. 16).

É importante frisarmos que a oralidade não apresenta as mesmas composições dos gêneros escritos, os quais se apresentam bem definidos. Na oratura, os gêneros não conseguem definir-se, inter cruzando-se, por exemplo, as parábolas, as fábulas, contos e provérbios. Os gêneros orais estão misturados entre os capítulos e cadernos de Kindzu, correspondendo-se e criando narrativas outras, porque “no caso dos textos, que são transmitidos de geração em geração, o termo gênero não pode ser aplicado com o mesmo rigor” (LEITE, 2012, p. 69).

Nos estudos vistos, onde principal autor citado era Leite, que insistentemente apontavam para a presença da oralidade no texto, chegou-se a seguinte indagação: Por que a oralidade na obra se torna tão marcante? Será que para dar ênfase à presença forte da oralidade em sua atividade típica africana? Ou porque em cada país da língua portuguesa existe sua particularidade? E por fim porque a presença da oralidade é traço tão fortemente destacado nos estudos das literaturas africanas? Desta forma o objetivo deste trabalho é analisar a tradição oral na obra “Terra sonâmbula”, de Mia Couto. Assim, o objetivo deste estudo é mostrar as marcas da oralidade na obra “Terra sonâmbula” e destacar sua importância na atualidade.

2. Mia Couto: Reflexões sobre a oralidade e literatura

Mia Couto, nascido António Emílio Leite Couto (Beira, 5 de julho de 1955), é um escritor moçambicano, filho de portugueses que emigraram a Moçambique nos meados do século XX. Iniciou os estudos universitários em medicina, mas abandonou esta área no princípio do terceiro ano, passando a exercer a profissão de jornalista. Em 1983 publicou o seu primeiro livro de poesia, *Raiz de Orvalho*, que inclui poemas contra a propaganda marxista militante. Dois anos depois se demitiu da posição de diretor para continuar os estudos universitários na área de biologia (Cf. SOUZA; MIYAZAKI, 2013).

A estreia de Mia Couto ocorreu em 1983, com uma coletânea de poemas intitulada *Raiz de Orvalho*, chamada de poesia de combate. Em seguida com o livro de contos “*Vozes Anoitecidas*”, em 1986, o livro provocou uma polémica pela sua dimensão estética e linguagem inovadora (Cf. SILVA; LIMA, 2020). “*Terra sonâmbula*”, o seu primeiro romance, publicado em 1992, ganhou o Prêmio Nacional de Ficção da Associação dos Escritores Moçambicanos em 1995 e foi considerado um dos dos melhores livros africanos do século XX por um júri criado pela Feira

do Livro do Zimbabué. Atualmente é empregado como biólogo no Parque Transfronteiriço do Limpopo é sócio correspondente da Associação Brasileira de Letras (Cf. SOUZA; MIYAZAKI, 2013).

O escritor “traz para suas obras toda a barbárie de um longo período de guerras e suas consequências. No entanto, a magnitude da sua obra está no entrelaçamento dos fatos históricos com um mundo fantástico que busca ser decifrado em cada página de seus livros”. A literatura apresenta um mundo de sonhos contra o peso da história (Cf. FRITZEN, 2013, p. 28).

Se a obra literária “Terra sonâmbula” se tornou uma grande forma de expressão do escritor Mia Couto, a adaptação fílmica constitui um material didático-pedagógico para discutir as Relações Étnico-Raciais, voltada, sobretudo, para o respeito de uma cultura que tanto contribuiu para a formação da identidade da nação. Diante disso, encontra-se em “Terra sonâmbula”, tanto a obra literária quanto a adaptação fílmica, um material importante, pois na voz de Kindzu em seus cadernos, encontramos as memórias e sofrimentos de guerra e ao mesmo tempo a riqueza cultural africana, enfatizando a questão da narração de histórias e da valorização dos aspectos da natureza.

Na obra “Estórias abensonhadas”, Couto (2012) apresenta uma obra que apresenta retrato afetivo e mágico de Moçambique, onde o fantástico faz parte do cotidiano, e a música reside na própria fala das ruas. A produção das narrativas está intimamente ligada ao contexto histórico e cultural em que se insere. Ao pensarmos nas literaturas dos países africanos de língua portuguesa, percebemos as marcas da história, nota-se uma preocupação em relação à tradição desses povos, ao passado, ou seja, o período antes do colonialismo pode ser considerado uma das fontes mais significativas no tocante à representação sociocultural. Na narrativa africana do passado, predomina a valorização da cultura tradicional africana (Cf. WITTMANN, 2012, p. 13).

A oratura é mais antiga que a literatura. O ser humano sempre inventou contos, lendas, histórias e poemas expressos pela oralidade. Muitos desses materiais são repassados de geração em geração por meio da oralidade. Contrariamente a literatura, a oratura não tem autoria, exige a presença dos ouvintes, o contador certifica a compreensão e sana incompreensões, o contador acrescenta e omite informações a depender do interesse, a interpretação se liga ao contexto sociocultural dos ouvintes e

procura carregar elementos que constroem as identidades das novas gerações (Cf. TIMBANE, 2018; GODOY, COSTA, LIMA, 2018).

As diferenças entre oratura e literatura porque Mia Couto se apoia da oralidade para criar e fazer a sua arte literatura. Muitas construções discursivas de Couto se ligam a oralidade. Timbane (2016) designa esse fenômeno de ‘marcas de autoria do autor’ que é uma ‘impressão digital’ do autor. A presença de neologismos não apenas mostra a criatividade lexical do autor (Cf. TIMBANE; ABDULA, 2016).

As literaturas africanas de língua portuguesa “foram oferecidas na década de 1970, de forma pioneira como disciplinas optativas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo” (PARDINI, 2012, p. 8). Por muito tempo tais literaturas não foram vistas como pertinentes ou relevantes para pesquisas acadêmicas. Em decorrência das várias lutas armadas pelas quais passaram os países de povos africanos que falam a língua portuguesa, pondera-se que há uma forte relação entre a literatura africana e a história e “embora cada país tenha suas especificidades, pode-se afirmar que o passado colonial que os une possibilita uma leitura histórica e que a literatura não se equivocou de dialogar com essas características” (CIECOSKI, 2019, p. 525).

Na produção literária de Mia Couto, seus personagens, lugares e espaços dialogam com um momento histórico determinado, retratando sempre uma realidade social, no caso da presente obra a realidade de Moçambique. Sobre isso Rabello assegura que “adotando o romance, que é um gênero essencialmente europeu, Mia Couto consegue fazer dele uma expressão africana” (RABELLO, 2010, p. 65).

Oralidade e escrita estão presentes na obra para fazer um resgate da cultura do povo desse país. Na primeira história, Muidinga lê os cadernos para Tuahir e na segunda história Kindzu descreve sua história nos cadernos. Dentro da cultura africana tem-se muito forte a tradição da oralidade onde uma pessoa mais velha conta histórias dos antepassados aos mais novos. Em “Terra sonâmbula”, vemos essa marca, pois sempre aparecem pessoas mais velhas fazendo relatos aos mais novos, uma exceção é o jovem Muidinga que conta as histórias dos cadernos para um homem mais velho (Cf. GUSMÃO; SOBRINHO, 2021).

Em “Terra sonâmbula”, Mia Couto apresenta a história da guerra, e retrata ainda vários elementos significativos na cultura moçambicana, a forte presença da oralidade e explora o território de seu país. Mia Couto “traz para suas obras toda a barbárie de um longo período de guerras e

suas consequências. No entanto, a magnitude da sua obra está no entrelaçamento dos fatos históricos com um mundo fantástico que busca ser decifrado em cada página de seus livros” (FRITZEN, 2013, p. 28).

A literatura pode oferecer um acesso a diferentes perspectivas sociais mais rico e expressivo que, por exemplo, aquele proporcionado pelo discurso político em sentido estrito. Por isso mesmo, é um território em disputa, onde está em jogo a possibilidade de dizer de si e sobre o mundo, de fazer visível dentro dele. Ignorar essas reivindicações em torno do literário costuma ser uma maneira de reafirmá-lo como um atributo sobrenatural e trans-histórico, fruto de um “talento” que se fixa em alguns indivíduos especiais, em vez de ser uma prática social, que tem a ver com a produção de hierarquias que beneficiam alguns e excluem outros (Cf. DALCASTAGNÉ, 2014, p. 68).

A questão da verbalidade da literatura, em confronto com a iconicidade do cinema, e a relação entre o tempo e o espaço, que no romance ocorre de maneira bastante diferente do filme, já que, em relação ao tempo, o primeiro relata aquilo que já aconteceu, enquanto o último narra o que está acontecendo; em relação ao espaço, o filme se vale muito mais das locações do que o romance, e elas influenciam no comportamento dos personagens e no desenrolar dos eventos (Cf. LOPES, 2013, p. 4).

Com as tradições orais recriadas na escrita, “atualizadas” nos romances, há um sentido de sua preservação. Segundo Couto, existe uma lógica da oralidade que vem sendo ameaçada pela hegemonia da escrita, sobretudo no meio rural, onde os “pressupostos filosóficos” próprios dessa lógica “correm o risco de serem excluídos e extintos” (COUTO, 2011, p. 102). O escritor, no entanto, não faz uma defesa pura e simples das tradições orais, afirmando que o mundo rural “necessita de enfrentar o confronto com a modernidade”, que o “desafio seria alfabetizar sem que a riqueza da oralidade fosse eliminada”, “ensinar a escrita a conversar com a oralidade” (COUTO, 2011, p. 103).

As questões das identidades linguística e cultural têm sido cruciais para discutir, analisar ou teorizar o processo de identificação do “eu”, sujeito socialmente constituído, que se encontra em situações diversas ao longo da sua vida (Cf. SANTOS, TIMBANE, 2020).

Forma de identidade presente nas personagens do romance é a tradução das expressões das línguas bantu moçambicanas para o português. Neste caso, temos o exemplo vindo da língua xichangana: “Santanhoco, u ta dhá lithulu”, que significa “Diabo, comerás a poeira”. A ver-

são em língua xichangana usa-se quando alguém quer afirmar que não vai poder alcançá-lo ou quando quer advertir que “não vai conseguir algo”. No texto temos a frase: “Satanhocos, hão-de comer poeira” (p. 66). O uso no português de expressões vindas das línguas locais marca uma identidade linguística moçambicana porque a identidade linguística é uma construção social resultante da memória que os falantes preservam ao longo dos tempos, de modo que a aprendizagem da língua ocorre na família e cabe aos pais ensinar (Cf. SILVA; TIMBANE, 2020).

3. Metodologia e análises: Análise da obra “Terra sonâmbula” e “Estórias abensonhadas”

As duas obras, “Estórias abensonhadas” e “Terra sonâmbula”, são ambas do escritor moçambicano Mia Couto. A primeira foi publicada pela Companhia de Letras em 2012. A obra literária “Terra sonâmbula” foi publicada em 1992, mesmo período em que tem término a guerra civil de Moçambique, ex-colônia de Portugal. O desfecho do romance é elaborado retratando as necessidades de uma reconstrução civil dessa pátria. A narrativa literária fornece alguns elementos para uma melhor compreensão dessa sociedade e suas carências, estruturado pela disposição social dos personagens e pelos locais que os mesmos transitam. A obra não é apenas a mais famosa criação de Mia Couto, como também é considerada um dos melhores livros africanos do século XX. (Cf. GUSMÃO; SOBRINHO, 2021). No livro, temos o relato de duas histórias diferentes que ao final, se entrelaçam de forma espetacular. Na primeira história, temos o jovem Muidinga, que após comer uma mandioca perde a memória. Segundo Concato, “durante a guerra civil de Moçambique (1975–1992), as pessoas perderam as referências indenitárias, foram destituídas de suas casas, de seu espaço de pertencimento, perambulavam pelo país em busca de sobrevivência” (CONCATO, 2017, p. 81).

Na segunda história, temos Kindzu, que é retratada em meio a cadernos que ele escreveu; estes cadernos são encontrados por Muidinga, que, ao encontrá-los, o jovem lembra que sabe ler. Conforme Concato, “Kindzu é um narrador em abyme, pois os cadernos contam sua história por meio de um narrador onisciente (o próprio Kindzu)” (CONCATO, 2017, p. 76). Diante disso, Mia Couto nos convida a ler os sinais da natureza e sinaliza para sua/nossa incapacidade de fazê-lo na conjuntura atual.

Apesar dessa incerteza, vemos no romance de Mia Couto uma tentativa de apresentar a cultura moçambicana com toda a sua heterogeneidade, funcionando, portanto, como um registro cultural daquele povo. Mesmo se tratando de um romance em língua portuguesa, a língua do homem branco colonizador, a escrita de Mia Couto aponta para o modo de falar do moçambicano e não do português, recriando na narrativa “a maneira como a população se apropriou do idioma trazido pelo colonizador, com novas regras, novas construções simbólicas” (KRAMA, 2016 p. 52).

Além do cenário triste, a terra saqueada, as roupas sujas, maltrapilhas e rasgadas dos personagens e os semblantes mostrando tristeza, há o mar, que aparece durante as cenas, um cenário marcante, por onde Kindzu viaja em busca de seus sonhos e o caminho onde Muidinga e Tuahir estão à procura. “O mar é o espaço que sobra aos viventes, porque em terra todos estão mortos, a própria terra agoniza e caminha ‘sonhambulante’ em demanda de si própria. O país perdeu o rumo. Resta-lhe o mar.” (LEITE, 2012, p.73).

“Terra sonâmbula”, como vimos, foi adaptada para o cinema, em 2007, com roteiro e direção de Teresa Prata, em Moçambique. Tanto a obra literária quanto a adaptação fílmica levam o mesmo nome e são recursos pedagógicos cheios de elementos que contribuem com o ensino de história da África. Na relação entre o texto escrito e o cinematográfico devem ser considerados o espaço e a linguagem utilizada. O filme trabalha com sons e imagens, a palavra aparece nos diálogos partindo de uma influência externa, que será observada através da expressão corporal, de gestos e olhares. Na obra literária, os sentimentos e emoções são transmitidos ao leitor através da linguagem minuciosa do narrador. “O cinema também influencia a literatura, do mesmo modo que o romance do século XIX influenciou o modo de narrar do cinema.” (SILVA, 2012, p. 2).

O modo como Mia Couto realiza essa manutenção da tradição é por meio do uso de tipos de textos característicos da literatura oral africana, como os provérbios e os contos, para construir o romance. Provérbios são pequenas narrativas cristalizadas, sentenças que reproduzem uma sabedoria de outros tempos. Ana Mafalda Leite explica que “esse tipo de micronarrativa, de certo modo, funciona como uma síntese especular da unidade narrativa maior, o conto, aferindo enigmática e redundantemente os seus sentidos mais significativos” (LEITE, 2012, p. 173).

4. Resultados e discussões

Os textos moçambicanos problematizam a história e a memória, reconstituindo uma memória do passado. Mía Couto usa estratégias no desafio de escrever sobre os acontecimentos de sua terra. “Não se trata de abordar o documental como ficção, mas da necessidade de estratégias desenvolvidas no campo da literatura para reinventar o passado.” (LEITE, 2012, p. 253).

No livro, vemos que a interação entre os vivos e os mortos ocorre pelo sonho e pela palavra. O sonho é uma forma que os mortos encontram de se comunicar com os vivos, pode-se entender que é através da palavra que o espaço invisível se torna conhecido. No romance aqui analisado, a trama principal promove o encontro entre vivos e mortos: Kindzu encontrado morto por Muidinga. A interação entre as personagens ocorre pela escrita: diário, em “Terra sonâmbula”. O autor complementa a escrita com a oralidade, pois os cadernos são lidos por Muidinga para o velho Tuahir. Mía Couto investe no poder da palavra em suas duas faces: oral e escrita. Dessa forma, investigamos a relação oralidade/escrita na obra do autor moçambicano.

A obra de Couto se justifica pela importância do autor na literatura moçambicana, seus textos são marcantes, produzindo um novo modelo de narrativa, bem característica dos africanos. Os personagens do romance em análise falam o português de Moçambique:

Ex. 1: “... Pois a primeira coisa que vais fazer mal saíres, daqui é chamares aqui o **camarada-chefe**. Ouviste...” (p. 146, 8º Caderno de Kindzu)

Ex. 2: “... Essa mulher é muito puta, mas é uma puta **muito, muito...**” (p. 115, 6º Caderno de Kindzu)

Ex. 3: “... Sabe **miúdo**, o que vamos fazer? Você me vai ler mais desses escritos...” (p. 126, 7º capítulo)

Ex.4: “...Vou ficar rico, cheio da **mola...**” (p. 128, 7º Caderno de Kindzu)

Ex.5: “... ao menos fomos juntos que lerpámos, ninguém ficou a **matabichar** a gaja...” (p. 146, 8º Caderno de Kindzu)

Os exemplos 1, 2, 3, 4 e 5 ilustram marcas da oralidade do português de Moçambique sempre presentes na fala dos personagens do romance. Este comportamento linguístico marca a identidade linguística e a valorização da variedade moçambicana de português que surgiu em contexto da oralidade. Na fala construída em ambiente fictício, consegue re-

produzir uma fala em contexto real, o que faz com que o leitor se possa confundir entre o fictício e o real. O uso da expressão “muito, muito” (no ex. 2) é frequente na oralidade e visa reforçar uma ideia por meio da duplicação. Significa que “muito, muito” refere-se a “muito mais” no uso formal do português brasileiro. No ex.1, camarada-chefe é um termo que era usada com frequência na década 70 e 80 com intuito de designar alguém que é superior hierárquico. São combatentes da luta pela independência que criaram essa palavra durante e depois da independência de Moçambique. No Ex.3, temos a palavra “miúdo”, que significa “guri, moleque, menino” no português brasileiro. É uma palavra usada em contexto do português moçambicano para se referir o irmão mais novo ou ainda qualquer menino de idade menor que a sua. Raramente se usa a palavra “miúda” para uma menina, gurua. No ex. 4, a palavra “mola” significa “din-din ou dinheiro”. É a forma mais informal para se referir a “dinheiro”. Resulta do uso da oralidade não da escrita. Está claro que a palavra “mola” não é usada em redações escolares ou em documentos oficiais. É um termo usado na oralidade, especificamente entre pessoas que usam a língua informalmente. O Ex. 5, temos a palavra “matabichar”, que significa “pequeno-almoço” no português Europeu e “café da manhã”, no português brasileiro. Só um moçambicano ou angolano usaria essa unidade lexical, porque ela faz parte do acervo das variedades angolanas e moçambicanas de português.

Em “Estórias abensonhadas”, se observa a formação de palavras novas, o que comumente se chama neologismos lexicais. Há formação de novos nomes, incomuns da realidade do “EU” poético. Mas a imaginação poética faz com que o autor crie e recrie. Por isso que há formação de nomes como Tristereza, Felisbento, Jorojão, Mintoninho, Novesfora.

Realça-se a formação de verbos a partir de substantivos: aurora-va/aurora (p. 53), ventaniava/vento (p. 70), mendigável/mendigo (p. 71), sozinhidez/sozinho (p. 87), algebrava/álgebra (p.93), espertando/esperto (p. 53) que são unidades lexicais não legitimadas por um dicionário do português brasileiro ou português. Em Moçambique, terra de origem de Mia Couto, não existe dicionário para a variedade local do português. Nem por isso não é passe livre para criar palavras. O que Couto faz é a “liberdade” criativa do autor, o que torna o texto mais original. Aliás, Couto foi inspirado por Guimarães Rosa que também é “artista” na criatividade lexical.

Há marcas de oralidade em “Estórias abensonhadas”. Essas marcas são incentivadas pelo domínio de línguas do grupo tswa-ronga (xi-

changana, xitswa e xirhonga) que são línguas bantu, faladas no sul de Moçambique. Vejamos exemplos no quadro a seguir:

Quadro 1: Palavras extraídas em “Estórias abensonhadas”.

Palavra	Origem tswa-ronga	Significado
canganhiçava	Verbo ku canganyisa	enganar
maka	mháka	problema
muti	muti	Casa/família
Tchova-xitaduma	Empura e vai funcionar	Carinho de mão/carocha
xipefu	xipefu	lamparina

Fonte: Mia Couto (2012).

Outra marca da oralidade presente na obra em análise são as crenças transmitidas pela oralidade de geração em geração e que Mia Couto consegue incorporar na sua estória:

(i) A violência do homem contra a mulher nas tradições moçambicanas se mostra escancarada no diálogo entre Romão (António Romão Pinto) e Salima. Nas p. 149 e 150 (9º Caderno de Kindzu) observa-se a violência e a subserviência da mulher que é tratada como instrumento. A mulher foi agredida e chamada de “puta” apenas porque estava menstruada. O Romão é arrogante e busca violentar sexualmente a mulher transformando a vida da Salima muito sofrida. Esta violência tratada aqui é recorrente em Moçambique e no mundo machista em que a mulher é tratada como objeto. O texto de Mia Couto não trata apenas situações de guerra, mas levanta debate sobre a igualdade entre homens e mulheres em sociedades machistas. Faz parte da oralidade a difusão da ideia da superioridade do homem com relação a mulher, o que devemos combater na nossa sociedade.

(ii) Pela oralidade se transmite que a morte não pode ser natural. Ela sempre é causada por algum fator. Na p. 21 (1º Caderno de Kindzu), o narrador relata a história da mãe que após a viuvez, se enconchar, triste como um recanto escuro fizeram uma consulta a um feiticeiro para conhecer o exato da morte do seu pai. Esta prática é uma marca da oralidade porque os conhecimentos nos povos bantu são transmitidos de geração em geração por meio da oralidade. Não existe um a morte natural – afirma o conhecimento tradicional. Na mesma página 21, o narrador relata a presença de vulto que rondava nas noites. Esses conhecimentos são de tradições bantu, que em muitos momentos estão intimamente ligados à tradição.

(iii) Há na narrativa miacoutiana traços da magia negra que delimitam a cultura do povo onde a estória se passa. Na p. 32 (1º Caderno de Kindzu), lê-se o seguinte: “O velho nganga atirou os ossinhos mágicos sobre a pele de gazela. Os ossos caíram todos numa linha, disciplinados.” (p. 32, 1º Caderno de Kindzu). Esta prática é da oralidade e das práticas culturais. Os ossos alinhados e disciplinados têm uma interpretação cultural e faz sentido para aquela cultura e para aquelas tradições.

(iv) A transmissão dos conhecimentos parte dos mais velhos para os mais novos. Por exemplo, O velho Muidinga conta segredos e perigos da natureza para Tuahir. Por exemplo, na p. 57 (3º Caderno de Kindzu), o velho Muidinga explica como uma mandioca pode matar uma pessoa, e explica os cuidados a ter para não morrer. Nesta parte, entra o lado do Mia Couto biólogo. O autor mata saudades da profissão “biólogo” para levantar a ideia de que existem plantas venenosas. Ele mostra que o desconhecimento do poder das plantas pode levar à morte tal como aconteceu com a família do Tuahir. Na p. 51 e 52 (3º Caderno de Kindzu) o mais velho descreve a desgraça da morte de uma família por não conhecer o poder venenoso das plantas. Na obra em si prevalece uma identidade sociocultural e linguística.

As obras de Mia Couto apresentam um espaço dinâmico, movente. A terra é elemento de destaque desde os títulos das obras – “Terra sonâmbula” e “Uma casa chamada terra” –; a terra precisa ser resgatada das atrocidades causadas pelos homens e participa ativamente da vivência das personagens. Na terra está o sagrado, o surpreendente e os antepassados. As personagens, ao caminhar pela terra, desenham os contornos de seu próprio país (Cf. NOBRE, 2018).

Mia Couto reproduz a expressividade da fala, sem transgredir as regras gramaticais e brinca com elas incorporando à oralidade em suas obras e tornando-a mais prazerosa, já que pertence a um campo vivo pelo leitor diariamente, faz parte de sua vida e este campo é o da fala.

Logo no primeiro capítulo de “Terra sonâmbula”, temos dois elementos significativos: uma estrada e um ônibus. No entanto, a estrada estava morta, não cruzava com nenhuma outra, “mais deitada que os séculos, suportando sozinha toda a distância” (p. 9, 1º Capítulo), e o ônibus estava queimado, e por isso, não poderia funcionar. Segundo Ana Mafalda Leite, “a viagem é da própria terra que procura encontrar-se, sonâmbula, perdida, a viagem de um país que a guerra fratricida ocupou de lés a lés” (LEITE, 2012, p. 224).

De fato, os estudos das Literaturas Africanas permitirão que os educandos conheçam a cosmovisão africana e, também, a riqueza cultural que tanto influenciou a cultura brasileira. Ao mesmo tempo, os estudos africanos abrem espaço para um novo olhar à educação, pensando na diversidade cultural, histórica e da convergência linguística que constitui a nossa sociedade brasileira.

Para leitores críticos da obra ficará claro que as personagens em questão não falam o português de Portugal nem brasileiro. As suas falas carregam muitos traços lexicais, semânticos e sintáticos do português moçambicano (Cf. TIMBANE, 2018).

A literatura moçambicana tem se destacado nos últimos anos com obras interessantes no estudo literário e linguístico de vários estudantes, pois nos levam a refletir sobre ligação entre léxico, cultura e ensino. O ensino das Literaturas Africanas faz parte dos esforços daqueles que lutam contra o racismo, assim, traz para o centro dos debates em sala de aula as produções de autores africanos, além de oferecer aos estudantes uma literatura não hegemônica.

“Terra sonâmbula”, porém, é um romance que parece incorporar a tradição oral, como os tipos textuais elencados em nota, sobretudo a narrativa e a fórmula, criando uma obra que, do ponto de vista da forma, encaixaria tipos de textos tradicionais africanos em ambiente romanesco. A narrativa em sua forma e em seu conteúdo se estrutura pelo encaixe de tipos textuais e de estórias.

É possível dizer que já temos um campo de estudos consolidado, o que sugere, no mínimo, a necessidade de um balanço e de um mapeamento mais sistemático da recepção brasileira, de suas categorias, e de sua relação com a questão racial. A partir da criação da Lei nº 10639/2003, temos a divulgação da história e da cultura dos afrodescendentes e dos africanos no Brasil, em todos os níveis de ensino. A política afirmativa voltada à educação antirracista surgiu no bojo da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR, criada em 2003 e extinta em 2015), com a política de cotas e reconhecimento de áreas quilombolas, além de grande dinamização das relações comerciais, diplomáticas e culturais entre o Brasil e os países africanos (Cf. VISENTINI, 2014).

Porém, ainda existem lacunas, que precisam ser preenchidas, tanto quanto a formação continuada de professores, como impor a literatura a-

fricana dentro da sala de aula e suas contribuições no ensino, ajudando assim abordar diversos assuntos.

E que, conforme Silva (2010, p. 77), destacando uma repetição de temas e métodos nas pesquisas brasileiras sobre Mia Couto, constatando que “tais investigações, refeitas em vários trabalhos, fizeram-nos supor que os pesquisadores brasileiros da obra de Mia Couto não liam os trabalhos uns dos outros”. Ou seja, precisamos nos atentar as pesquisas brasileiras feita sobre a literatura moçambicana, porque infelizmente, nós brasileiros não temos o costume de ler, o que dificulta na realização de pesquisas sobre o tema.

Jefferson Tenório (2013), ao discutir a obra de Mia Couto, aponta para essa postura no autor, de uma africanidade sincrética. Mas é preciso ressaltar o quanto há de liberal nessa fórmula que se situa no indivíduo e na vontade de determinadas constrições, que são estruturais (como o racismo colonial, no caso). Isso está presente em Mia Couto e, nesse ponto, entender a dimensão mundana de sua literatura passaria também por investigações do lugar social/ideológico/racial de suas obras. É o caso de perguntarmos, se Mia Couto não fosse africano branco, herdeiro de padrões de colonialidade ambíguos.

Ressaltando sempre a importância de se ter essa formação, graças a Mia Couto muitas portas foram abertas, contribuindo para a formação de mestres para debater esses assuntos em sala e levantar a bandeira não só da nossa história, as do respeito em relação a raça e cultura, que em tempos atuais ainda existe a ignorância não só quanto a raça, mas também religião e suas crenças.

5. Considerações finais

A leitura de “Terra sonâmbula”, romance de Mia Couto chamou minha atenção por abordar, uma guerra extremamente cruel – a guerra civil moçambicana. Ao mesmo tempo em que tratava desta guerra, o romance parecia colocar o ato de narrá-la em destaque.

Mia Couto procura representar o que significa africanidade. Ele faz isso por meio de sua produção literária e põe em discussão a busca de uma raiz africana empreendida por alguns intelectuais por que segundo ele aqueles têm uma “visão restrita e restritiva do que é genuíno” e o que Couto faz é mostrar a África através da voz de seu povo, de suas histó-

rias, de suas crenças e seu amor por aquele país principalmente por ele mesmo ser nascido e criado em um país africano.

Com esse trabalho, foi visto que se é necessário que haja mais estudos relacionados à literatura africana, pois ela faz parte da nossa história, e que precisa ter uma formação continuada dos professores para que possam debater esse assunto em sala de aula, trabalhar a interdisciplinaridade. O povo de Moçambique é do grupo bantu e de tradição oral. Os conhecimentos são passados de geração em geração por meio da oralidade. Não é por acaso que as relações entre Muidinga e Tuahir ficam mais próximas, porque essa proximidade tem função cultural. Então é de se esperar que os personagens transfiram características linguísticas da oralidade para o português. A língua bantu, falada pelos personagens, deixa transparecer a identidade sociocultural dos personagens por língua é ao mesmo tempo cultura.

A oralidade é um “sistema de auto-interpretação concreta”, por meio dela a sociedade é capaz de explicar-se a si própria. Encontramos múltiplas formas da oralidade na obra *Terra Sonâmbula*, demonstrando características da língua falada e da narrativa oral africana. Através de livro *Terra Sonâmbula*, entendemos mais sobre a história de Moçambique, assim como as questões pertinentes à oralidade do autor.

Da pesquisa se concluiu que todo autor literário é proveniente de uma sociedade com cultura, modos de vida e tradições. O escritor não é um extraterrestre e em muitos momentos é essa realidade que inspira na sua produção. A busca pela oralidade se justifica pelo fato da língua natural ser pela sua natureza uma língua para ser falada e não escrita. A escrita é recente e busca congelar traços da oralidade. A oralidade é fundamental na vida de qualquer sociedade. A contação de histórias para as crianças desde a tenra idade revela como é fundamental primeiro pensar na oralidade para depois ir introduzindo aspectos do letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIECOSKI, A. S. *Terra sonâmbula: os caminhos da guerra civil de Moçambique através da obra de Mía Couto. Eventos pedagógicos*, Sinop, v. 10, n. 1, p. 521-35, jan./jul. 2019.

GODOY, M.; COSTA, F.; LIMA, H. Oralidade e Resistência em *Terra sonâmbula*, de Mía Couto. *Revista Prolíngua*, v. 13, n. 1, mai/jul de 2018.

COUTO, M. *E se Obama fosse africano? E outras intervenções*. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *Estórias abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GUSMÃO, C; SOBRINHO, G. História e memória em Terra sonâmbula, de Mia Couto. *Revista Uniandrade*, v. 24, n. 1, p. 202-12, Curitiba, jan.-jun. 2021.

LEITE, A. M. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Edições Colibri, 2013.

_____. *Oralidades e escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

RABELLO, M. C. P. A construção da identidade em “Terra Sonâmbula”, de Mia Couto. *Revista Cadernos CESPUC de pesquisa*, Belo Horizonte v. 1, n. 21, p. 64-71, dez. 2010.

SOUZA, D; MIYAZAKI, M. Mia Couto: o autor contador as marcas de oralidade na obra do autor moçambicano. *Unisanta Humanitas*, v. 2, n. 2, p. 17-27, 2013.

TIMBANE, A. A. As marcas de autoria em Mia Couto. *Revista Fórum Identidades*, v. 21, p. 149-170, Itabaiana: Gepiadde, mai./ago 2016.

_____. A cultura moçambicana camuflada no “o fio das missangas” de Mia Couto. In: FARGETTI, C.M. (Org.). *O léxico em pesquisa no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2018. p. 20-38

_____; SANTOS, I. da S.; ALVES, M.J. Os caminhos da variação léxico-semântica no Brasil, em Portugal e em Moçambique. In: PAULA, M.H. de; SANTOS, M.P. dos; PERES, S.M. (Org.). *Perspectivas em estudos da linguagem*. São Paulo: Blucher, 2017.

**APROXIMAÇÕES ENTRE OLHARES
PÓS-ESTRUTURALISTAS SOBRE A HISTÓRIA:
IMPLICAÇÕES PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Ana Carolina Neves Dias (UFJF)
anacarolinan123@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal lançar luz sobre algumas consonâncias entre os olhares lançados pelos filósofos contemporâneos franceses Michel Foucault e Roland Barthes ao discurso da história positivista, sobretudo nos termos das conclusões sobre a linguagem às quais suas análises permitem chegar. Para tanto, servimo-nos de alguns princípios da Historiografia Linguística (SWIGGERS, 2010; KOERNER, 1995; BATISTA, 2013) a fim de discutir a ideia linguística de discurso como *monumento* (FOUCAULT, 2007 [1969]), proposta por Foucault, e redimensioná-la à medida que Barthes realiza, em *O efeito de real* e *O discurso da história*, movimentos analíticos próximos daqueles propostos por Foucault na *Arqueologia do Saber*. O trabalho objetiva contribuir para uma história das ideias linguísticas e promover reflexões sobre a relação entre linguagem e verdade.

Palavras-chave:

Pós-estruturalismo. Discurso da história. Análise arqueológica do discurso.

ABSTRACT

The main objective of this article is to reflect on some consonances between the views launched by contemporary French philosophers Michel Foucault and Roland Barthes on the discourse of positivist history, especially in terms of the conclusions about language that their works allow to reach. In order to do so, we use some principles of Linguistic Historiography (SWIGGERS, 2010; KOERNER, 1995; BATISTA, 2013) aiming to discuss the linguistic idea of discourse as a *monument* (FOUCAULT, 2007 [1969]) proposed by Foucault, and expanding it as it is shown how Barthes performs, in *The effect of the real* and *The discourse of history*, analytical movements close to those proposed by Foucault in the *Archeology of Knowledge*. The work aims to contribute to a history of linguistic ideas and to promote reflections on the relations between language and truth.

Keywords:

Post-structuralism. History Discourse. Archaeological discourse analysis.

1. Considerações iniciais

Os mecanismos contemporâneos de disputa pela verdade, consubstanciados na contínua proliferação de notícias falsas e de seus desmentidos, têm tornado cada vez mais evidente a necessidade de os estudos da lin-

guagem (re)pensarem as formas de articulação entre discurso, verdade e poder em nossas sociedades. Somando-nos ao prolongado extrato de comentários sobre o problema da linguagem e de sua relação com a verdade ou o real, propomos defender neste trabalho que a ideia de tratar o discurso como *monumento*, como proposta por Michel Foucault (1969), constitui-se um caminho a mais para mapear os modos pelos quais os discursos produzem efeitos de verdade.

Este trabalho toma como objetivo específico não apenas colaborar para uma história das ideias linguísticas ao se debruçar sobre o conceito de *monumento*, fulcral para a análise do discurso arqueológica, mas também ao propor reflexões para os estudos da linguagem, redimensionando-o a partir da leitura de dois ensaios de Roland Barthes, filósofo contemporâneo a Michel Foucault. O redimensionamento ora proposto toma como domínio alvo os estudos da narrativa histórica elaborados por Roland Barthes, pensando-se não apenas no modo de análise, mas principalmente nas teses às quais seus estudos chegam sobre a relação – em sua perspectiva discursiva – descompassada entre significante e significado e sobre como esta intervém no que o autor chama de *efeito de real*.

Nesta discussão, tomaremos como fundamentos metodológicos aqueles estabelecidos pela Historiografia da Linguística (SWIGGERS, 2010; KOERNER, 1995; BATISTA, 2013), uma vez que tal campo permite-nos certa autonomia com relação às fontes, irrestritas à linguística enquanto ciência moderna. Nesse sentido, escolhemos analisar trabalhos desses dois filósofos franceses que, cada um à sua maneira, ocuparam-se do discurso como objeto de pesquisa e reflexão teórica e crítica, mas não sem situá-los em relação a algumas teses filosóficas antigas sobre a linguagem.

Para além da liberdade com relação ao estabelecimento de corpus, ao chamar a atenção para “perigo da seleção de fontes que possam realçar a figura do ‘herói’” (BATISTA, 2013, p. 78), a Historiografia da Linguística mostra-se congruente com o discurso dos autores alvo de nossa pesquisa, embora seja possível objetar que a própria escolha por Foucault e Barthes seja curvar-se ao cânone. Entretanto, cientes do fato de que a HL problematiza a escolha por autores canônicos, devemos deslocar nossa escolha por Foucault e Barthes de um eurocentrismo impenso. Tais autores são pertinentes por problematizar o estatuto do *autor* como fonte de inteligibilidade ou mérito quanto aos discursos. Na *Arqueologia do saber*, Foucault diz, sobre sua metodologia: “a instância do sujeito criador, enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua uni-

dade, lhe é estranha” (FOUCAULT, 2007 [1969], p. 158). Barthes, por seu turno, proclama *A morte do autor*, delimitando que, na leitura do texto literário, não se trata de interrogar ao texto o que seu autor teria querido dizer.

Assim, há um paradoxo da crítica: opondo-se à imagem do autor, e realizando, com isso, passos protagonistas no pós-estruturalismo, estes autores tornam-se, justamente por isso, espécies de monumentos do movimento¹⁵. Desta contradição evadimos justamente ao admitir esse paradoxo e ultrapassá-lo com base na atenção ao que foi efetivamente dito pelos autores, furtando-nos de uma busca por suas intenções ou consciência, mas enfatizando o dito e suas condições de existência.

Assim, estaremos obedecendo ao princípio de imanência recomendado por Koerner (1995), isto é, uma leitura que seja fiel à materialidade do texto – entendendo as limitações disso, afinal, não se trata de uma análise positivista, livre de gestos de interpretação do pesquisador. Conforme artigo meta-historiográfico de Swiggers (2010), a pesquisa de ideias linguísticas, para a Historiografia Linguística segue três passos fundamentais. O primeiro deles consiste na catalogação de ideias linguísticas, a que o autor denomina fase *heurística*, compreendendo a leitura dos textos fonte, no caso, nossa principal fonte é *Arqueologia do saber* (1969). Tendo eleito a ideia linguística de *monumento* como o principal elemento a ser considerado e desdobrado em nosso trabalho, nos encaminhamos para uma segunda fase *hermenêutica*, colocando-nos a interpretar as ideias linguísticas. Após entendermos do que se trata a noção de discurso como *monumento*, em obediência ao princípio de adequação (KOERNER, 1995), pudemos estabelecer nossas próprias relações entre a ideia estruturante do método arqueológico e os gestos analíticos realizados por Roland Barthes em dois ensaios sobre a narrativa histórica e a narrativa ficcional. Nesse processo interpretativo, tornou-se relevante, a nosso ver, considerar os importantes deslocamentos que os autores realizam em relação à concepção representacional de linguagem¹⁶, as quais

¹⁵ Embora reconheçamos que os autores analisados tenham sido importantes nomes do estruturalismo, chamamos seus olhares de “pós-estruturalistas” na medida em que interessam-nos do ponto de vista das conclusões sobre a linguagem que buscamos evidenciar nos textos em análise, as quais se aproximam mais de perspectivas pragmáticas e discursivas de linguagem do que propriamente estruturalistas.

¹⁶ O termo diz respeito às visões da linguagem como essencialmente representativa, como no caso do realismo, segundo o qual a linguagem deve identificar parcelas da realidade, ou do mentalismo, segundo o qual a linguagem representa acontecimentos mentais. Sobre os principais paradigmas de significado linguístico (Cf. MARTINS, 2011).

será dedicado espaço neste trabalho. A terceira fase de Swiggers é chamada de executiva, e consiste na divulgação dos resultados de pesquisa, materializada neste texto.

Na próxima seção, reúno teses elaboradas pelos pensamentos platônico e aristotélico que, ao problematizar a questão da Verdade, produz ideias influentes sobre a linguagem que a veicularia. Em seguida, apresento o *clima de opinião* em que os textos de Foucault e Barthes foram publicados. Com isso, pavimenta-se o caminho para o ponto central deste trabalho, a concepção pós-estrutural/representacional de linguagem elaborada por Foucault e as relações estabelecidas entre esta e o olhar barthesiano sobre a narrativa. Nas seções dedicadas aos trabalhos dos dois autores, veremos: a insurgência foucaultiana contra a história positivista¹⁷ – o que leva o autor a defender uma história descontínua e uma análise do discurso como *monumento*; a análise barthesiana da narrativa histórica como solidária à perspectiva foucaultiana, por operar uma monumentalização do discurso que acaba por desvelar concomitâncias nos discursos ficcionais e históricos, demonstrando de que modo o real (discurso da história) não dista, tanto, de mais uma narrativa ficcional.

2. A linguagem diz o real - e o provável

Como explica Danilo Marcondes (1997), com a passagem do pensamento mítico ao filosófico-científico, a epistemologia se tornou um tópico fundamental para a legitimação da filosofia enquanto “superação do senso comum”. Se explicações que recorriam ao sobrenatural para dar conta dos fenômenos passam a ser questionadas, a possibilidade de conhecer a verdade e o modo de expressá-la discursiva e racionalmente é um ponto fulcral. Assim, o estudo da linguagem ganha lugar em alguns trabalhos dessa filosofia, embora subordinado à investigação filosófica da verdade.

Tal parece ser a condição de emergência de um diálogo como o *Crátilo*, de Platão, que versa sobre a contenda entre o convencionalismo, defendido por Crátilo, e o naturalismo, defendido por Hermógenes, como vínculo entre os nomes e as coisas por eles designadas. Uma vez aceita a tese do convencionalismo, como posta por Hermógenes – segundo a qual o nome, dado por qualquer um, a qualquer coisa, é um bom nome –, não

¹⁷ Os próprios autores usam essa qualificação para designar a narrativa da história que se quer completamente objetiva do real.

se poderia distinguir o verdadeiro do falso; o que é um problema para a visão essencialista de Sócrates. Em contrapartida, a relação natural entre os nomes e as coisas é difícil de sustentar, pois é impossível chegar a uma língua primeira, na qual o vínculo natural estaria evidente. Desse modo, o diálogo é aporético, tendo de ser buscada a verdade além das palavras.

Mesmo aporético, o diálogo deixa ver a inclinação socrático-platônica à tese de que a linguagem representa o real. Isso é verificável à medida que são elaboradas justificativas como a da antiguidade do nome para os casos em que a relação natural não é recuperável pela etimologia ou pelas propriedades sonoras. Um desses esforços argumentativos é representado pela analogia do “legislador de nomes” – quem primeiro e autorizadamente teria distribuído às coisas os nomes corretos – com o ferreiro. Mesmo empregando sílabas diferentes, legisladores dariam os nomes adequados às coisas: “(o)s ferreiros, também, não trabalham com o mesmo ferro, embora todos eles façam iguais instrumentos para idêntica finalidade (...) uma vez que lhe imprima a mesma forma, ainda que o ferro seja diferente, não deixará por isso o instrumento de ser bom” (PLATÃO, 390a). Assim, haveria o nome certo para cada coisa do mundo, embora sua aparência nem sempre transpareça isso.

Em outro diálogo de Platão, *Sofista*, o filósofo Teeteto e o Estrangeiro de Eleia discutem sobre a possibilidade de se dizer o que não é. O segundo, esforçando-se para compreender o que seja o discurso, a fim de refutar a ideia de que todo discurso seja verdadeiro, como defendem os sofistas, divide-o em duas partes, que podem ser aproximadas do que entendemos contemporaneamente por sujeito e predicado. Assim, os nomes não podem dizer o que não é, mas a sua combinação com o predicado, no nível do discurso, pode representar o que não é. O exemplo clássico é o enunciado “*Teeteto, com quem converso neste momento, voa*” (PLATÃO, 263a), proferido pelo estrangeiro. As partes da sentença, isoladamente, são verificáveis na ordem do real, mas não a sua combinação, já que Teeteto, um homem, com quem o estrangeiro conversa, não pode voar. Portanto, embora o uso da linguagem pressuponha a verdade no nível dos nomes, existem discursos falsos. Logo, é possível o discurso que “fala de coisas não existentes como se existissem” (PLATÃO, 263b).

Então, no livro X, da *República*, a fim de mostrar a face capciosa da linguagem dos poetas, Sócrates ensina a Glauco que o poeta é um “imitador em terceiro grau”, como um pintor, que imita o trabalho do artesão, o qual, por sua vez, imita o trabalho de um demiurgo. Este criaria as

formas primordiais, entendidas como as essências abstratas a partir das quais o artesão, por exemplo, produz mesas. A mesa produzida é uma imitação da forma primordial – embora não seja a própria ideia de mesa, está mais próxima desta do que a pintura, a qual é inútil e potencialmente enganadora, já que os inocentes podem confundi-la com uma mesa verdadeira. De modo análogo, a linguagem dos poetas, que imita as coisas, pode confundir os homens e despertar neles emoções que contrariam os ideais de racionalidade necessários às decisões na *polis*; por isso, a poesia, para Sócrates, é ruim.

Seguindo essa nossa breve análise histórica da relação entre as palavras e as coisas na tradição ocidental, temos que, como Platão, Aristóteles entende a linguagem poética como *mimese*, também não verdadeira. Em contrapartida, o valor que atribui a ela é diametralmente oposto ao do primeiro. Enquanto Platão enfatiza seu potencial enganador, Aristóteles dirá, na *Poética*, que a linguagem imitativa do poeta tem valor terapêutico, pois provoca no espectador a *catarse*, uma purificação.

Se fizemos esse sumário mergulho no pensamento grego é porque o que entendemos por *mundo ocidental* ecoa, em muitos pontos, as discussões filosóficas da Antiguidade. Primeiramente porque, de modo geral, continuamos opondo constantemente o verdadeiro ao falso. Basta prestarmos atenção ao número de vezes que ouvimos a palavra “verdade” cotidianamente. Do discurso político ao jornalismo investigativo de teor sensacionalista, o falso é excluído como se fosse um ente concreto.

Michel Foucault, em *A ordem do discurso*, oferece um diagnóstico bastante substancial a esse quadro ambíguo, atrelando-o à *vontade de verdade* como um mecanismo de exclusão dos discursos. Dois exemplos podem ilustrar bem essa coerção: o discurso científico e o literário. No primeiro, conforme o professor do Collège de France, há certos códigos que determinam se certo enunciado pode ser considerado como científico, de modo que uma verdade desobediente a determinado código discursivo pode soar como mentira; em compensação, uma “mentira” pode soar verdadeira, como na literatura realista: “penso no modo como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 2015 [1970], p. 88). Como veremos, essa coerção é presente no caso da narrativa de modo mais geral, incluindo a da História com “h” maiúsculo.

Para justificar esse poder coercitivo da *vontade de verdade*, Foucault remonta à passagem do pensamento mítico para o filosófico-científico, e, especialmente, para uma tradição filosófica essencialista, utilizando Hesíodo e Platão como suas metonímias: “a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência” (FOUCAULT, 2015 [1970], p. 87). Entretanto, essa mudança traz consequências paradoxais, como explica o amigo de Barthes: “se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, que está em jogo, senão o desejo e o poder?” (FOUCAULT, 2015 [1970], p. 88). Todo discurso não verdadeiro aparece em desvantagem, porque dizer que se diz a verdade é uma forma de poder. Entretanto, esse discurso que se quer verdadeiro deve aparecer como uma universalidade, como se o desejo e a vontade daqueles que o formulam não existissem.

Como se vê, a questão da verdade é um tema atrelado à ordem discursiva, ainda que a análise linguística tenha surgido de forma coadjuvante a esse problema maior. Com o pensamento pós-estruturalista, o protagonismo antes dado à verdade frente ao papel menor da linguagem que deveria representá-la passa a ser dado à própria linguagem. Vejamos a seguir o clima de opinião em que os textos que compõem o corpus dessa pesquisa são publicados para então refletirmos sobre alguns dos seus pontos polêmicos.

3. Estruturalismo e pós-estruturalismo francês

Como elucida Evando Nascimento, pós-estruturalismo é um termo inaugurado em “solo americano” para designar um conjunto de trabalhos que tomaram “distância de um movimento que tivera seu auge em torno de 1966, ou seja, o ‘estruturalismo’” (NASCIMENTO, 2008, p. 109). Essa definição é prenhe de outras interrogações, já que este se configura um acontecimento teórico de natureza multidisciplinar— compreendendo a apropriação de princípios desenvolvidos na linguística desenvolvida a partir do curso “fundador”¹⁸ de Ferdinand de Saussure por tra-

¹⁸ Evidentemente, utilizo essa expressão certa de que ela implica determinadas valorações, por isso as aspas. Com a descoberta dos *Manuscritos de Linguística Geral*, há muitas revisões de seu pensamento, o que mostra como nossas leituras e nosso entendimento so-

balhos no âmbito da antropologia, da filosofia, da psicanálise, entre outras áreas do saber. Dadas essas dimensões, tomar parte ou “afastar-se do estruturalismo” pode significar tomar parte ou afastar-se de um certo número de premissas e princípios metodológicos que não serão exatamente os mesmos em todos os casos.

Um aspecto importante ligado ao estruturalismo é o anti-humanismo teórico, consubstanciado na descentralização do sujeito. Em Saussure, o sujeito é fortemente apagado da teorização linguística, uma vez que se privilegia justamente a *langue*, sistema, frente à *parole*, que carregaria as idiossincrasias indesejáveis do ponto de vista da língua como objeto científico. Este apagamento do sujeito é também reconhecido na noção de inconsciente elaborada por Freud e desdobrada por Lacan, de ideologia, trabalhada por Marx e relida por Althusser.

Há ainda um primado dado pelo estruturalismo saussuriano à diferença, haja vista a concepção não essencialista dos elementos do sistema. É o que propõe Saussure com a ideia de valor linguístico, segundo a qual os signos são pura forma e se distinguem no sistema por oposição, negativamente. Este é um tema a partir do qual podemos situar Foucault como tributário do estruturalismo na arqueologia:

A análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é *aquilo que, fora de nós, nos delimita*. (FOUCAULT, 1969, p. 149)

Neste excerto vê-se que, nas análises históricas elaboradas por Foucault, não se trata de compreender a essência ou o espírito de uma época, mas de analisar períodos enunciativos a partir das diferenças mantidas uns em relação uns aos outros que lhes fazem fronteira. Em Barthes, este não essencialismo se manifesta, por exemplo, em suas teorizações sobre a leitura, conforme as quais o sentido não reside nem no texto em si mesmo, nem no autor, nem no leitor, mas no entrelugar, no espaço em que estes se encontram.

Entretanto, é preciso compreender que tais autores não aderem plenamente à tese de um sistema fechado e nem assumem durante toda a sua trajetória intelectual a pretensão formalista recorrentemente presente em trabalhos estruturalistas. Ao contrário, Foucault (1968) faz o contras-

bre as coisas, inclusive o estabelecimento de “santos fundadores”, como diria Foucault, está profundamente submetido a circunstâncias externas à própria materialidade textual.

te entre o interesse por sistema e por sistemas, de modo que são estes últimos o seu objeto. Em *Arqueologia do Saber* (1969), por exemplo, ele assume que se interessa por sistemas de dispersão de objetos, conceitos, temas e modalidades enunciativas, com vistas a identificar a unidade dos discursos. Quanto a este aspecto da sistematicidade, talvez encontremos em Gilles Deleuze, enfim, um caminho formidável: “fala-se hoje da falência dos sistemas, quando é apenas o conceito de sistema que mudou” (DELEUZE, 2010 [1991], p. 17). Essa lúcida colocação nos encaminha para a possibilidade de compreender que a recusa do estruturalismo pode implicar algum parentesco, e que o abandono não dista tanto de uma reformulação; em outras palavras, que se há alguma regularidade que justifique essas filiações ambíguas para os mais sistemáticos, trata-se de visões sistêmicas da linguagem, mesmo sendo tais sistematicidades bastante diferentes.

A partir do que foi dito, agora mostrarei, em linhas gerais, como Foucault argumenta em defesa de que a história positivista - lida como verdade - é uma narrativa, isto é, uma construção discursiva, bem como de que maneira é possível analisá-la. Em seguida, veremos como Barthes, ao suspender a distinção entre a narrativa da história e a da ficção, se aproxima da perspectiva foucaultiana, operando, em boa medida, uma *transformação do documento em monumento*, revelando, através de uma análise escrupulosa – como também a foucaultiana quer ser –, o *efeito de real*. À diferença dos pensamentos platônico e aristotélico, o pós-estruturalismo compreenderá a linguagem de modo não a representar imperfeitamente a verdade, mas de produzi-la.

4. Por uma história descontínua: o discurso-monumento

Em sua trajetória filosófica, Michel Foucault voltou-se a perguntas ambiciosas. É o que verificamos no trecho abaixo, transcrito de *As palavras e as coisas*, dedicado à descrição das *epistemes* – entendidas como as bases que organizaram o pensamento – do fim do Renascimento até a virada do século XIX¹⁹:

¹⁹ Pontuamos que essas “ordens” não dizem respeito a aspectos descobertos nem em uma superfície, nem em uma instância transcendente. As epistemes são encontradas por Foucault a partir de análises sistemáticas centradas em discursos efetivamente produzidos pelas ciências humanas; são “o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas ao nível das regularidades discursivas” (FOUCAULT, [1969], p. 214).

Tem-se o direito de estabelecer, em dois pontos do tempo, rupturas simétricas, para fazer aparecer entre elas um sistema contínuo e unitário? A partir de que, então, ele se constituiria e a partir de que, em seguida, se desvaneceria e se deslocaria? A que regime poderiam obedecer ao mesmo tempo sua existência e seu desaparecimento? Se ele tem em si seu princípio de coerência, donde viria o elemento estranho capaz de recusá-lo? Como pode um pensamento esquivar-se diante de outra coisa que ele próprio? Que quer dizer, de um modo geral: não mais poder pensar um pensamento? E inaugurar um pensamento novo? (FOUCAULT, 1999 [1966], p. 69)

O professor alude ao fato de os sistemas de pensamento mudarem e à maneira como essas mudanças são agrupadas no discurso da história como “rupturas simétricas”, que emolduram “sistemas contínuos unitários”. Nesse excerto, Foucault mostra uma contradição: como explicar as mudanças de maneira sistemática, se esses blocos temporais são apresentados, no discurso histórico, em límpida uniformidade? Ver uma história contínua como espelho do real é aceitar atribuir, como causa das mudanças, fatores demasiado imprecisos, arbitrários ou transcendentais. Sendo os períodos coerentes em si, escapa-nos o elemento que impediria seu prolongamento *ad aeternum*. Posteriormente, na *Arqueologia do saber*, consubstanciando o método utilizado em suas pesquisas anteriores – que originaram *As palavras e as coisas*, *História da Loucura* e *Nascimento da Clínica* –, Foucault defende que a linearidade, as sucessões plenas, não são mais do que um efeito de superfície solidário à manutenção da ideia de um sujeito fundante.

Nessa perspectiva, o discurso da história linear exclui uma miríade de acontecimentos, suprimindo as diferenças para “encontrar sob ela [a diferença] uma diferença menor e, abaixo desta, uma outra ainda mais limitada, e assim indefinidamente até o limite ideal que seria a não-diferença da perfeita continuidade” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 192). Isso tornaria a história mais palatável, garantindo-nos uma origem e um futuro. Como afirma o professor, na maioria das análises históricas orientadas pela continuidade,

[c]ada elemento considerado é recebido como a expressão de uma totalidade à qual pertence e que o ultrapassa. Substitui-se, assim, a diversidade das coisas ditas por uma espécie de grande texto uniforme, ainda jamais articulado e que, pela primeira vez, traz à luz o que os homens haviam “querido dizer”, não apenas em suas palavras e seus textos, seus discursos e seus escritos, mas nas instituições, práticas, técnicas e objetos que produzem. Em relação a esse “sentido” implícito, soberano e comunitário, os enunciados, em sua proliferação, aparecem em superabundância, já que é apenas a ele que todos remetem e só ele constitui sua verdade: pletora dos

elementos significantes em relação a esse significado único. (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 134-5)

Ao aparecerem em “superabundância”, os enunciados são miniaturizados enquanto acontecimentos únicos provocados por regras específicas que regem a esfera discursiva a partir de relações de poder. Na passagem acima, denuncia-se a concepção homogeneizante das análises pautadas pela continuidade: ao tratar os discursos como documentos que estabelecem por si o discurso histórico, mais do que uma interpretação, operam-se interpretações como se fossem únicas. O sentido implícito seria uma carta na manga, a todo tempo disponível, para se justificar o inteligível, a estranheza dos dizeres.

Na contramão dessa visão artificialmente conciliadora, o filósofo propõe que o campo discursivo – material para suas análises históricas – seja analisado como uma “população de acontecimentos dispersos”, enfatizando as descontinuidades, a pulverização dos enunciados, que, como veremos adiante, será recolhida na *formação discursiva*. Esse procedimento relaciona-se à transformação defendida pelo filósofo do *documento em monumento*, operada pela arqueologia em um sentido análogo àquele com que a história nova o toma. Em resumo, se, na história tradicional, a arqueologia, enquanto disciplina dos objetos sem contexto “(...) se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 8). Isso significa não procurar um fio de coerência, mas focalizar os discursos como objetos dispersos, sem reduzi-los, portanto, a significantes em abundância que remeteriam a um significado único. Se, por um lado, a proposta da arqueologia permite uma visão menos reducionista, por outro, abre-se um vasto catálogo de novas problematizações, uma multiplicidade de variáveis que devem ser consideradas no estudo da história, como as relações entre o domínio discursivo e o não discursivo com vistas a evitar noções contingentes como a de “espírito de época”, por exemplo.

Em síntese, uma análise discursiva pautada em descontinuidades dissocia o discurso, decerto, das interpretações já dadas, permitindo que sejam estabelecidas novas, “controladas” pelo pesquisador. A vantagem desses princípios reside principalmente na percepção de articulações mais complexas entre o uso da linguagem e os aspectos não discursivos. Destarte, podemos caminhar em direção à próxima seção, em que versa-

remos sobre os ensaios barthesianos selecionados, a fim de verificarmos em que medida eles convergem com as ideias acima apresentadas.

5. Barthes, o discurso e o real

Os textos barthesianos aqui considerados, *O discurso da história e O efeito de real*, compartilham um mesmo tema, o discurso narrativo. Entretanto, enquanto o primeiro se dedicará ao discurso da história positivista de modo mais direto, o segundo se demora na (in)significância do que Barthes chamou de “pormenores concretos” no caso de narrativas ficcionais. Tratarei mais do primeiro do que do segundo, mostrando de que modo os textos estão interligados.

Em *O discurso da história* (1968), Roland Barthes procura descobrir se, a partir de uma análise pautada na materialidade discursiva, é possível realmente opor a narrativa ficcional à narrativa histórica. Para tanto, o semiólogo analisa o discurso de alguns historiadores clássicos: já nesta proposta é possível entrever uma familiaridade com a transformação do que Foucault caracterizou de documento em monumento, descrita na seção anterior. Em primeiro lugar, porque os textos tomados como *corpora* de análise são tradicionalmente entendidos como científicos, como documentos do passado, descrições *fidedignas* do real. Logo, a ideia de analisá-los linguisticamente, nos termos de sua forma, antes de buscar um sentido único, como se os textos de historiadores delineassem o retrato de um tempo, consiste numa suspensão de sua identidade documental, isto é, numa suspensão de que eles valeriam enquanto prova ou representação direta do real. Ao desconsiderar, por um momento, a separação aristotélica entre o real e o verossímil – em certo sentido, porque não parece ser o caso de Barthes defender a inexistência absoluta do real, mas sim de se aprofundar em sua relação complexa com a linguagem, como veremos adiante –, a análise barthesiana confere à materialidade linguística, e não à virtualidade do sentido, o protagonismo. Em outras palavras, para o nível de análise que Barthes quer estabelecer, é necessário suspender, ao menos provisoriamente, a distinção tradicional que, pautando-se naquilo a que o discurso remeteria – discurso histórico ao real; discurso ficcional ao verossímil – distinguiria os dois tipos de narrativa. A análise de Barthes recua um passo atrás de toda a tradição ocidental que se pauta em uma teoria mimética e trata a linguagem, a ordem dos significantes, portanto, a forma, como submissa a um conteúdo, que seria, por assim dizer, o sentido, a referência, o objeto a ser interpretado.

Em segundo lugar, acredita-se que o ensaio barthesiano antecipa a transformação do documento em monumento também porque as considerações originais sobre o discurso histórico são fruto de análises meticulosas, como se, em suas “conclusões”, fosse possível ver que esse estudioso se debruça sobre os enunciados, enquanto forma mais do que conteúdo, de modo análogo ao que propõe Foucault. Parece ser isso que Barthes faz ao identificar “coleções” de léxicos e de temas dos discursos dos historiadores, e ao relacionar a narrativa histórica à narrativa literária a partir do modo de sucessão de seus enunciados. O semiólogo demonstra, com exemplos, como determinados discursos históricos podem gerenciar léxicos relativamente restritos – como ocorre no de Heródoto, cujos relatos coadunam “existentes” e “ocorrentes”²⁰ relacionados à guerra –; e como, em outros, a coleção identificável não é de léxicos, propriamente, mas de temas. Ademais, o estudioso descreve como a própria forma de sucessão dos enunciados do discurso histórico culmina em efeitos específicos, como a aproximação deste com o lírico e o simbólico – quando a organização dos enunciados remete a um significado implícito – ou com o épico – quando a organização dos enunciados remete a “‘funções da narrativa’, pontos cardeais, em que o enredo pode tomar rumo diferente” (BARTHES, 2004 [1968], p. 174). Cumpre lembrar os termos de Foucault, segundo quem a operação arqueológica desdobra “uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 8). Se para Foucault era importante compreender o regime de distribuição dos diferentes objetos, isto é, objeto de que tratam os discursos e modalidades enunciativas, formas de encadeamento – assim como de conceitos e teorias – para individualizar as formações discursivas, para Barthes também foi fundamental se ater sobre o que e através de quais formas de encadeamento eram elaborados os discursos da História para compreendê-los em sua especificidade.

As aproximações realizadas a partir dessas regularidades não são dadas aprioristicamente. Amparando-se em exemplos concretos, Barthes mobiliza uma análise coerente, ao menos à primeira vista, com o que preconiza Foucault: encontrar a *regularidade* na dispersão. Entendo que essa dispersão parece ser posta em prática por Barthes, em certa medida, quando ele “embaralha” um pouco esses enunciados “da história” e “da

²⁰ Barthes concebe os existentes como seres e entidades, enquanto os ocorrentes, como predicados.

literatura”. Talvez isso seja mais claro a partir da forma como o autor inicia o ensaio *O efeito de real*:

Quando *Flaubert*, descrevendo a sala onde se encontra a senhora Albain, patroa de *Felicité*, diz-nos que “um velho piano suportava sob o barômetro, um monte piramidal de caixas”; quando *Michelet*, contando a morte de *Charlotte Corday* e relatando que, na prisão, antes de o carrasco chegar, recebeu a visita de um pintor que lhe fez um retrato, acaba por dizer que “ao cabo de hora e meia batem suavemente à pequena porta que estava atrás dela (...)” (BARTHES, 2004 [1968], p. 181)

Ora, diferentemente do ensaio que começamos a descrever há pouco, que se inicia com a dúvida quanto à possibilidade de diferenciar narrativa histórica e narrativa ficcional, em *O efeito de real* isto não é colocado em questão. *Flaubert*, romancista do realismo, e *Michelet*, historiador, sequer são situados em termos de representarem dois “tipos” de discurso diferentes. Aqui eles são essencialmente narradores, e, como tais, devem ser analisados quanto às *notações insignificantes* materializadas em seus escritos. Caso um leitor desavisado não conhecesse estes autores, pouco afetaria o entendimento de suas respectivas descrições. Nesse procedimento, *Barthes*, assim como *Foucault*, se interessa por regularidades, desencapsulando os discursos de suas classificações tradicionais.

Não se pode dizer, é claro, que se trata da mesma dispersão de enunciados em *Barthes* e *Foucault*, afinal, ela não é colocada nos mesmos termos: a arqueologia foucaultiana pode ser entendida como um conjunto de princípios que desejam desvincular os enunciados das unidades da língua e da lógica para descobrir o que há de positivo, de específico e de regular nas suas condições de aparecimento de um enunciado, definido pela noção de função enunciativa. Com isso, a análise pode individualizar formações discursivas, desviando-se, assim, da história das ideias, que narram “como verdades se subtraem ao erro”, isso é, numa concepção que considera o discurso como transparente, como simplesmente representando o real e não como atravessado por “roubos e rapinas”.

Barthes, por seu turno, localiza-se nos estudos em semiologia, interessando-se não por “períodos enunciativos” ou epistemes, recortes extensos como os de *Foucault*, mas pelo próprio uso da linguagem, notadamente na literatura realista; mas, a fim de entendê-lo em sua especificidade, como vimos, ele também anula a diferenciação entre verdade e ficção, tratando história e literatura, sobretudo, como narrativas. Por conta dessas distâncias em termos de objetos, objetivos e mesmo extensões das análises – estamos contrapondo um método de análise que desejava

compreender “todo o saber clássico”, distribuída em ao menos três volumes (*História da Loucura, Nascimento da Clínica e As palavras e as coisas*) a dois ensaios sobre a linguagem narrativa – talvez possamos falar, antes, de *familiaridades* nesses procedimentos, mas jamais em equivalências.

Para finalizar, apresento outro exemplo que evidencia a familiaridade - não identidade – entre esses dois olhares. Trata-se das considerações dos autores sobre a enunciação: ambos chamam a atenção para a não identidade entre o autor e o sujeito da enunciação, mas o fazem de modos diferentes. Barthes identifica, na narrativa histórica – e também na narrativa ficcional –, o fenômeno da “ilusão referencial” ocasionada pela exclusão dos signos de primeira pessoa. De acordo com o semiólogo, “a objetividade – ou carência de signos do enunciador – aparece assim como uma forma particular de imaginário, o produto do que se poderia chamar de ilusão referencial, visto que o historiador pretende deixar o referente falar por si só” (BARTHES, 2004 [1968], p. 169). Destarte, sinaliza-se para o fato de que o discurso não relata o real de modo neutro, pois, no processo de narração, tanto o historiador quanto o romancista fazem escolhas – inclusive a de apagarem as marcas de sua subjetividade. Porém, enquanto o semiólogo evoca, no texto em questão, terminologias estruturalistas, como a de *shifter do enunciador*, Foucault insere conceitos novos em relação ao estruturalismo, por exemplo, ao enfatizar que os sujeitos dos discursos não são projeções de um eu empírico, mas que o sujeito é assujeitado pelo discurso, mas utilizando o termo “posição de sujeito” – que, relacionada a determinantes como o *status* social e os lugares institucionais de onde se retira o discurso, caracterizam as *modalidades enunciativas* nele efetuadas.

6. O par significante e significado em Foucault e Barthes

Explicitada, em linhas gerais e com ressalvas, em que sentido se pode estabelecer uma familiaridade entre a forma através da qual Barthes parece manusear os discursos e aquele movimento fundamental da arqueologia de transformação do *documento* em *monumento*, podemos realizar uma aproximação entre estes trabalhos no sentido de realizarem a defesa contundente de que, em sua forma tradicional, principalmente, a história é uma construção.

Conforme Barthes (1968), ao imbricar-se com a linguagem, a história não pode deixar de significar, de maneira que os acontecimentos,

mesmo se descritos de maneira anárquica, a fim de impedir a significação, não conseguiriam dela escapar, significando uma “visão negativa da história humana”. Assim, parece haver uma comunhão com Foucault, também quando este último diz, na *Arqueologia*, sobre a história contínua ser “o correlato indispensável à função fundadora do sujeito” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 14). Ao tentarem descortinar os mecanismos de construção do discurso histórico como tradução objetiva do real, os autores mostram-se críticos a essa função fundadora e, principalmente, à neutralidade da linguagem.

Barthes explica haver a necessidade, no discurso da História, de um “forro” de significantes para unir os fatos – em outros termos, para torná-los inteligíveis, e, talvez possamos dizer, para estabelecer-lhes continuidade. Mais precisamente, para o semiólogo, “o processo de significação visa sempre a preencher o sentido da História: o historiador é aquele que *reúne menos fatos do que significantes* e os relata, quer dizer, organiza-os com a finalidade de estabelecer um sentido positivo e de preencher o vazio da série pura” (BARTHES, 2004 [1968], p. 176). Estes significantes “a mais” são as descrições de “pormenores inúteis” – como a porta, em Flaubert, e demais descrições da ambientação, por exemplo, que não agregam informações decisivas, mas, paradoxalmente, justamente por sua insignificância, causam o *efeito de real* nas narrativas. Embora aparentemente inúteis, tais notações possuem uma funcionalidade precisa. Isto porque, como explica Barthes, há uma oposição entre o vivido, ou o real, e o inteligível. Deste modo, a narrativa que se quer realista lança mão de descrições, porque, uma vez que estas não são preditivas, não significam, seus significantes colam-se ao referente, causando uma *ilusão referencial*, como se o próprio referente estivesse ali.

Também Foucault percebe que nem todas as combinações de significantes, que nem todos os enunciados, no âmbito do discurso, são tomados, na história das ideias, como portadores de um significado decisivo, ou digno de atenção. Em sua perspectiva, a maioria das análises do discurso vê os enunciados “em superabundância, já que é apenas a ele [sentido implícito] que todos remetem e só ele constitui sua verdade: *pletora dos elementos significantes em relação a esse significado único*” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 134). Por outro lado, justamente por haver um sentido implícito, “o discurso encobria o poder de dizer algo diferente do que ele dizia e englobar, assim, uma pluralidade de sentidos: *pletora do significado em relação a um significante único*” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 134-5). Este estatuto lacunar do significante,

sua compreensão como mero recipiente para depositar um significado que não lhe é correlato, revela, no vazio da linguagem, seu potencial para iludir.

Uma visão como a de Saussure, que teoriza sobre significado e significante através da metáfora da frente e do verso de uma folha de papel, não é suficiente para explicar tais efeitos na ordem do discurso. A linguagem desdobra-se sobre si mesma, joga com sua face realista no *efeito de real* e na *vontade de verdade*. Sem figurar no discurso, é impossível ao real ser inteligível; por outro lado, o real, em si mesmo, em sua “verdade”, não pode ser completamente traduzido na/pela linguagem. É difícil legislar sobre o discurso, porque sua relação com o real é paradoxal: ao mesmo tempo que o real só existe ao significar, o *efeito de real*, o desejo de um significante “colado” no referente está aí para demonstrar que, de algum modo, sempre soubemos que o real é insignificante. Que o visível é irreduzível ao enunciável e que o discurso é incapaz de dizer o real e que, a partir do momento em que se pode significar, não se remonta, jamais *ao real*.

7. *Considerações finais*

Nesse texto vimos, brevemente, como algumas perspectivas consideradas representacionistas de linguagem discutiram a questão da verdade na Antiguidade clássica. Mostrou-se que a noção de verdade possui um poder coercitivo sobre os discursos, pois se esta deixa de ser produzida pela voz e na circunstância de direito, devendo ser racionalmente justificada, os discursos que querem seu status devem apresentar-se como uma falsa neutralidade para serem a “vencedores” nessa luta de poder.

Avançando um pouco na história, abordamos a crítica foucaultiana da história e a análise arqueológica do discurso em seus pontos principais. Por não dar conta de demonstrar precisamente a causa das mudanças nos sistemas de pensamento, sendo uma construção, a narrativa histórica linear não é jamais neutra. Logo, se se quer desarmar a continuidade a fim de entender a que regras e interesses ela obedece, é preciso considerar as descontinuidades, atendo-se à raridade dos enunciados já produzidos. Apresentou-se de que maneira é possível ver, nos em dois ensaios de Roland Barthes, uma análise do discurso como *monumento*, aproximando-se do que é proposto por Foucault na *Arqueologia*. Na dúvida acerca de discursos tidos como documentos, nas relações complexas encontradas a partir da análise de regularidades desses discursos e na expo-

sição de algumas formas através das quais a linguagem ajuda a fazer as vezes da verdade, através da supressão da primeira pessoa e da notação insignificante das descrições, por exemplo, as reflexões barthesianas estabelecem vizinhanças com a arqueologia foucaultiana. Assim como Foucault, Barthes reconhece que o significante não está, como defenderia Saussure (1916), numa relação de indissociabilidade com o significado.

Nesse sentido, vemos que a transformação do discurso em *monumento*, a orientação pelas descontinuidades históricas e, logo, discursivas, pela raridade dos discursos, muito antes de solucionarem a relação obtusa entre linguagem e real, mostra-se um caminho para que esta seja sempre colocada em questão, como que para mostrar que não podemos nos esquecer dela. Para que aceitemos essa tarefa de Sísifo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011 (Clássicos Edipro), p. 54-7 (1451b1-1452a10).

BARTHES, Roland. Parte IV. In: _____. *O rumor da língua*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012 [1984]. p. 163-98

_____. A imagem. In: _____. *O rumor da língua*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012 [1984]. p. 434-44

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 2010. Disponível em: <https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2014/03/deleuze-gilles-guattari-fecc81lix-o-que-ecc81-a-filosofia.pdf>. e <https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2014/03/deleuze-gilles-guattari-fecc81lix-o-que-ecc81-a-filosofia.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Trad. de: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].

_____. A ordem do discurso. In: _____. Foucault. São Paulo: Editora Folha, 2015. (Coleção Folha. Grandes nomes do pensamento), p. 81-107

_____. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, R.; FOUCAULT, M. *Entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006. p. 67-100

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Representar. In: _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. de Salma Tannus Muchail. 10. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016 [1966]. p. 63-105

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos à Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. *Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARTINS, Helena. Três caminhos na filosofia da linguagem. MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Vol. 3)

NASCIMENTO, Evando. Texto, textualidade, contexto. In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

PLATÃO. Crátilo. In: _____. *Diálogos de Platão: Teeteto – Crátilo*. Trad. de Carlos Alberto Nunes. V. IX. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973 (Coleção Amazônica)

_____. Livro X. In: _____. *Diálogos III: A República*. Trad. de Leonel Vallandro. 22. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.]. p. 217-36

_____. *O sofista*. Trad. de Carlos Alberto Nunes, UFB, 1980. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-45146/o-sofista>. Acesso em: 12 set 2020.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004 [1916].

**ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE EM TEXTOS
MIDIÁTICOS: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DE CAPAS
DE REVISTAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Isabella da Rocha Pontes (UFF)

isbellarochapontes@gmail.com

Gláyci Kelli Reis da Silva Xavier (UFF)

glaycikelli@id.uff.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar os recursos linguístico-discursivos e as estratégias do discurso argumentativo presentes em gêneros midiáticos, mais especificamente capas de revista. Tais textos não apresentam uma estrutura argumentativa canônica e, por sua configuração multimodal, o projeto de influência encontra-se de forma implícita. Como eixo temático para o corpus selecionado, privilegiou-se as capas que expressassem o momento da pandemia da Covid-19. O estudo tomou por base principal a Teoria Semiociológica de Análise do Discurso, de Patrick Charaudeau, com relação à dupla dimensão do fenômeno linguageiro (a interação entre o explícito e o implícito), o contrato de comunicação, a argumentação e o gênero midiático. Consideraram-se também textos de Ruth Amossy, com relação à Argumentação no discurso, além de outros textos de apoio. Enfim, por meio da análise de *corpus*, pretendeu-se demonstrar como a argumentatividade está presente nas capas selecionadas, conduzindo o leitor em determinada direção.

Palavras-chave:

Argumentação. Multimodalidade. Semiociológica.

ABSTRACT

The main objective of this paper is investigating the linguistic-discursive resources and the argumentative discourse strategies present in media genres, more specifically magazine covers. Such texts do not present a canonical argumentative structure and, due to their multimodal configuration, the project of influence is implicit. The covers that expressed the moment of the Covid-19 pandemic were privileged as the main theme for the selected corpus. The theoretical basis is mainly the Semiociological Theory of Discourse Analysis, by Patrick Charaudeau, in relation to the double dimension of the language phenomenon (the interaction between the explicit and the implicit), the communication contract, the argumentation and the media genre. Texts by Ruth Amossy were also considered, regarding Argumentation in Discourse, in addition to other supporting texts. Finally, through the corpus analysis, it was intended to demonstrate how argumentativity is present in the selected covers, guiding the reader in a certain direction.

Keywords:

Argumentation. Multimodality. Semiociological.

1. Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciou oficialmente uma pandemia mundial, provocada pelo vírus SARS-CoV-19²¹ – popularmente conhecido como Coronavírus –, um inimigo invisível, rápido e, muitas vezes, letal que, de acordo com o boletim publicado no *site* de notícias G1 (12/03/20)²², contabiliza mais de 666 mil mortes e quase 31 milhões de casos identificados. Essa ampla crise sanitária rapidamente se configurou também em uma crise econômica e social (Cf. LIMA; BUSS; PAES-SOUSA, 2020), fechando comércios, afastando a população de locais públicos e modificando inúmeros hábitos essenciais para a vida cotidiana, como a aquisição de produtos alimentícios (Cf. AGÊNCIA BRASIL) e as modalidades de trabalho (Cf. G1, 6/12/20) e de ensino²³.

Nesse contexto, o objetivo principal da pesquisa foi a análise de produções midiáticas do período, mais especificamente três capas de revista, a fim de investigar os recursos linguístico-discursivos e as estratégias do discurso argumentativo presentes no *corpus* escolhido. Numa perspectiva qualitativa, a metodologia da pesquisa buscou evidenciar a argumentatividade presente na linguagem, principalmente em gêneros multimodais que não possuem uma estrutura argumentativa canônica, por meio da análise do *corpus* selecionado. Para realizar essa análise, este artigo apresenta três capas de revistas distintas, publicadas nos Estados Unidos, na Itália e na Espanha, respectivamente, que mostram diferentes áreas e panoramas do momento pandêmico.

Para o embasamento teórico principal, foi escolhida a Teoria Semi-linguística de Análise do Discurso, do francês Patrick Charaudeau, presente em suas produções científicas de 2001, 2008 e 2020, com enfoque na interação entre o explícito e o implícito (ou a dupla dimensão do fenômeno linguageiro), a competência de linguagem requerida na construção de sentido, os modos de organização do discurso, a relação entre

²¹ De acordo com a OMS, A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 12 mar. 2022

²² O G1 é um Portal de Notícias da Globo.

²³ Pesquisa Undime (União Nacional Dos Dirigentes Municipais de Educação): educação na pandemia, novembro de 2021, Brasília, dez. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16996/file/pesquisa-undime-educacao-na-pandemia-sexta-onda.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

os sujeitos envolvidos na comunicação e o gênero midiático. Também foi utilizada a Teoria da Argumentação no Discurso, de Ruth Amossy (2011), e outros textos de apoio, para um maior aprofundamento da análise.

2. A teoria semiolinguística

A palavra “semiolinguística” apresenta em si duas perspectivas: a primeira (*semio-*) revela a construção da significação, que ocorre na relação entre forma e sentido – o qual engloba dados extralinguísticos, situação comunicativa e significado –; a segunda (*-linguística*), por sua vez, revela a dimensão da forma do discurso e do material linguageiro, que pode englobar diferentes códigos semiológicos, como a expressão verbal da linguagem. É sobre essas duas perspectivas que a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, proposta por Patrick Charaudeau, se debruça, dedicada a analisar os textos em sua totalidade, levando em conta a língua e o contexto discursivo, os sujeitos envolvidos, suas intenções, os atos de linguagem e o contrato de comunicação instaurado.

Neste trabalho, usaremos os dois sentidos compreendidos por Charaudeau (2001, p. 26) sobre o que é o discurso. De acordo com o teórico, o discurso apresenta uma dupla faceta. Na primeira, representa um conjunto de saberes compartilhados e construídos por indivíduos integrantes de um grupo social específico, como, por exemplo, os imaginários sociais (ou discursos sociais). Na segunda, o discurso está relacionado ao ato de linguagem, um espaço formado por duas camadas: a encenação linguageira (que representa o situacional, o circuito externo); e a encenação discursiva (que representa a organização do dizer, o circuito interno).

Com o termo “encenação”, Charaudeau (2001, p. 29-30) se refere ao ato de linguagem como uma peça teatral, com palco, personagens e atores. No ato de linguagem, os personagens e atores são os sujeitos da linguagem e participam de uma situação de comunicação. Nela, podemos encontrar os parceiros reais, de “carne e osso” (o Eu-comunicante e o Tu-interpretante), e suas abstrações, “seres da fala”, que só existem discursivamente (o Eu-enunciador e o Tu-destinatário) ou, nos termos comparativos de Charaudeau, respectivamente, os atores e os personagens.

Na encenação do ato de linguagem, assim como as regras de uma peça de teatro, é exigido também um contrato de comunicação, que impõe as restrições que os sujeitos precisam seguir. São elas: a restrição do

tipo comunicacional, que abarca a necessidade de se observar quais são os parceiros envolvidos na situação de comunicação e como eles estão se comunicando (pessoalmente, pelo computador ou celular, por imagens, sinais ou oralmente); a restrição do tipo psicossocial (situacional), que exige considerar quem são os sujeitos envolvidos, o nível de relação entre eles, etc.; e a restrição do tipo intencional (discursivo), que obriga os parceiros a considerar, nas palavras de Rebello (2021, p. 20-1), os conhecimentos que ambos “possuem um do outro, os imaginários culturais e os saberes que se supõe serem partilhados”.

Dentro desta esquematização, devemos passar a uma noção fundamental da Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso de Charaudeau: a semiotização do mundo. Ela se refere à forma como representamos a realidade (o mundo) por meio das nossas habilidades sociocomunicativas, passando da forma em que o sujeito apreende a realidade e transforma o “mundo a significar” em um “mundo significado” (processo de transformação) e da forma como esse mesmo sujeito interage com seu interlocutor (processo de transação).

Esses são os componentes básicos presentes na Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso e, tendo-os bem definidos, é necessário migrar para o ponto principal do trabalho: a argumentação.

3. Argumentação e multimodalidade

Intimamente ligada à situação de comunicação dos sujeitos envolvidos no ato discursivo, a argumentação não se limita a uma sequência de frases e pensamentos lógicos. Isso porque, de acordo com Charaudeau (2008, p. 203), ela frequentemente se encontra “no que está implícito em uma frase”. Assim, podemos definir a argumentação da seguinte forma: uma atividade discursiva caracterizada pela busca de influência e racionalidade sobre o interlocutor (o outro). De acordo com o teórico, a argumentação apresenta, então, uma dupla perspectiva: a razão demonstrativa, ligada à lógica argumentativa (aspecto lingüístico); e a razão persuasiva, ligada à encenação argumentativa (aspecto discursivo).

Fazem parte da *lógica argumentativa* a relação argumentativa e os modos de raciocínio. De forma bem resumida, a *relação argumentativa* é um circuito formado por três elementos: uma asserção de partida (uma premissa ou proposição), uma asserção de chegada (um resultado) e uma asserção de passagem (um ou mais argumentos) (Cf. CHARAUDEAU, 2008, p. 209). Já os *modos de raciocínio* (são cinco tipos: dedução, ex-

plicação, associação, escolha alternativa e concessão restritiva) representam as formas como a lógica argumentativa se organiza com todos os elementos vistos até então para criar uma razão demonstrativa.

Mas este não é o único elemento da argumentação. De acordo com Charaudeau (2008, p. 220), “a razão demonstrativa deve associar-se a uma razão persuasiva (...) [que] depende do sujeito que argumenta e da situação em que este se encontra diante do interlocutor a que está ligado por um contrato de comunicação”, formando, assim, uma encenação argumentativa definida em uma “relação triangular entre um sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito-alvo” (CHARAUDEAU, 2008, p. 205).

Sobre os sujeitos envolvidos no discurso argumentativo, é necessário fazer uma breve nota sobre suas posições, já que se apresentam como um dos componentes mais importantes da encenação argumentativa. É o sujeito que toma uma posição em relação à proposta (a), ao emissor da proposta (b) e à sua própria proposição (c). Em relação à proposta (a), o sujeito dependerá da sua opinião e do saber que detém sobre ela, sendo a favor, contra ou ainda analisar os prós e contras. Em relação ao emissor da proposta (b), o sujeito irá julgar o sujeito enunciante, ou seja, seu interlocutor, de forma a rejeitar a proposta, aceitá-la ou ainda gerar a sua própria. Já em relação à sua própria proposição (c), a posição do sujeito dependerá do seu tipo de engajamento, que poderá ser passional (controverso), pessoal ou impessoal (Cf. CHARAUDEAU, 2008, p. 231).

Também em uma perspectiva linguístico-discursiva, intimamente ligada às posições do sujeito, Amossy (2011) apresenta uma distinção entre *intenção* e *dimensão argumentativa*, ou seja, respectivamente, entre os textos canonicamente argumentativos e os que têm a argumentação mais implícita. Para a autora, a intenção argumentativa está explicitada no gênero do discurso, cujo objetivo é persuadir e a estratégia de persuasão é programada. Exemplos de gêneros discursivos de tal natureza são as resenhas críticas, os artigos de opinião e as dissertações. Em contrapartida, a dimensão argumentativa se apresenta nos discursos em que o objetivo direto não é a persuasão; ou seja, ela existe, mas não está explícita. Nesses textos, é importante analisar a forma como os discursos destinados a informar, narrar, descrever e testemunhar “direcionam o olhar do alocutário para fazê-lo perceber as coisas de uma certa maneira” (AMOSSY, 2011, p. 132). É relevante perceber que, assim como será visto no *corpus* selecionado, todo ato comunicativo traz em si uma dimensão argumentativa.

A partir do que foi apresentado até aqui, portanto, pode-se afirmar que a argumentatividade é característica inerente à língua e que o ato de persuasão (Cf. CHARAUDEAU, 2020) está presente em todos os discursos em maior ou menor grau, configurando-se explícita ou implicitamente e materializando-se em diferentes modos de expressão verbais, imagéticos, gestuais etc. (o que chamamos atualmente de *multimodalidade*). Por isso, também é verdadeiro afirmar que o ato de persuasão é um ato semiodiscursivo. Os textos contemporâneos, principalmente os midiáticos, são geralmente compostos de muitas linguagens e, assim, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Dentro desse contexto, inserem-se as capas de revista, *corpus* desse trabalho. Nas palavras de Rebello (2014), as capas de revistas

[...] representam a embalagem das notícias, formando antecipadamente a opinião dos leitores a respeito dos assuntos que serão abordados dentro da revista. Como grande parte do público leitor (leitor de banca) não tem acesso às reportagens anunciadas nas revistas de modo integral, a simples exposição dos elementos sígnicos na capa transmite informações e direciona a interpretação dos fatos. (REBELLO, 2014, p. 1141)

É a partir desse fundamento teórico e do teor argumentativo desse gênero discursivo escolhido que foram feitas as análises desenvolvidas neste trabalho, apresentadas a seguir.

4. A pandemia sob o olhar das capas de revista

As capas de revista, pertencentes ao domínio jornalístico, têm geralmente imagens atrativas e, muitas vezes, destaques persuasivos e informativos das matérias principais contidas no periódico. De forma sintética, as capas veiculam juízos de valor e opiniões a respeito de determinado assunto, orientando a perspectiva dos leitores para o modo de ver e interpretar o mundo da equipe de redação ou da organização que a lidera.

A análise do *corpus* selecionado para este trabalho levou em consideração os elementos imagéticos, linguísticos e extralinguísticos e examinou a forma como esse gênero discursivo é capaz de apresentar argumentos implícitos. São dispostas aqui, neste artigo, a análise de três capas de revistas, publicadas em editoras e países diferentes.

A primeira capa selecionada é a edição do mês de março de 2020 da revista *The New Yorker*. A *The New Yorker* é uma revista estaduni-

dense, conhecida por publicar críticas, ensaios, reportagens investigativas, ficção e abranger, majoritariamente, a vida cultural da cidade de Nova Iorque. Seu principal público é o adulto, com foco em indivíduos que se interessam por política, críticas e notícias com uma apuração de fatos mais cuidadosa.

Figura 1: Under control (The New Yorker).



Fonte: <https://portaldacomunicacao.com.br/wp-content/uploads/2020/05/capa-new-yorker.jpg>. Acesso em: 14 mai. 2022.

Dois dias antes do início oficial da pandemia, no mês de março, a *The New Yorker* publicou uma edição com uma capa ilustrada, como de costume; no entanto, o desenho apresentava o presidente estadunidense da época, Donald Trump. Nela, o presidente Trump é representado com uma máscara cirúrgica sobre os olhos. Como um dos itens mais importantes e o mais marcante na proteção contra o Coronavírus, a máscara cirúrgica apresenta um uso diferente, servindo como venda para o presidente.

Embora o anúncio oficial da pandemia tenha sido feito em 11 de março de 2020, desde o final de dezembro de 2019 e início de janeiro de 2020, os números de contaminação pelo vírus SARS-CoV-2 vinham crescendo exponencialmente na China e surgindo em outros países, como o informado pela Organização Pan-Americana de Saúde (Cf. OPAS). Entretanto, o presidente Donald Trump seguiu negando e minimizando o risco que o vírus apresentava para a população em seus discursos (Cf. U.S. Rep. Lloyd Doggett), entre eles os mais famosos: “*We have it totally under control. It’s one person coming in from China. It’s going to be just fine.*” (22 de janeiro); “*I think the virus is going to be—it’s going to be fine.*” (10 de fevereiro); “*Looks like by April, you know in theory when it gets a little warmer, it miraculously goes away.*” (10 de fevereiro); “*I think that’s a problem that’s going to go away... They have studied it.*”

They know very much. In fact, we're very close to a vaccine." (25 de fevereiro); *"The 15 (cases in the US) within a couple of days is going to be down to close to zero."* (26 de fevereiro); *"You take a solid flu vaccine, you don't think that could have an impact, or much of an impact, on corona?"* [Trump to health officials who answered "No."] (2 de março) e *"No, I'm not concerned at all."* (7 de março)²⁴.

Inicialmente, o presidente negou a gravidade do vírus e, por isso, somente em 13 de março de 2020, os Estados Unidos declararam emergência nacional devido à contaminação pelo Coronavírus (Cf. G1, 14/05/22), prevendo a mobilização de 50 bilhões de dólares para o combate à pandemia. Sendo assim, sua demora em agir levou o país a se tornar o novo epicentro da pandemia, apenas depois da Itália e da Espanha.

Nesse cenário, é possível compreender a ilustração da capa da *The New Yorker* como uma crítica ao presidente Trump, que aparece vendado e com a boca aberta, demonstrando um ato de fala. A crítica então se configura na ideia de que o que o presidente diz não condiz com o que pode ser observado, seja por ele não desejar ver as evidências de uma crescente pandemia, seja por um despreparo para lidar com a crise que atingiu os Estados Unidos e o mundo. Assim, a capa desperta o interesse por ressaltar a incongruência entre o discurso do presidente e os fatos, assim como induzir a uma reflexão sobre o cenário atual da época.

A segunda capa selecionada é a edição italiana do mês de abril de 2020 da revista *Vogue*.

²⁴ "Temos tudo sob controle. É apenas uma pessoa vindo da China. Vai ficar tudo bem." (22 de janeiro); "Acho que o vírus vai... Vai ficar tudo bem." (10 de janeiro); "Parece que, em abril, você sabe que, em teoria, quando fica um pouco mais quente, isso [a doença] miraculosamente vai embora." (10 de fevereiro); "Acho que esse é um problema que vai acabar... Eles estudaram isso. Eles sabem muito. Na verdade, estamos muito próximos de uma vacina." (25 de fevereiro); "Os 15 (casos nos EUA), dentro de alguns dias, vão decair praticamente para zero." (26 de fevereiro); "Se você toma uma boa vacina de gripe, você não acha que isso poderia ter um impacto, qualquer impacto, no coronavírus?" [Trump para oficiais da saúde que responderam 'não'.] (2 de março); "Não, não estou nem um pouco preocupado." (7 de março).

Figura 2: Capa em branco (Vogue)



Fonte: <https://vogue.globo.com/atualidades/noticia/2020/04/pela-primeira-vez-em-mais-de-100-anos-da-publicacao-vogue-italia-publica-capa-em-branco-por-conta-da-pandemia.html>. Acesso em: 7 jan. 2022.

A Vogue é uma revista norte-americana, conhecida pelos temas que abrange: moda, beleza, cultura, estilo de vida e passarela. A Vogue italiana, especificamente, já foi considerada a melhor revista de moda do mundo. Dessa forma, muitas celebridades nacionais e internacionais estamparam a capa da revista, entre elas a modelo brasileira Gisele Bündchen, a atriz britânica Emma Watson, o grupo coreano *Blackpink*, a cantora brasileira Ivete Sangalo, o cantor britânico Harry Styles e muitos outros. No entanto, na edição de abril de 2020, a capa da revista foi lançada em branco, sem nenhum título ou manchete.

A mensagem pode ser compreendida de diversas formas, como disse o diretor-chefe da revista italiana em texto publicado no dia 7 de abril de 2020. Dentre as interpretações da capa em branco, estão o silêncio, em respeito às milhares de mortes que aumentavam consideravelmente no mês de abril na Itália (Cf. G1, 12/03/22); o respeito ao distanciamento social, já que um ensaio fotográfico requer toda uma equipe de profissionais reunidos em um só lugar, o que, em tempos de pandemia, deveria ser inaceitável; o branco de um papel vazio, pronto para ser preenchido por uma nova história, ou seja, a esperança.

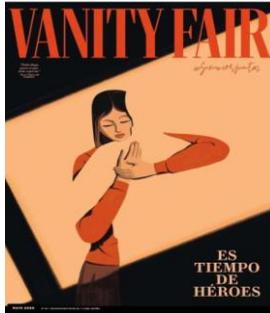
Entende-se, assim, que essa capa em branco pode ser interpretada de várias formas, mas, diante do contexto em que é apresentada, a revista sempre se posiciona com sensibilidade em relação às dificuldades e ao sofrimento advindos da pandemia do novo Coronavírus.

A terceira capa e última selecionada é a edição espanhola do mês de maio de 2020 da revista Vanity Fair. A Vanity Fair é uma das dez re-

vistas mais antigas, voltadas para o público feminino. De origem estadunidense, a Vanity Fair que hoje conhecemos se dedica a tratar sobre assuntos como moda, política e cultura pop.

Sempre a par da atualidade, a Vanity Fair lançou, em maio de 2020, uma capa ilustrada representando uma mulher abraçando uma silhueta humana. Ainda na ilustração, pode ser observada a sombra de uma janela pela qual passa a luz.

Figura 3: Es tiempo de héroes (Vanity Fair).



Fonte: <https://fashionistando.uai.com.br/wp-content/uploads/sites/11/2020/05/vanity-fair-766x1024.jpg>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Prestando uma atenção especial nos detalhes, é possível notar que a silhueta abraçada é feita de luz. Nesse sentido, podemos compreender que a silhueta humana está diretamente ligada à iluminação externa e entender a interpretação para o fato de que a mulher só pode estar verdadeiramente com o outro se tiver contato com o que vem de fora da casa. Essa mensagem se relaciona com as medidas de contenção da Covid-19 (Cf. WHO, 27/04/22), sendo o distanciamento social imposto à sociedade durante os meses de pandemia a principal delas. Reforçando a compreensão da ilustração da capa, ainda podemos observar a frase “Es tiempo de héroes” (em tradução livre para português, “É tempo de heróis”).

A Espanha foi um país que reagiu de forma bastante contundente à pandemia da Covid-19 (Cf. EL PAIS, 8/06/20), o que, em boa parte, foi uma resposta herdada pelo terror causado, há mais de um século, pela pior pandemia da história recente, a gripe espanhola. Devido à essa forte resposta ao vírus SARS-Cov-2, milhares de espanhóis (assim como todos aqueles ao redor do mundo que cumpriram com as medidas de distanciamento) necessitaram se isolar socialmente, abrindo mão da companhia de amigos e entes queridos, da diversão, dos seus trabalhos (Cf. EL

PAIS, 1/09/20) e das atividades externas. Os seres humanos são sociais, e o distanciamento social prolongado pode gerar sofrimento psicológico não só a um indivíduo, mas a toda coletividade (Cf. SOCCOL; SILVEIRA, 2020). Assim, a frase “Es tiempo de héroes” pode ser entendida como uma referência direta àqueles que sacrificam o prazer de estar junto e de estar do lado de fora para proteger o grupo.

Ainda na capa, abaixo do nome da Vanity Fair, há uma frase do poeta estadunidense Henry Wadsworth Longfellow: “Todo llega para el que sabe esperar”, um conselho necessário para aqueles que estão em isolamento, assim como um incentivo para se ter paciência e calma, afinal a pandemia chegaria ao fim, assim como o distanciamento social.

Em suma, a capa da edição de maio da Vanity Fair é um símbolo de respeito ao sacrifício da sociedade e um incentivo a ficar em casa como algo positivo para todos, assim como para o desenvolvimento da paciência e da calma, porque a pandemia uma hora chegaria ao fim, permitindo a todos o retorno ao “normal”.

5. Considerações finais

A seleção do tema e do gênero discursivo do *corpus* foram norteados, primeiramente, pelo objetivo do projeto, mas também pela situação mundial decorrente do Coronavírus. Por meio da análise, foi possível perceber que as capas de revista, embora tenham públicos com nacionalidades, gêneros e interesses diferentes, abordem a pandemia por caminhos diversos e não apresentem uma estrutura argumentativa canônica – ou seja, não têm o objetivo explícito de argumentar –, orientam de alguma maneira os olhos do leitor para determinada direção, apresentando o que Amossy (2011) chama de dimensão argumentativa. Sem terem em seu escopo o objetivo principal de persuadir, as capas, ao transmitirem o conteúdo da revista, acabam por utilizar estratégias de persuasão indireta, por meio de ilustrações e mensagens (ou falta delas).

Assim, as análises feitas aqui visam a refletir sobre como essas estratégias, em textos multimodais, podem influenciar os comportamentos, as decisões e as opiniões dos indivíduos que consomem o gênero revista e, principalmente, como a postura dos leitores com relação à pandemia do Coronavírus poderia ser influenciada. As capas analisadas buscam induzir a reflexão sobre o posicionamento político e a análise do discurso em face dos fatos da realidade (representado pela capa da The New Yor-

kers); sobre o sofrimento, as dificuldades, as expectativas e a esperança advindas da pandemia e suas consequências (representados pela capa da Vogue); e sobre as políticas de proteção contra o Coronavírus, assim como a ideia de união e consciência cidadã (representadas pela capa da Vanity Fair).

Enfim, esperamos que este trabalho seja não somente um exemplo de análise e aplicação teórica, mas que sua aplicação possa ser ampliada e aprofundada no ensino de Língua Portuguesa, levando o professor a refletir sobre as possibilidades de se trabalhar a leitura e a produção textual em sala de aula e a pensar na argumentatividade presente em textos multimodais, com o interesse em guiar os alunos a desenvolver uma leitura mais apurada no dia a dia e, possivelmente, uma consciência mais crítica em relação ao mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Trad. de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, n. 1, p. 129-144, Ilhéus, nov. 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. *et al. Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso-FALE/UFMG, 2001.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. O turbilhão do interdiscurso. In: CAVALCANTE, M.M.; BRITO, M.A.P. (Orgs). *Texto, discurso e argumentação: traduções*. Campinas-SP: Pontes, 2020. p. 71-96

LIMA, Nísia Trindade; BUSS, Paulo Marchiori; PAES-SOUSA, Rômulo. A pandemia de Covid-19: uma crise sanitária e humanitária. *Cad. Saúde Pública*, v. 36, n. 7, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00177020>. Acesso em: 12 mar. 2022.

REBELLO, Ilana da Silva. Rato e política: a crítica explícita em capas da Veja. *Estudos Linguísticos*, n. 43, v. 3, p. 1140-1156, São Paulo, set-dez 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/512>. Acesso em: 10 out. 2020.

_____. A Semiolinguística vai para a escola. In: XAVIER, G.; REBELLO, I. da S.; MONNERAT, R. (Org.). *Semiolinguística aplicada ao ensino*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 15-39

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ____; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31

SOCOL, K. L. S; SILVEIRA, A. Impactos do distanciamento social na saúde mental: estratégias para a prevenção do suicídio. *Journal of Nursing and Health*, v. 10, n. 4. Pelotas: UFPel, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/19265>. Acesso em: 14 mai. 2022.

Outras fontes:

Agência brasil. *pesquisa revela aumento de pedidos de comida por app durante pandemia*. de 16/12/21. disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-12/pesquisa-revela-aumento-de-pedidos-de-comida-por-app-durante-pandemia>. acesso em: 12 mar. 2022.

El país. *medidas de isolamento salvaram ao menos três milhões de vidas na europa*. de 8/06/20. disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2020-06-08/medidas-de-isolamento-salvaram-ao-menos-tres-milhoes-de-vidas-na-europa.html>. acesso em: 14 mai. 2022.

El país. *espanha foi o país europeu que mais destruiu empregos na primeira metade do ano*. de 1/09/20. disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-01/espanha-foi-o-pais-europeu-que-mais-destruiu-empregos-na-primeira-metade-do-ano.html>. Acesso em: 14 mai 2022.

G1 – Portal de Notícias da Globo. *EUA declaram emergência nacional por causa do Coronavírus*. De 13/03/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/03/13/eua-declaram-emergencia-nacional-por-causa-do-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 14 mai. 2022.

G1 – Portal de Notícias da Globo. *Itália tem aumento em números diários de mortes e novos casos de Coronavírus*. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/04/09/italia-tem-aumento-em-numeros-diarios-de-mortes-e-novos-casos-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 12 mar. 2022.

G1 – Portal de notícias da globo. *Vagas de trabalho remoto crescem 215% entre março e novembro; veja cargos com maior demanda.* 6/12/20. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-em-prego/noticia/2020/12/06/vagas-de-trabalho-remoto-crescem-215percent-entre-marco-e-novembro-veja-cargos-com-maior-demanda.ghtml>. Acesso em: 12 mar. 2022.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 14 mai. 2022.

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). *Pesquisa Undime: educação na pandemia, novembro de 2021*, Brasília, dez. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16996/file/pesquisa-undime-educacao-na-pandemia-sexta-onda.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

U.S. Rep. Lloyd Doggett. *Timeline of Trump's Coronavirus responses.* March 2, 2022. Disponível em: <https://doggett.house.gov/media/blog-post/timeline-trumps-coronavirus-responses>. Acesso Em: 14 Mai. 2022.

Vogue. *Pela primeira vez em mais de 100 anos da publicação, vogue itália publica capa em branco por conta da pandemia.* Edição de 7 de abril de 2020. Disponível em: <https://vogue.globo.com/atuais/noticia/2020/04/pela-primeira-vez-em-mais-de-100-anos-da-publicacao-vogue-italia-publica-capa-em-branco-por-conta-da-pandemia.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Who – world health organization. *Overview of public health and social measures in the context of Covid-19.* Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/overview-of-public-health-and-social-measures-in-the-context-of-covid-19>. Acesso em: 27 abr. 2022.

**AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO MECANISMO DE AUXÍLIO
NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE COVID-19**

Danyelle Moura dos Santos (UEFS)

danyelle31@hotmail.com.br

Ionglia Fontana Sampaio Fernandes (FASB)

ifsampaio@gmail.com

Crispim Nelson da Silva (UFRB)

crispimsilva115@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem a intenção de refletir acerca da relevância da tecnologia para auxiliar na alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental, dos anos iniciais, em tempos de pandemia da Covid-19. Desse modo, temos como objetivo ressaltar a importância do letramento digital para os estudantes e evidenciar como a tecnologia pode ser utilizada pelo professor como um instrumento de atração do interesse dos estudantes, auxiliando, assim, no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que, nessa etapa, os estudantes estão se apropriando do processo de leitura e de escrita e acreditamos na tecnologia como instrumento necessário para contribuir com o processo de alfabetização. Para a realização deste artigo, utilizamos uma abordagem qualitativa que consiste na pesquisa exploratória, além de estudos sobre o tema aqui abordado, dialogando com alguns teóricos. Chegamos à conclusão de que se faz necessário que os professores tenham mais consciência acerca da relevância da tecnologia para a educação, pois, estando essas duas atreladas, a alfabetização poderá ser ainda mais atrativa devido à imersão dos estudantes, atualmente, no mundo digital. A pandemia da Covid-19 nos fez compreender a importância das novas tecnologias como mecanismo de auxílio no processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando processos de ensino e aprendizagem inovadores, exigindo das famílias, cada vez mais, conexão com a escola e suas demandas sociais.

Palavras-chave:

Alfabetização. Novas tecnologias. Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ABSTRACT

The present work intends to reflect on the relevance of technology to assist in the literacy of elementary school students, in the early years, in times of the Covid-19 pandemic. In this way, we aim to emphasize the importance of digital literacy for students and show how technology can be used by the teacher as an instrument to attract students' interest, thus helping in the teaching and learning process in the early years of teaching. Fundamental. We understand that, at this stage, students are taking ownership of the reading and writing process and we believe in technology as a necessary instrument to contribute to the literacy process. To carry out this article, we used a qualitative approach that consists of exploratory research, in addition to studies on

the topic discussed here, dialoguing with some theorists. We came to the conclusion that it is necessary for teachers to be more aware of the relevance of technology for education, because, with these two linked, literacy can be even more attractive due to the immersion of students, currently, in the digital world. The Covid-19 pandemic made us understand the importance of new technologies as a mechanism to help in the literacy process of students in the early years of Elementary School, enabling innovative teaching and learning processes, demanding from families, increasingly, connection with the school and its social demands.

Keywords:

Literacy. New technologies. Early Years of Elementary School.

1. Introdução

Apresente pesquisa visa refletir acerca da relevância da tecnologia para auxiliar na alfabetização de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia Covid-19, além de ressaltar a importância do letramento digital, corroborando, pois, com as discussões referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Cabe salientar que a alfabetização, na contemporaneidade, não ocorre mais dentro de um modelo tradicional e estático do saber, pois a geração atual está imersa em um mundo digital e informacional, o que exige do professor não se abster desse fenômeno, necessitando de capacitação para lidar com o uso das novas tecnologias.

Unir as tecnologias ao processo de alfabetização pode trazer muitas contribuições para os estudantes. Assim, os jogos digitais, o uso de *blogs* e aplicativos que podem incentivar a leitura e a escrita dos estudantes são exemplos de uso da tecnologia em sala de aula. Dessa forma, explora-se a criatividade e os alunos se sentem mais atraídos, devido ao fato de estarem imersos no universo tecnológico e se sentirem mais motivados a aprender, de forma mais lúdica, fugindo do modo tradicional.

O período de pandemia, decorrente do vírus da Covid-19, evento histórico que começou no Brasil em março de 2020 e perdura até os tempos atuais, além de causar muitas mortes, causou o afastamento dos estudantes do convívio escolar de forma presencial. Uma das saídas adotadas, durante esse processo, foi a atividade remota, uma estratégia emergencial que está sendo utilizada pelas instituições de ensino como meio de manter a aprendizagem. É indiscutível a necessidade de buscar estratégias e parcerias, além de criar vínculos com as famílias na realização das práticas pedagógicas, juntamente com o apoio dos professores e visando dar

continuidade ao trabalho, potencializando, pois, o desenvolvimento dos estudantes.

Vale ressaltar que o objetivo das atividades remotas não é transferir a docência para a família, mas lançar desafios para que, junto com a escola, possam contribuir, na medida do possível, com o processo de aprendizagem e com o desenvolvimento dos estudantes, possibilitando momentos produtivos de interações por meio de experiências significativas. Muitos estudantes e professores não tinham muita desenvoltura para utilizar os recursos tecnológicos, mas com o intenso uso durante as aulas remotas, tiveram que se reinventar e buscar meios de se familiarizar com essas novas tecnologias digitais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010), ressaltam que o acesso ao Ensino Fundamental aos seis anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, tendo a oportunidade de participar de um ambiente educativo voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão. Vale ressaltar que esse ambiente, comum às crianças dos segmentos de rendas média e alta, pode aumentar a possibilidade de sucesso no processo de escolarização das crianças e deve ser um direito de todos.

Assim, esta pesquisa buscou problematizar as questões que envolvem as novas tecnologias no processo de alfabetização como ferramenta para auxiliar no letramento de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia da Covid-19 e compreender como este processo, de letrar os indivíduos de maneira crítico-reflexiva, é importante tanto para que eles possam utilizar, de forma autônoma, os aparelhos tecnológicos como para reconhecer bons conteúdos digitais.

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica do tema, o que nos possibilitou fundamentar o estudo. Trata-se de uma abordagem qualitativa e consiste em pesquisa exploratória que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), abrange a bibliografia disponível e possui o intuito de colocar o pesquisador em contato com o que foi estudado e dito com relação a determinado assunto que está sendo pesquisado. A base de dados foi feita através do Scielo, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Google Acadêmico, consultando artigos e livros que subsidiaram a presente escrita.

Assim, embasamos a pesquisa a partir das ideias de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), Mey (1998), Sampaio e Leite (1999), Santael-

la (2003), Soares (2006), Faustine (2010), Freitas (2010), França (2016), Silvério, Ferreira e Azevedo (2020), Nonato, Sales e Cavalcante (2021), Vasconcelos e Astigarraga (2021) entre outros. Além disso, para a melhor compreensão do leitor, o texto está organizado em tópicos.

2. A interferência da pandemia da covid-19 na educação básica

Com a pandemia decorrente do vírus da Covid-19, diversas mudanças aconteceram em todo o mundo e muitos foram surpreendidos com a nova realidade. Foi preciso adequar-se, em vários âmbitos profissionais, para dar continuidade aos trabalhos. Para os profissionais da educação, especificamente para aqueles que estão inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido ao seu trabalho com a alfabetização.

O ensino e a aprendizagem dos estudantes baseiam-se na importância do desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da construção do conhecimento, sem, contudo, deixar de oferecer para eles aquilo que se tem como descobertas de tempos passados, que explicam determinados fatos do presente e que fazem, desse modo, que os alunos adquiram informações e desenvolvam conhecimentos que os levem a elaborar senso crítico em relação ao mundo.

Segundo Vasconcelos e Astigarraga (2021), nunca previmos a educação no formato que ocorreu devido à pandemia, entretanto, “(...) é essencial valermos-nos deste íterim para refletir e (re)pensar o papel da educação na atuação dos/as professores/as, na formação continuada que se alinhe também à realidade tecnológica e como se edificará o ensino-aprendizagem a partir da pandemia da Covid-19” (p. 10). Sendo assim, devemos aprender com essa situação para ressignificar nossas práticas docentes de acordo com as demandas atuais.

Tendo como referência o que escreve Nonato, Sales e Cavalcante (2021), com a pandemia ocorreu o distanciamento social e a repentina necessidade de transformação de todas as salas presenciais em salas virtuais, e os professores precisaram se adaptar ao uso das plataformas digitais e ao novo processo de enculturação digital. Antes da pandemia da Covid-19, os professores ministravam as suas aulas presenciais usando livros, quadro, piloto etc. Às vezes até utilizavam os meios digitais, mas esse não era o foco principal, a pandemia intensificou e acelerou o processo pedagógico, como bem descrevem os autores:

[...] que a repentina transformação de todas as salas de aula presenciais em salas online durante a pandemia tenha acelerado o processo de inserção da cultura digital na vida escolar, é importante considerar que tal aceleração aconteceu segundo o paradigma que os processos anteriores de ‘enculturação digital’ já haviam posto à baila, isto é, a pandemia não estabeleceu um novo padrão, apenas empurrou a escola em direção a processos pedagógicos que já identificados e estabelecidos como abordagens educacionais aceitáveis e, ainda assim, com as restrições e contradições de um processo compreensivelmente aligeirado. (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021, p. 11)

Essas novas abordagens educacionais de enculturação digital desafiaram estudantes e professores com um processo aligeirado de assimilação de uma nova realidade de vida escolar. Esses aspectos de inovação de cultura digital instrumentalizaram os profissionais da educação para constituírem paradigmas diferentes com definição de novas concepções e conceitos.

Nesse contexto, é importante destacar e definir o conceito de enculturação digital:

Por enculturação digital compreende-se o processo pelo qual a cultura digital é assimilada na vida escolar e se engendra na cultura escolar, pelo qual a escola assimila os aspectos principais da cultura digital, transformando-se, embora esse não seja um processo unilateral: a cultura digital também se deixa ser instrumentalizada de modo a promover os objetivos principais da escola. (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021, p. 11)

Vasconcelos e Astigarraga (2021) salientam que, “não obstante, dialogar, buscar, aprender e aperfeiçoar foram verbos de muita ação para que cada professor, junto a sua prática docente, agregasse outros verbos: ressurgir, re-existir [*sic*], resistir e ressignificar” (p. 9). Desse modo, alguns professores passaram por momentos de angústia e de incertezas no processo de adaptação com o ensino remoto, mas as ferramentas tecnológicas trouxeram possibilidades significativas, como um ensino e aprendizagem pautado em práticas de ensino e avaliação da aprendizagem ressignificadas e diferenciadas do modelo convencional que estamos acostumados.

Em ambos os contextos, presencial ou remoto, o educador tem o papel importante de auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos e de ensinar os conteúdos relacionados à sua formação integral, com a ênfase em ensinar a ler, a escrever e a contar. No entanto, as limitações, a idade e outros aspectos devem ser levados em consideração, sem deixar de considerar a cultura, os fatores econômicos, a localidade e, principalmente, os fatores sociais, como é o caso da pandemia que assolou o

mundo desde o final de 2019 e chegou ao Brasil no início de 2020, impondo a necessidade do prosseguimento dos estudos por meio de recursos tecnológicos e à distância. E, conseqüentemente, “surge a necessidade da criação de currículos amplos e holísticos que unam a teoria e a prática de uma comunidade de aprendizagem em rede, com capacidade crítica e reflexiva” (ROCHA, 2021, p. 18).

Neste sentido, no que se refere ao contexto social atual, tanto no Brasil quanto no mundo, a pandemia da Covid-19 intensificou a necessidade de aulas remotas fazendo com que os professores buscassem atualização no âmbito digital para se adequarem às novas ferramentas de ensino. Muitas plataformas foram adquiridas para atender as necessidades das escolas, cada instituição administrou as atividades para serem desenvolvidas estrategicamente, sendo mais interativo o modo de ensinar e, ao mesmo tempo, buscando auxiliar, pacientemente, os estudantes para a utilização das ferramentas do mundo virtual.

A escola tem um papel que vai além dos conteúdos e outros recursos de ensino como o giz, a lousa e o apagador. É preciso entender, acima de tudo, que “(...) ela deve levá-los a criar hábitos, conhecer o mundo, cultivar relações e externar opiniões. Hoje em dia, essa tarefa se torna muito mais fácil, pois vivemos em uma era de constante evolução tecnológica e fácil acesso a meios digitais” (BARBOSA, 2020, p. 11).

Dessa forma, é pertinente que a educação valorize, cada vez mais, o uso das tecnologias nos processos pedagógicos, inserindo o aluno como protagonista do universo crítico e criativo, trabalhando o desenvolvimento e a autonomia de todos os envolvidos, porque a pluralidade que as plataformas digitais oferecem existem para que sejam colaborativas e significativas durante o processo de construção social e cultural do aluno.

Vasconcelos e Astigarraga (2021) destacam que as salas de aula se modificaram e a pandemia trouxe novos recursos que os docentes tiveram que se habituar.

A sala de aula perdeu quadro branco, mesas e cadeiras disponibilizadas presencialmente para ganhar ferramentas-salas digitais, tais como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Skype, entre outros. Na percepção de muitos, as aulas presenciais foram substituídas por uma tela fria de computador ou de um smartphone, sem o calor humano que a sociabilidade presencial proporciona. (VASCONCELOS; ASTIGARRAGA, 2021, p. 3)

Os principais obstáculos relacionados com o ensino em aulas remotas estão ligados à falta de infraestrutura e de acesso à tecnologia, as-

sim como à qualidade tanto de equipamentos quanto da internet que é utilizada nos lares, pois uma boa aula interativa dependerá diretamente destes fatores. As questões de falta de infraestrutura são mais evidentes quando falamos dos estudantes de escolas públicas, pois são as classes populares que, por vezes, tem que dividir os aparelhos tecnológicos com seus familiares. Além disso, é necessário que o professor esteja capacitado para atender o público que está participando de forma remota. Entretanto, essa preparação não ocorreu, principalmente nas etapas iniciais do ensino, devido à rapidez pela qual as sociedades foram submetidas ao isolamento social, necessário para conter a disseminação acelerada do vírus.

É preciso salientar que, devido à rapidez que a pandemia chegou ao Brasil, as instituições escolares e seus professores não estavam totalmente preparados para o uso de tecnologias digitais e de aplicativos profissionais ligados ao processo de aprendizagem, pois estavam acostumados ao modelo de ensino tradicional e, portanto, encontraram dificuldades para lidar com as novas tecnologias, com os equipamentos de filmagem e edição de vídeos. Porém, é necessário considerar que o processo de educação remota para os professores e estudantes, veio para quebrar paradigmas, sendo necessário que os professores se reinventassem e aproveitassem o momento para reforçar o seu arsenal metodológico, principalmente no que diz respeito ao ensino para os estudantes em período de alfabetização.

3. O advento da tecnologia

De acordo com Sampaio e Leite (1999), podemos perceber que a tecnologia ganhou força e velocidade, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, época em que houve desenvolvimento acelerado da inovação tecnológica, principalmente na produção de armas.

A Segunda Guerra foi um marco do desenvolvimento mais acelerado e da expansão das tecnologias. Antes e durante essa guerra, a corrida tecnológica visava aumentar e diversificar a produção de armas, cada vez mais poderosas, rápidas e versáteis, utilizadas na destruição das cidades e na busca de informações sobre a estratégia e o posicionamento dos inimigos. No pós-guerra, a tecnologia dói profissionalizante e seus produtos tornaram-se vendáveis e progressivamente necessários para a reconstrução dos países destruídos (o Japão é o melhor exemplo) e da economia mundial. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 33)

É sabido que com o advento da era digital surge uma nova forma de aprender e ensinar e, no meio de tais modificações, surgem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como forma de auxiliar no processo de aprendizagem, cabendo à escola, portanto, acompanhar esse processo de modernização.

De acordo com Silvério, Ferreira e Azevedo (2020), a contemporaneidade é destacada sob a ótica da amplitude tecnológica. Sendo assim, observamos nitidamente o quanto as TIC's encontram-se inseridas no nosso cotidiano atual. “Com o avanço do progresso, desde então, muitas áreas como: saúde, indústrias, transportes entre outros se viram limitados ao seu uso. Paralelamente a esse acontecimento, se encontra a área da educação, e com uma ampla necessidade de utilização das TIC's em seu cotidiano no contexto da pandemia” (p. 274).

A revolução digital não está apenas transformando os formatos de comunicação. Entre outros aspectos, seus estudos apontam para a necessidade permanente de reflexão sobre as modificações pelas quais o ser humano vem passando em contato com as tecnologias, modificações “não apenas mentais, mas também corporais, moleculares”. Diante desse contexto, o “digital” está criando uma nova [sic] linguagem humana, que mistura o visual, o verbal e o sonoro. (SANTAELLA, 2003, p. 31)

Cada vez mais as pessoas estão tendo acesso às novas tecnologias e é preciso um ambiente profícuo e estimulante para que os sujeitos saibam usufruir dos benefícios que podem ser adquiridos com o uso desses aparatos tecnológicos. O professor em sala de aula, ao invés de afastar o uso desses aparelhos, pode utilizá-los para atrair a atenção dos estudantes, atrelando-os às intencionalidades pedagógicas.

4. A alfabetização atrelada às novas tecnologias da informação

Uma condição fundamental para o indivíduo se apropriar do letramento digital é o domínio do letramento alfabético. Isto quer dizer que um indivíduo poderá utilizar plenamente as vantagens da era digital à sua necessidade se tiver aprendido a escrever e se tiver dominado o sistema alfabético a ponto de ter alcançado um grau elevado das convenções ortográficas que orientam o funcionamento da modalidade escrita de uma língua, ou seja, o aluno alfabetizado terá mais domínio sobre as novas tecnologias.

Entretanto, seria interessante que os professores utilizassem esse domínio em todo o processo de alfabetização, que aconteceria de maneira

mais eficaz e prazerosa. Os educadores precisam estar atentos ao uso das tecnologias, pois elas podem contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais críticos. Entretanto, os aparatos tecnológicos precisam estar relacionados à proposta pedagógica da instituição escolar. Sampaio e Leite (1999) destacam:

Cercados que estamos pelas tecnologias e pelas mudanças que elas acarretam no mundo, precisamos pensar em uma escola que forme cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico, participando dele e de suas consequências. Esta capacidade se forja não só através do conhecimento das tecnologias existentes, mas também, e talvez principalmente através do contato com elas e da análise crítica de sua utilização e de suas linguagens. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 15)

A partir da citação acima, pode-se inferir que o professor é fundamental nesse contato com as novas tecnologias, para inserir o estudante no universo tecnológico, visto que estamos em uma era marcada pelos avanços tecnológicos e, atualmente, com as atividades remotas, estamos ainda mais imersos no universo digital. As novas tecnologias, sendo utilizadas de formas significativas, podem transformar, positivamente, a aprendizagem dos estudantes.

O papel da educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências. Para isto torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro. É este o sentido de defender a necessidade de alfabetização tecnológica para o professor, e, para alcançá-la, é necessário esclarecer o significado pedagógico deste conceito. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 15)

A escola tem a função de proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado e oferecer ao aluno a possibilidade de ser alfabetizado tecnologicamente para que assim ele possa utilizar os recursos tecnológicos. Por isso, ressalta-se a relevância do professor em conhecer e saber manejar esses aparatos, para que possa auxiliar os estudantes com o manuseio de tais ferramentas. Segundo Sampaio e Leite (1999), “essas tecnologias deverão ser usadas na educação dos alunos e, também, na formação/atualização dos professores” (p. 15).

Silvério, Ferreira e Azevedo (2020) apontam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento norteador, publicado em 2018, contempla a utilização das tecnologias e o universo da cultura digital de maneira consciente e cautelosa.

Faz-se necessário que o professor possua alfabetização tecnológica para poder utilizar os recursos em sala de aula. Segundo Sampaio e Leite (1999), “(...) essa alfabetização tecnológica não pode ser compreendida apenas como o uso mecânico dos recursos tecnológicos, mas deve abranger também o domínio crítico da linguagem tecnológica” (p. 16).

Diante do exposto, Freitas (2010) relata:

Estuda-se sobre a informática na educação, mas não se forma o futuro professor, trabalhando seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem”. Assim, o trabalho com o letramento digital e as TDIC deve ocorrer de forma contínua “[...] no interior de todas as disciplinas nas quais o professor, em sua formação inicial, possa experimentar o letramento digital no próprio processo pedagógico. (FREITAS, 2010, p. 345)

Recebendo essa formação, o professor estará seguro e conseguirá enriquecer o seu plano de ensino operando as tecnologias de massa como a televisão, o rádio, o computador, os celulares e, também, as ferramentas que já são usadas frequentemente na educação, como projetores, *slides*, *pendrivers*, lousas digitais, *tablets*, entre outros. As mudanças ocorrem aceleradamente, mas, com elas, faz-se necessário que as escolas ofereçam tecnologias adequadas que atendam todas as etapas de ensino para a formação integral do aluno. Sobre esses recursos digitais, Nonato, Sales e Cavalcante (2021) caracterizam:

Os recursos digitais estão disponíveis para a sociedade a partir de várias tecnologias e se configuram em aparatos *online* e *offline*. Pode-se afirmar que recurso digital são todo e qualquer dispositivo digital, mídia digital que está disponível *online*, isto é, na rede mundial Internet e, *offline* a partir de diversos suportes digitais como *tablets*, celulares, *laptops*, aparelhos de TV, os quais podem ser acessados independentemente de conexão com a Internet. São recursos digitais programas, plataformas virtuais, aplicativos, jogos, *hardwares* e *softwares*, portais e *sites* da Internet, câmeras, retroprojetores, entre outros. (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021, p. 19)

Por sua vez, para ser caracterizado enquanto recurso digital pedagógico, é indispensável que tenha aspectos e objetivos de trabalho com conteúdo educativos e de cunho formativo. Desse modo, pode-se conceber que os recursos digitais são ferramentas e/ou aparatos usados como mecanismos que contribuem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, Silvério, Ferreira e Azevedo (2020) ratificam a importância de compreender que usar as tecnologias digitais no ambiente educacional não se resume apenas à ferramentas de apoio no processo de

educacional não se resume apenas à ferramentas de apoio no processo de ensino e aprendizagem, “mas paralelamente a essa decisão, consistem em motivar, auxiliar e permitir aos educandos o manuseio de tais recursos juntamente com o docente, para que possam dessa maneira, obter a apreensão do conhecimento e uso das TIC’s” (p. 277).

A escola possui a função de formação de sujeitos para a vida social e para o mundo do trabalho, ou seja, precisa cumprir seu papel de democratização do saber sistematizado e historicamente construído, sendo de fundamental importância formar para a aquisição das novas tecnologias que estão presentes no nosso dia a dia e que fazem parte do nosso uso cotidiano.

Formar verdadeiros cidadãos, capazes de analisar o mundo (este mundo tecnológico) e construir opinião própria com a consciência de seus direitos e deveres, é uma tarefa que algumas vezes a escola tem dificuldade em realizar por diversos fatores políticos e sociais, entre eles na própria inexistência de prioridade à educação nas ações do Estado. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 18)

A tecnologia é utilizada de forma mais poderosa como uma ferramenta para apoiar a indagação, a colaboração e a comunicação dos alunos. O uso dos aparatos tecnológicos precisa ser ensinado de forma integrada às disciplinas do currículo, sendo mais um recurso para auxiliar na aprendizagem. O uso das novas tecnologias é mais bem aprendido no contexto de tarefas significativas, como por exemplo, alfabetizar utilizando recursos tecnológicos como jogos, exibição de desenhos ou filmes, aplicativos no celular e/ou no *tablet*, entre outros, que tornam a aprendizagem mais lúdica e mais atrativa.

Silvério, Ferreira e Azevedo (2020) abordam que “(...) é necessária uma estruturação do conhecimento adquirido, para que não seja usado apenas como forma de entretenimento, mas sim, com o objetivo direcionado para os processos de aprendizagem” (p. 286). Pois, hoje em dia, os educandos têm muita agilidade e destreza para aprender a lidar com tais recursos, desse modo, o professor pode aproveitar e propor atividades em dupla ou em grupos, para um que tiver mais facilidade ajudar o colega que tem menos habilidade no manuseio.

De acordo com Sampaio e Leite (1999), foram diversas as visões do processo de alfabetização e do que é se alfabetizar. Porém, o conceito de alfabetização muda de acordo com o momento histórico e com base nas propostas governamentais vigentes para a alfabetização.

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas como o computador e a Internet na vida social, tem exigido das crianças a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que tem chamado de letramento digital. (FAUSTINI, 2010, p. 9)

A aprendizagem da criança começa antes mesmo dela ir à escola, dado que ela já possui o conhecimento do mundo que a rodeia. Sendo assim, o conhecimento prévio dos estudantes deve servir de base para a assimilação dos novos conhecimentos. Ensinar a ler e a escrever é ensinar a produzir textos que permitam que o sujeito possa construir sentido sobre as coisas que lê. Soares (2006) afirma que, a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia para exercer a arte e a ciência da escrita. O letramento ultrapassa a alfabetização, que se inicia antes da criança aprender a ler. As crianças são expostas ao letramento digital desde pequenas: quando acessam histórias, quando interagem com os jogos, quando assistem desenhos no celular ou no computador, quando assistem aos programas de televisão ou quando vão ao cinema.

O processo de leitura e de escrita só terá sentido para o aluno se estiver relacionado a algo que faça sentido para ele, algo que ele sinta interesse e motivação em aprender. Por isso, o professor como um mediador ou facilitador do processo de ensino, pode planejar suas aulas tendo como base os processos já adquiridos pelos estudantes e aqueles que ainda estão em desenvolvimento da aprendizagem, além de provocar situações que promovam momentos de aprendizado para que os estudantes avancem no conhecimento que já possuem.

Segundo Sampaio e Leite (1999), “(...) para ler, o leitor interage com o texto, troca com ele informações que possui, firma uma concepção própria do que leu, e com isso vai formando também sua própria concepção de mundo” (p. 55). O processo de alfabetização não pode restringir-se a apenas formar leitores, mas produtores de textos que sejam capazes de concordar ou não com os textos já existentes, refletindo e tendo suas próprias impressões.

[...] a área de estudo da Tecnologia Educacional propõe a presença e a utilização pedagógica das tecnologias da educação, do trabalho e da comunicação de maneira crítica, contextualizada, adequada aos princípios e objetivos gerais da escola e específicos do professor com sua turma, aos interesses e necessidades deste grupo. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 66)

Ou seja, a escola possui a função de formação de sujeitos para a vida social e para o mundo do trabalho, ela precisa cumprir seu papel de democratização do saber sistematizado e historicamente construído, sendo de fundamental importância formar o aluno para a aquisição das novas tecnologias que estão presentes no nosso dia a dia e que fazem parte do nosso uso cotidiano. “A instituição de educação sistemática, por excelência, é a escola, criada para cumprir o papel de educar e formar os novos cidadãos. Na nossa sociedade atual, cheia de contrastes e rápidas mudanças, esta é uma tarefa difícil” (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 17).

Formar verdadeiros cidadãos, capazes de analisar o mundo (este mundo tecnológico) e construir opinião própria com a consciência de seus direitos e deveres, é uma tarefa que algumas vezes a escola tem dificuldade em realizar por diversos fatores políticos e sociais, entre eles na própria inexistência de prioridade à educação nas ações do Estado. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 18)

Diante disso, a escola precisa superar as dificuldades e se aproximar da realidade do aluno, utilizando a tecnologia como instrumento pedagógico, auxiliando no processo de alfabetização de maneira a atrair o interesse para o universo tecnológico que estamos imersos.

Existe, portanto, necessidade de transformações do papel do professor e do seu modo de atuar no processo educativo. Cada vez mais ele deve levar em conta o ritmo acelerado e a grande quantidade de informações que circulam no mundo de hoje, trabalhando de maneira crítica com a tecnologia presente em nosso cotidiano. Isso faz com que a formação do educador deva voltar-se para a análise e compreensão dessa realidade, bem como para a busca de maneiras de agir pedagogicamente diante dela. É necessário que professores e alunos conheçam, interpretem, utilizem, reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não serem por ela dominados. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 19)

O uso das novas tecnologias não tem somente o papel de auxiliar na aprendizagem dos alunos, vai além, podendo envolvê-los, considerando metodologias ativas com modelos mais inovadores, disruptivos, trabalhando projetos interdisciplinares, aplicando atividades com desafios e gamificação. Segundo França (2016), são recursos “que incentivam os estudantes, principalmente as novas gerações, para que, de forma lúdica, encontrem resoluções que estimulem seu aprendizado, motivando ações e comportamentos dentro e fora dos jogos” (p. 15-16). Os alunos precisam de um acesso adequado à tecnologia, o ideal seria que toda sala de aula oferecesse esses recursos.

De acordo com Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), os professores precisam:

[...] ajudar os alunos a ficarem à vontade no uso da tecnologia e a entender as formas em que a tecnologia pode ser útil. Localizar e acessar informações, organizar e mostrar dados, criar argumentos persuasivos e demonstrar ideias e conclusões de forma dinâmica [...]. (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 167)

Segundo Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), se a escola não oferecer os recursos, o professor fica inviabilizado de utilizar práticas de letramento digital em sala de aula de forma coletiva, pois é necessário que os recursos tecnológicos funcionem adequadamente e se efetivem dentro do planejamento de aula proposto.

Para Mey (1998), a relevância do letramento, tanto do tipo usual quanto do digital, vai muito além de se afirmar que é uma tecnologia de informação adquirida ativa ou passivamente. Enfatiza, também, que é muito mais do que saber ler e escrever ou navegar na internet. O professor, na era digital, necessita ser o mediador do conhecimento e, ao mesmo tempo, crítico diante do que a tecnologia digital oferece.

Esse novo tipo de letramento exige dos indivíduos um conjunto de habilidades mentais e informações para que possam se tornar cidadãos aptos para lidar com as novas normas de comunicação possibilitadas pelas tecnologias.

A atual discussão em torno dos nexos entre escola e tecnologia aponta para uma educação que venha atender às necessidades humanas na era da informação e para isso deve possuir algumas características: desenvolvimento das habilidades de pensar criticamente, comunicar-se, resolver problemas e contextualizar; aprendizagem cooperativa; avaliação com base no desempenho; professor orientador/facilitador da aprendizagem; centros de aprendizagem que utilizem tecnologias variadas como recursos de ensino. (WURMAN *apud* SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 24)

Sampaio e Leite (1999) alertam que o professor, ao utilizar recursos tecnológicos no espaço educacional, criará condições para que os alunos consigam lidar criticamente com as tecnologias de forma ativa e que contribua para a sua formação. Esse tipo de trabalho só será efetivamente realizado a partir do momento em que o professor tenha o domínio em relação às novas tecnologias, tanto valorizando quanto se conscientizando da sua utilização e importância para a aprendizagem dos alunos na fase de alfabetização, bem como em outras etapas ensino.

A escola, que é uma das principais instituições responsáveis por transmitir os conhecimentos adquiridos e acumulados, não pode ficar alheia a este cenário e deve servir como mediadora entre os alunos e as novidades tecnológicas, buscando construir uma visão crítica sobre o panorama atual, envolvendo-se com as novas práticas sociais. Ela deve se preocupar com

as práticas de letramento, determinadas culturalmente, e não ficar presa a uma prática autônoma de letramento. Sabe-se que este é um processo cheio de desafios, pois a metodologia precisa se adequar constantemente diante das rápidas mudanças, ação essa, extremamente necessária. (AN-DRADE, 2020, p. 3)

5. Considerações finais

Mediante o exposto, faz-se necessário ratificar que ao usar as ferramentas e ao interagir com o ambiente digital o indivíduo conecta-se ao mundo. O letramento digital pode dar ao indivíduo o conhecimento para atender as demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital. Concluímos que o letrado alfabético tem a qualificação para se apropriar melhor do letramento digital. Uma pessoa terá mais facilidade para desfrutar das vantagens da era digital, à sua necessidade, se tiver dominado o sistema alfabético ao ponto de ter alcançado um grau elevado das convenções ortográficas. Para que seja possível construir uma sociedade incluída digitalmente e com total acesso ao mundo da informação, é preciso letrar de forma lúdica e competente.

O tempo de pandemia da Covid-19 fez com que os professores tivessem mais consciência da importância da tecnologia na educação, possibilitando superar restrições para usar os recursos tecnológicos com os alunos. Assim, é notório que a utilização da tecnologia atrelada à alfabetização será ainda mais significativa e atrativa, já que estamos imersos em uma sociedade conectada e digital.

Os profissionais da educação precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e laboratório de informática, por exemplo) para enfrentar os desafios que estão colocados: alfabetizar e letrar digitalmente os sujeitos para que, de forma autônoma, eles utilizem os recursos digitais de forma crítica e proveitosa. Faz-se necessário uma formação tecnológica para os professores, que muitas vezes deixam de utilizar essas ferramentas pela falta de prática no manuseio dos recursos, além do desenvolvimento da necessidade de aprendizagem permanente, do compromisso com a educação, do pensamento crítico unido à tecnologia e metodologias que possam utilizar os recursos tecnológicos nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Diante de tudo o que foi exposto, concluímos que a pandemia da Covid-19 nos fez compreender a importância da educação, sendo as novas tecnologias um relevante mecanismo de auxílio no processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois possibilitou processos de ensino-aprendizagem inovadores, exigindo das famílias maior conexão com a escola e com suas demandas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maisa Pereira de. Letramento digital e formação de professores. *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/1718>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BARBOSA, Marina da Silva. *Da pandemia covid-19 à cultura da convergência: a interatividade entre aluno e professor em ambientes virtuais*. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/16764/1/Artigo%20%20Marina%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

FAUSTINE, Denise. *A inserção da tecnologia na educação infantil: Brinquedos ou computadores?* 2010. Disponível em: <https://acervo.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1724>. Acesso em 30 jan. 2022.

FRANÇA, Alex Sandro de. *Game, Web 2.0 e mundos virtuais em educação*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educ. rev.*, v. 26, n. 3, Belo Horizonte, Dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4698201000300017. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MEY, Jacob. *As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder*. Tradução de Maria da Glória de Moraes. Trad. de The voices of society:

literacy, conscientiousness and power. *DELTA*, v. 14, n. 2, p. 331-8. 1998.

NONATO, E. do R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8309. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309>. Acesso em: 23 jan. 2022.

ROCHA, Daiana Garibaldi da *et al.* *Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional*. Porto Alegre: Penso, 2021.

SAMPAIO, Marisa; LEITE, Lígia. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SANDHOLTZ, Judith; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David. *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-moderno. *Revista Famecos*, v. 10, n. 22. Porto Alegre, dez. 2003, p. 23-32.

SILVÉRIO, Marcela; FERREIRA, Mônica; AZEVEDO, Gilson. (2020). Os desafios do uso das tecnologias na educação infantil. *Revista de Estudos em Educação*. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/ree/duc/article/view/12613>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VASCONCELOS, A. P. M. F.; ASTIGARRAGA, A. A. (2021). Prática Docente, Experiência Formadora, Ensino Remoto em Tempos de Covid-19. *Ensino Em Perspectivas*, 2(1), p. 1-11. Disponível em: <https://www.revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5972>. Acesso em 22 jan.2022.

**CORDEL À DISTÂNCIA: CONSTRUINDO CAMINHOS
DE ABORDAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA²⁵**

Thalyta Evelyn Generoso da Silva (FFP-UERJ)

thalytaevelyn_25@hotmail.com

Maria Isaura Rodrigues Pinto (FFP-UERJ)

m.isaura27@gmail.com

RESUMO

Desde o ano de 2020, educadores de todo o mundo precisaram redimensionar seus métodos de ensino de modo a sintonizá-los com um novo cenário de pandemia e distanciamento social. Os procedimentos adotados para o ensino atualmente incluem como protagonista a tecnologia moderna, através da qual viabilizam-se práticas pedagógicas no formato remoto. No presente artigo, descreve-se como o projeto de extensão universitária “Leitura na CORDELTECA da FFP”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tem adaptado suas atividades, antes presenciais, ao momento atual, apropriando-se das ferramentas que a contemporaneidade oferece. Antes disso, no entanto, o trabalho apresenta ao leitor o projeto, seus objetivos e metas principais, para, então, mostrar como as atividades foram repensadas. Para tanto, são citadas algumas propostas concretizadas durante a pandemia do Covid-19, como a elaboração de um caderno didático digital sobre a literatura de cordel e a publicação de um *e-book* com poemas inéditos de dezesseis cordelistas acerca das vivências no contexto atual.

Palavras-chave:

Cordel. Digital. Ensino.

ABSTRACT

Since 2020, educators from all over the world have faced the need to resize their teaching approaches in order to tune them with a new scenario of pandemic and social distancing. The procedures adopted to teaching currently include modern technology as protagonist, a tool through which pedagogical practices in remote format are made possible. In this article, it is described how the university extension project ‘Leitura na Cordelteca da FFP’, from Universidade do Estado do Rio de Janeiro, has adapted its activities, once in person, to the current moment, using the tools that contemporaneity offers. Before that, however, the work presents the reader to the project, its main objectives and goals, and then shows how each activity was rethought. For that purpose, some proposals made during the Covid-19 pandemic are cited, such as the elaboration of a digital didactic notebook on cordel literature and the publication of an *e-book* with unpublished poems written by sixteen cordel authors about their experiences in the current context.

Keywords:

Cordel. Digital. Teaching.

²⁵ Este trabalho foi apresentado, como Comunicação, no XIV SINEFIL (Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, promovido pelo CIFEFiL.

1. Introdução

Durante quinze anos, o projeto de extensão universitária “Leitura na CORDELTECA da FFP”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), em São Gonçalo, tem se dedicado a propagar a literatura de cordel entre a população gonçalense, principalmente. Vendo nessa expressão literária um potencial artístico e técnico rico é objetivo dos participantes dar a devida notoriedade a um gênero que, de origem e caráter popular, ainda não é devidamente valorizado.

Tendo isso em vista, os bolsistas do projeto têm atuado por meio de diversas atividades – supervisionadas pela professora e coordenadora Maria Isaura Rodrigues Pinto (Letras – FFP-UERJ) –, na busca de aproximar o público leitor da literatura de cordel. Seja em escolas, na própria FFP ou em outros espaços institucionais, as atividades sempre visam estabelecer uma harmoniosa interação entre o público, o gênero e a equipe do projeto em um ambiente de descontração, de forma presencial. O cenário de pandemia e o distanciamento social que se instaurou no início do ano de 2020 e perdura, de certa forma, até o momento atual, impôs desafios aos educadores e pesquisadores. O projeto não ficou imune à problemática. Surge, então, o questionamento: como promover o contato entre o público leitor e a literatura de cordel em uma época sem contato social?

Graças à tecnologia moderna, foi possível para esses professores, acadêmicos e pesquisadores adaptar, em parte, suas práticas ao contexto atual, apesar das limitações que da situação. A equipe do projeto universitário “Leitura na CORDELTECA da FFP” também buscou novas formas de alcançar leitores para a literatura de cordel no período acadêmico emergencial, mesmo à distância. Para realizar tal feito, utilizou-se da tecnologia moderna na elaboração e aplicação de novas atividades que incorporassem as propostas antes realizadas presencialmente. Dentre essas, destacam-se, no presente artigo, a elaboração de um caderno didático digital focado no gênero cordel, produzido com o intuito principal de oferecer subsídio para professores de Língua Portuguesa do 8º ano e a produção de um *e-book* contendo poemas inéditos de dezesseis renomados cordelistas acerca de suas vivências e perspectivas sobre a pandemia do Covid-19.

2. O que é literatura de cordel?

Inicialmente, é necessário mencionar alguns atributos do principal objeto de discussão do projeto: a literatura de cordel. O gênero apresenta histórias narradas em versos povoados de rimas e musicalidade, além disso, assume, geralmente, um tom bem humorado que o torna leve e atraente aos mais variados públicos. Esses fatores contribuem para conferir à literatura de cordel um caráter popular, aspecto corroborado por algumas das características mais marcantes de seu formato e de seu conteúdo: como exemplo do primeiro caso, pode-se citar a impressão em folhetos; do segundo, a expressiva marca da oralidade e coloquialidade.

Mas para falar de como o gênero se configura no Brasil, é válido mencionar, primeiramente, um pouco de sua história. Oriunda de Portugal, a literatura de cordel surge no século XVI, durante a Renascença, quando se popularizou a impressão. Durante o período, foi possibilitado que os poemas e histórias narrados por trovadores nos séculos XII e XIII de forma oral fossem escritos, impressos e distribuídos pela primeira vez. Esses registros eram impressos em folhetos, os quais, por sua vez, costumavam ser expostos em feiras, pendurados em cordas, ou cordéis, como são chamadas em Portugal, onde surge o nome do gênero. Consolida-se, então, uma nova manifestação literária, que, conciliando uma narrativa envolvente com rimas, métricas, musicalidade e um vocabulário acessível ao leitor comum em um formato simples, logo se popularizou em meio ao povo e foi trazida para o Brasil pelos colonizadores dois séculos mais tarde, onde ganhou uma expressão própria.

A literatura de cordel difundida no Brasil, igualmente popular, incorporou a tradição, o folclore e a cultura do nosso país. Por essa razão, apesar de abranger uma variada gama de temas, o gênero é muito conhecido pelas narrativas de temática folclórica e mitológica do imaginário nordestino. Ainda assim, vale ressaltar a versatilidade temática da literatura de cordel brasileira, que se divide em duas principais vertentes: a tradicional histórica, que lida com essas narrativas de caráter mais fantástico e/ou sobrenatural, envolvendo tradições e lendas do folclore do Nordeste e de outras regiões do país, bem como a religiosidade; e a urbana circunstancial, focada em contar histórias de cunho mais “realista”, nas quais o cotidiano urbano e questões sociopolíticas ganham destaque. Seja em uma vertente ou em outra, é muito comum que os poemas na literatura de cordel suscitem críticas sociais e reflexões – afinal, entreter não é o único objetivo do gênero, o qual também se preocupa em levar ao leitor informação e provocar-lhe questionamentos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A marca da oralidade também desempenha um papel importante nessa produção literária, como já foi mencionado. Há poemas do gênero que incorporam gírias e expressões tipicamente nordestinas, o que, ao mesmo tempo em que põe em evidência a cultura do Nordeste, igualmente valoriza a coloquialidade, conferindo ao gênero uma natureza essencialmente informal. Segue, como ilustração, um trecho do poema de cordel “Cante Lá Que eu Canto Cá”, de Patativa do Assaré:

Você teve inducação,
Aprendeu munta ciência,
Mas das coisa do sertão
Não tem boa esperiência.
Nunca fez uma paioça,
Nunca trabaiou na roça,
Não pode conhecê bem,
Pois nesta penosa vida,
Só quem provou da comida
Sabe o gosto que ela tem.
(ASSARÉ, 2001, p. 72)

Durante todo o poema, o eu-lírico deixa transparecer sua origem humilde, tanto através do que diz quanto de como o diz. Nos versos citados, como se pode ver, ignoram-se as regras gramaticais e ortográficas em detrimento do favorecimento de uma forma de expressão próxima da fala. Vale ressaltar que em boa parte dos poemas de cordel não é incomum o leitor deparar-se com abreviações e formas que imitem o falar brasileiro.

Uma outra característica marcante dos folhetos é a ilustração da capa feita em xilogravura, técnica na qual se utiliza uma matriz de madeira para esculpir a figura desejada. Ao fim do processo, é aplicada tinta na matriz, de forma que somente a figura em alto relevo é coberta, para depois ser carimbada na capa do folheto.

Figura 1: Matriz Xilogravura Mona Bonita.



Fonte: Estoque de Feira na Rosenbaum.

Na imagem acima, é possível notar que o fundo permanece sem tinta, enquanto a figura esculpida pelo xilógrafo é revestida de tinta para, enfim, ser carimbada no folheto. Apesar de os cordéis mais modernos apresentarem, nas capas, formas digitalizadas de xilogravuras ou mesmo de outros estilos de ilustração, a literatura de cordel é tradicionalmente relacionada com a técnica da xilogravura, que foi muito utilizada em épocas remotas. Em suma, essas são algumas das características do gênero.

3. O que é a cordelteca?

O espaço da biblioteca, que funciona como sede do projeto “Leitura na CORDELTECA da FFP”, abriga cerca de 2000 folhetos que são disponibilizados para todos os interessados em literatura de cordel. O acervo é utilizado, frequentemente, nas atividades propostas pelo projeto mencionado.

Convém esclarecer que uma cordelteca é um espaço, onde um acervo de folhetos de cordel é acondicionado e disponibilizado para leitura. Em suma, trata-se de uma “biblioteca de cordéis”. A Cordelteca Gonçalo Ferreira da Silva localiza-se dentro da biblioteca da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. A bibliotecária-chefe Rejane Rosa do Amaral Monteiro (UERJ-Rede Sirius) e sua equipe, juntamente com as bolsistas do projeto, zelam pela catalogação e organização dos folhetos. A cordelteca tem espaço próprio na biblioteca e destaca-se pela sua decoração, que pode ser apreciada pelos usuários da biblioteca. No local, há barbantes pendurados com folhetos coloridos e distintos, que também podem ser vistos sobre as mesas, além de pôsteres idealizados pelos bolsistas da cordelteca para serem usados em eventos.

Fundada pela professora Maria Isaura Rodrigues Pinto, em 2007, naquela época, ainda com um pequeno acervo, mas já com a grande tarefa de incentivar a leitura desse gênero literário por estudantes, pesquisadores e cidadãos gonçalenses, a cordelteca da FFP foi batizada com o nome de seu patrono, o poeta e atual presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), Gonçalo Ferreira da Silva. Grande contribuidor na divulgação e no crescimento da cordelteca da FFP, é, ainda hoje, o principal responsável pela doação dos folhetos que compõem seu acervo. Outros poetas também vêm contribuindo significativamente para seu crescimento com doações de folhetos e participações em eventos, numa duradoura e estável parceria.

No entanto, a fundação de uma cordelteca é somente o primeiro passo para que se cumpra o objetivo de divulgar a literatura de cordel e incentivar a sua leitura. O estabelecimento é importante para tal fim, entretanto, algumas outras barreiras precisam ser ultrapassadas para o êxito de sua proposta. E foi para superar tais barreiras que surgiu o projeto “Leitura na Cordelteca da FFP”.

4. O que é o projeto?

O projeto nasceu da necessidade não somente de ampliar o conhecimento acerca da literatura de cordel e de incentivar sua leitura, necessidade que norteia a fundação da Cordelteca Gonçalves Ferreira da Silva, mas também de trazer dinâmica à cordelteca e ao seu acervo, como uma iniciativa mais ativa de levar o cordel ao público. Disponibilizar folhetos de cordel não era suficiente para que mais pessoas fossem atraídas para a leitura desse tipo de produção literária. Era necessário que o espaço fosse conhecido e acessado, mas também que os folhetos fossem levados a diferentes lugares. Para isso, foi importante pensar em maneiras através das quais os folhetos pudessem alcançar um público que não o conhecia ou que a ele não tinha acesso, o que poderia angariar, por sua vez, visitantes para a cordelteca e, possivelmente, novos apreciadores da literatura de cordel.

Foi para atender esse propósito que surgiu o projeto “Leitura na CORDELTECA da FFP”, cujas atividades são, entre outras, o “Folheto vai à escola”, “Folhetos andarilhos” e a realização de sessões de contação de histórias retiradas de folhetos de cordel, todas podendo ocorrer em espaços variados – desde escolas a asilos e centros psiquiátricos.

Por meio da atividade “Folheto vai à escola”, uma parte do acervo da cordelteca é levada a espaços escolares, onde é promovido um momento de leitura dos folhetos. Na ocasião, a bolsista realiza, sob supervisão da coordenadora, uma oficina, durante a qual destrincha aspectos básicos do gênero, de forma didática ao mesmo tempo lúdica. Durante a atividade, os alunos são apresentados a um pouco da história do cordel e as suas características, que são ilustradas com os folhetos levados. O intuito é fazer com que conheçam melhor o gênero e se familiarizem com ele, espera-se também que tenham maior interesse pela literatura de cordel.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A proposta da atividade “Folhetos andarilhos” é levar os folhetos da cordelteca para um “passeio” em outros espaços – escolares ou não – para exposição. Os folhetos, junto com vários materiais de leitura relacionados ao universo do cordel, são expostos nas instituições de forma simples e convidativa, normalmente em tendas. Dessa forma, um público amplo, além do escolar, é alcançado e convidado a conhecer a literatura de cordel e a Cordelteca Gonçalo Ferreira da Silva.

Já nas sessões de leitura de cordéis, alguns folhetos, selecionados dentre os disponíveis no acervo da cordelteca, são “lidos” – ou melhor, interpretados – pela bolsista e pela coordenadora do projeto. Não é a leitura literal que toma lugar, mas uma leitura interpretativa e dinâmica, através da qual os contadores – bolsista e coordenadora – têm liberdade para contar as histórias narradas pelos folhetos de sua própria maneira e com suas próprias palavras. Para tal, recorrem a diversos recursos de interpretação, como a atuação e o uso de fantasias e cenários, para citar alguns. As sessões podem ocorrer, assim como no caso dos “Folhetos andarilhos”, em ambientes variados, como escolas, asilos, centros psiquiátricos e igrejas, o que amplia ainda mais o público que se pretende alcançar.

Algumas outras atividades do projeto, apesar de não focarem em veicular especificamente os folhetos da Cordelteca Gonçalo Ferreira da Silva, são dignas de serem mencionadas pela sua importância no cumprimento do propósito do projeto de propagar a literatura de cordel e por sua presença no repertório de propostas por ele desenvolvidas. São elas (1) o “Cordel na tela”, na qual ocorrem sessões de filmes vinculados ao universo cordelístico, como “O Auto da Compadecida”, por exemplo e (2) o “Folheto Aberto: o Cordel em Cena”, evento anual que, por dois dias, reúne em palestras, mesas-redondas, oficinas, cantorias e declamações, xilógrafos, cordelistas, repentistas, alunos, professores, pesquisadores e entusiastas da literatura de cordel, contando com participações ilustres de convidados especiais como os poetas com quem a cordelteca e o projeto têm mantido parceria ao longo dos anos.

Grosso modo, todas as atividades desenvolvidas pelo projeto têm em comum – mais do que um mesmo objetivo ou do que um mesmo objeto de divulgação – o formato presencial e o fato de reunirem um público relativamente numeroso, de propiciarem o contato entre indivíduos e a circulação de cordéis entre os mesmos. As atividades dependem do diálogo entre os envolvidos no projeto e o público, um diálogo que ocorre através do contato físico e da aproximação. E tal fator traz à tona a pro-

blemática inicial apontada, uma simples – e pertinente – indagação: como alcançar os objetivos do projeto e promover o contato entre a literatura de cordel e o público em pleno contexto de pandemia e distanciamento social?

5. Alternativas durante a pandemia

Em face do cenário de pandemia, ficou evidente que as visitas ao espaço físico da cordelteca precisariam ser suspensas, assim como as oficinas, os eventos e as atividades realizadas pelo projeto “Leitura na CORDELTECA da FFP”, o que inviabilizaria também, consequentemente, a circulação dos folhetos de seu acervo. No entanto, a tarefa de aproximar o público da literatura de cordel perdura e, com isso, restou pensar meios alternativos de se levar o gênero até os leitores – uma necessidade que se torna ainda mais contundente em um período atípico no qual a maioria da população, isolada em suas casas, segue sujeita à ansiedade e ao tédio.

É graças à intervenção da tecnologia que se torna possível cumprir tal objetivo e suprir essa carência. O uso de recursos e de plataformas digitais têm se destacado no trabalho de professores e pesquisadores, durante o período de pandemia. Sendo assim, foram esses os recursos aos quais o projeto recorreu na busca de propostas alternativas às aplicadas anteriormente de modo presencial.

A tecnologia possibilitou a produção de um caderno didático digital que pode ser utilizado por professores com seus alunos mesmo à distância, no contexto das aulas remotas, e, dessa forma, algumas propostas do projeto foram atendidas. Também permitiu o desenvolvimento de um livro digital – um *e-book* –, que contou com a participação dos cordelistas que normalmente prestigiam o projeto nas edições do evento “Folheto Aberto: o Cordel em Cena”.

5.1. Caderno didático digital

Como dito anteriormente, o caderno didático digital foi pensado principalmente como uma maneira de oferecer suporte para que professores pudessem trabalhar com o gênero cordel em aulas à distância. Trata-se de um caderno de atividades com questões que buscam, entre outros objetivos, apresentar a literatura de cordel aos alunos e explorá-la, para

que possam conhecer melhor alguns de seus aspectos. Foi idealizado como uma forma alternativa de levar a literatura de cordel às escolas e, dessa forma, incorpora algumas propostas do projeto, como o “Folheto vai à escola” e o “Cordel na tela”, substituindo as exibições compartilhadas de filmes e a veiculação de folhetos da cordelteca por *links* de acesso a plataformas externas como o *YouTube* e a Fundação Casa de Rui Barbosa, que abriga, essa última, um extenso acervo de cordéis disponibilizados para *download*. Apesar ter sido desenvolvido, tendo em vista o contexto remoto, o material didático também foi planejado de forma que pudesse ser reaproveitado futuramente, quando as circunstâncias assim o permitirem, em aulas presenciais voltadas à literatura de cordel, com as devidas adaptações que ficarão a critério dos docentes.

Antes da produção do material, algumas leituras teóricas foram realizadas para nortearem a elaboração das questões nele contidas. Destacam-se, dentre os autores lidos, Mikhail Bakhtin com suas concepções de língua, linguagem e discurso e Luiz Antônio Marcuschi com suas definições de gêneros textuais.

O caderno didático foi dividido em quatro seções, cada uma direcionando as atividades e questões a um determinado objetivo, de forma a desenvolver, na produção final, uma progressão de conhecimentos que interagem. A primeira seção busca demonstrar a relação que existe entre a literatura de cordel e a cultura popular, bem como o processo de intertextualidade que marca tal relação. A segunda seção foca na diferenciação entre gêneros e tipos textuais, aproveitando para distinguir, também, o cordel de outros gêneros textuais. A terceira explora o gênero do cordel mais profundamente e a quarta retoma o conceito de intertexto de maneira mais específica e direta.

5.1.1. Primeira seção: intertextualidade

Na primeira parte do caderno didático, os conceitos de cultura e intertexto ganham destaque. O principal objetivo é demonstrar aos alunos a relação que existe entre os diferentes textos, verbais e não verbais, presentes em uma mesma cultura, a fim de levá-los a perceber que a cultura é composta por vários textos que dialogam uns com os outros. Para isso, utiliza-se de obras relacionadas ao universo cordelístico – por exemplo: filmes, músicas, ilustrações de capas de folhetos de cordel – como forma de introduzir, aos poucos, traços da literatura de cordel.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

As principais obras trabalhadas são o filme “A Luneta do Tempo”, dirigido por Alceu Valença, e os cordéis “Maria Bonita: a eleita do rei”, “Lampião: o capitão do cangaço”, “Lampião e Maria Bonita”, “A chegada de Lampião no inferno” e “Visita de Lampião a Juazeiro” –; todas lidando com as personagens históricas Lampião e/ou Maria Bonita, cada um a seu modo. Primeiramente, é disponibilizado um link de acesso ao filme na plataforma do *YouTube* e, na sequência, pedido aos alunos que respondam a algumas questões relacionadas à obra:

Figura 2: Trecho da página 2 do caderno didático.

2. Assistir ao filme “A Luneta do tempo”, de Alceu Valença.

- Filme disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f4_LJFyxu-4

a) Qual o ambiente em que o filme se passa? De que forma esse ambiente influencia a temática e os elementos da narrativa?

b) Quais as características predominantes do filme? Quais dessas características chamam mais sua atenção e por que?

c) Os personagens principais, Lampião e Maria Bonita, são personagens históricos. Você conhece alguma outra produção artística em que eles aparecem como personagens? Se sim, quais?

Fonte: Caderno didático do projeto “Leitura na Cordelteca da FFP”.

As perguntas buscam estabelecer uma conexão entre o filme e acontecimentos históricos no Nordeste, evidenciando o diálogo que ocorre entre cultura e história. Visam também familiarizar os alunos, em um primeiro momento, com alguns aspectos do cordel, como cenários e temáticas recorrentes.

Após abordar e explorar o filme em questão, é sugerida a leitura do cordel “Maria Bonita: a eleita do rei”, além da análise das capas dos folhetos “Lampião: o capitão do cangaço”, “Lampião e Maria Bonita”, “A chegada de Lampião no inferno” e “Visita de Lampião a Juazeiro”:

Figura 3: Trecho da página 3 do caderno didático.

3. Observe as imagens abaixo:



a) As quatro imagens são ilustrações de obras literárias diferentes, de autores distintos. Qual ou quais elementos você diria que ligam uma obra a outra e ao filme? Em seguida, responda: você diria, pela capa e pelo título das obras, que elas narram eventos semelhantes ou diferentes entre si e em relação ao filme?

Fonte: Caderno didático do projeto “Leitura na Cordelteca da FFP”.

As duas atividades que se seguem à exibição e análise do filme – tanto a retratada na imagem acima quanto a leitura do cordel – são propostas para que haja uma comparação entre os folhetos nelas presentes e o filme exibido, como formas de demonstrar as diferenças e semelhanças nas retratações das personagens e dos eventos narrados em cada obra e como elas dialogam com a cultura e realidade nordestinas. Fica evidente, portanto, o processo de intertextualidade que ocorre entre vários textos que compõem uma mesma cultura, os quais, compartilhando alguns elementos em comum, fazem referência – ao mesmo que indiretamente – um ao outro e a essa cultura.

As atividades propostas nessa primeira seção do caderno didático digital conseguem funcionar, de certa maneira, como substitutas das presenciais “Cordel na tela” e “Folheto vai à escola”, ao agregar algumas de suas propostas.

5.1.2. Segunda seção: gêneros e tipos textuais

Dando continuidade ao processo já iniciado na seção anterior, a segunda parte do caderno didático começa chamando a atenção para a marca da rima presente na fala das personagens do filme assistido anteriormente, utilizando-a como ponte para abordar alguns gêneros textuais – real foco da seção, que se concentra na diferenciação entre variados gêneros e entre gênero e tipo textual, ao mesmo tempo em que trabalha alguns aspectos do cordel.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Figura 4: Trecho da página 4 do caderno didático.

Segunda fase: gêneros e tipos

1. Você notou que as falas do filme *A laneta do tempo* têm um diferencial? Elas são todas rimadas. Destaque alguns trechos de fala que demonstram essa marca e, em seguida, responda: Você conhece alguma outra manifestação artística que possui essa característica como marca? Qual ou quais?

Fonte: Caderno didático do projeto “Leitura na Cordelteca da FFP”.

A primeira questão, disponível acima, aproveita a utilização do filme para antecipar outra característica da literatura de cordel – a rima –, enquanto utiliza dessa marca para introduzir outros gêneros textuais. Assim, espera-se que o aluno cite o poema como uma das manifestações artísticas que possui a rima como característica. Busca-se com as atividades propostas nesta seção levar o aluno a perceber que o cordel é um gênero poético rimado.

Para isso, um cordel é inserido em uma seleção de textos pertencentes a diferentes gêneros, que as questões seguintes da seção reúnem. Os exercícios exploram a capacidade de inferência do aluno e testam seu conhecimento prévio acerca do reconhecimento dos gêneros ao requererem que ele investigue os textos, os compare, classifique e diferencie a partir de seus traços específicos. Veja-se a seguir a questão proposta:

Figura 5: Trecho da página 7 do caderno didático.

3. Cada texto acima pertence a um gênero diferente. Vamos tentar descobrir qual qual? Ligue o número do texto ao gênero ao qual você acha que ele pertence.

I •	• Carta
II •	• Poema
III •	• Crônica
IV •	• Cordel
V •	• Fábula
VI •	• Bilhete

a) Por que você fez essa relação? Quais características em cada texto o levou a relacionar ao gênero ao qual você o ligou?

Fonte: Caderno didático do projeto “Leitura na Cordelteca da FFP”.

A questão tanto leva o aluno refletir sobre o que diferencia os gêneros uns dos outros quanto o prepara para identificar o cordel como um gênero específico.

Por fim, pede-se que os textos lidos anteriormente, todos disponíveis no corpo do próprio caderno, sejam diferenciados tendo em vista sua função – seja a de narrar uma história ou a de informar um fato, por exemplo –, a fim de que o aluno perceba que textos de diferentes gêneros podem apresentar sequências linguísticas de um mesmo tipo. Estabelece-se, assim, a diferenciação entre gênero e tipo textual, ao mesmo tempo em que se mostra que o cordel é poema narrativo, na maioria das vezes.

5.1.3. Terceira seção: explorando o gênero do cordel

É na terceira parte do caderno didático que a progressão de conhecimentos, envolvendo a literatura de cordel, construída ao longo do caderno alcança seu auge. A seção dá protagonismo ao gênero e explora-o mais a fundo, dessa vez de forma mais direta. Pode-se dizer que essa terceira parte do caderno equivale, de certa forma, às oficinas realizadas em escolas na atividade “Folheto vai à escola”, em que a literatura de cordel é apresentada e descortinada às turmas em sala de aula. No do caderno, assim como seria nas oficinas, as noções teóricas sobre o gênero são abordadas por meio de questões de caráter exploratório, em que o aluno é incentivado a analisar imagens e poemas com o intuito de desenvolver noções acerca do gênero, em parceria com o professor e a bolsista do projeto. A terceira parte do caderno tem início com as seguintes perguntas:

Figura 6: Trecho da página 8 do caderno didático.

Terceira fase: explorando o gênero cordel

1. Você já havia ouvido falar no gênero cordel?

Perguntar a cada aluno qual foi seu primeiro contato com o gênero.

2. Se você pudesse descrever o gênero cordel, com base no que você já conhece do mesmo, do que foi apresentado até aqui e do que você associa a ele, como você o faria?

Fonte: Caderno didático do projeto “Leitura na Cordelteca da FFP”.

O objetivo das perguntas é fazer um diagnóstico inicial do que o aluno conhece sobre o gênero. Nesse momento, o que foi antecipado nas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

outras seções pode ser lembrado pelo aluno, que é convidado a comparar o que já aprendeu sobre o gênero.

Após o diagnóstico inicial, as questões que se seguem visam explorar peculiaridades da literatura de cordel e suas principais características de forma reflexiva. Imagens de folhetos são mostradas para que o próprio aluno possa perceber aspectos do formato físico do cordel, e efetuar a leitura de alguns cordéis postados no acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa. Trata-se de propostas direcionadas para a apreensão de aspectos estruturais e temáticos do gênero.

Figura 7: Trecho da página 8 do caderno didático.

3. Observe as imagens:

I.



a) As duas imagens remontam a um acervo de obras literárias. No entanto, o que você nota de diferente entre elas?

Fonte: Caderno didático do projeto “Leitura na Cordelteca da FFP”.

Figura 8: Trecho da página 9 do caderno didático.

II.



a) Qual das obras literárias acima você acha se tratar de um cordel e por que?

Fonte: Caderno didático do projeto “Leitura na Cordelteca da FFP”.

Através dos exercícios em questão, busca-se levar o aluno a deduzir que os folhetos de cordel são expostos em barbantes, no lugar das prateleiras e estantes, pelas quais bibliotecas comuns optam e que são impressos em folhetos ao invés de serem veiculados em livros ou revistas.

As demais atividades da seção seguem o mesmo padrão, através do qual os alunos são incentivados a assumir uma participação mais ativa no processo de construção do conhecimento. Aspectos típicos da literatura de cordel como a narração em primeira pessoa, o discurso direto, a coloquialidade, as temáticas com que o gênero pode lidar e ambientações que podem servir de cenário para a narrativa, entre muitos outros, são todos abordados de forma reflexiva.

Assim, a terceira seção do caderno didático amarra a rede de conhecimentos anteriormente tecida. Aproveita-se de algumas obras utilizadas nas seções e das colocações que foram feitas anteriormente para desenvolver uma reflexão mais consistente sobre a literatura de cordel.

5.1.4. Quarta seção: intertextualidade

Finalmente, a última seção retoma o conceito de intertextualidade trabalhado na primeira parte do caderno de forma mais direcionada. Já tendo demonstrado o diálogo que pode ocorrer entre obras de diferentes categorias em uma mesma cultura e familiarizado o aluno com a literatura de cordel, o caderno, nesta parte, trata da intertextualidade com o cordel de forma mais direta e explícita, diferentemente do que é feito na primeira seção.

5.2. E-book ‘Nas asas do cordel, vivências em rima no contexto da pandemia’

A segunda principal iniciativa do projeto, que a tecnologia possibilitou durante o período de distanciamento social, foi a produção e publicação de um *e-book* que reúne cordéis inéditos, todos abordando uma temática comum: a pandemia do coronavírus. Dezesesseis cordelistas participaram do projeto, submetendo, cada um, um poema de autoria própria. São eles Gonçalo Ferreira da Silva, Zé Salvador, Moreira de Acopiara, Ezequiel Alcântara, Rosário Pinto, Dalinha, Sepalo Campelo, João Batista Melo, Zé Walter, Massilon Silva, Creusa, João Rodrigues, Jordanna Lacerda, Lindicássia, Almir Gusmão e Anilda. O *e-book*, publicado em 2021, ficou sob responsabilidade editorial de Renato Cardoso, editor da revista *Diário da Poesia*. Sua organização, por sua vez, contou com a coparticipação da coordenadora Maria Isaura Rodrigues Pinto, da bibliotecária-chefe do polo da Rede Sirius na Faculdade de Formação de Pro-

fessores, Rejane Rosa do Amaral Monteiro, e da bolsista do projeto, Thalyta Generoso.

Saindo um pouco do âmbito institucional e dirigindo-se a um público mais generalizado, a proposta surge como uma alternativa aos “Folhetos andarilhos”, que, ao invés de levar os folhetos de cordel a instituições diversas como ocorria de forma presencial, os leva às casas dos leitores, em formato de livro eletrônico, durante o período de isolamento e quarentena. O *e-book* efetiva a proposta original de propagar e dar visibilidade à literatura de cordel, já que os cordéis, não mais limitados a espaços físicos, mas livres para circular por onde quer que o livro digital seja veiculado, conseguem alcançar um número significativamente maior de leitores.

6. Considerações finais

É evidente que a situação do ensino atualmente nem de longe se aproxima da vivenciada antes de 2020, quando educação ainda não tinha sofrido os efeitos desastrosos da pandemia do Coronavírus (Covid-19). O contexto é outro, as rotinas e atividades em geral foram diretamente afetadas e seria ingenuidade presumir que as práticas pedagógicas e acadêmicas pudessem permanecer intocadas por essa nefasta realidade. No entanto, em alguns casos, com o uso ferramentas tecnológicas oferecidas pela contemporaneidade, foi possível atenuar um pouco os impactos sofridos. E é isso o que muitos projetos universitários têm buscado fazer, como é do projeto “Leitura na CORDELTECA da FFP”.

Dessa forma, apesar das incontestáveis e infelizes mazelas trazidas pela pandemia, com a utilização da *internet* e da tecnologia, conseguimos ir adiante e desenvolver um caderno didático e produzir e publicar um livro digital contendo diversos poemas de cordéis exclusivos, concretizando, em alguma medida, os objetivos do projeto em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSARÉ, Patativa. *Antologia Poética*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PINTO, Maria Isaura Rodrigues; SILVA, Thalyta Evelyn Generoso da. Caderno Didático Digital. Niterói. 17p. (Trabalho não publicado)

Outra fonte:

Matriz Xilogravura Maria Bonita. Disponível em: <https://www.feiranaro-senbaumloja.com.br/matriz-xilogravura-mona-bonita.html>.

**CRÍTICA FEMINISTA:
O IMPACTO DA MULHER NA LITERATURA**

Larissa de Freitas de Souza (UVA)

larissaf.souza@hotmail.com

Anne Caroline de Moraes Santos (UVA)

anne.santos@uva.br

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade apresentar a luta da mulher diante de uma sociedade patriarcal, sobretudo, a do século XX, na Europa e, principalmente no Brasil, abordando a sua inserção no mercado editorial. Este texto pretende destacar os desafios e as lutas enfrentadas pelas mulheres, mas também falará sobre as conquistas alcançadas. No decorrer do texto, serão citados os dois principais livros que nortearam esse artigo: *Um teto todo seu*, de Virginia Woolf, ensaio sobre a mulher na ficção e sobre a necessidade de as mulheres conquistarem seu espaço; e *Nova história das mulheres no Brasil*, obra em que vinte e uma mulheres falam sobre temas relacionados ao universo feminino, mostram suas lutas, as dificuldades enfrentadas as conquistas que obtiveram ao longo do século XX e início do século XXI. É importante abordar esse assunto, pois, mesmo tendo havido conquistas ao longo desses séculos para as mulheres, elas ainda são colocadas em lugar inferior aos homens no campo da literatura. Torna-se, então, necessário conhecer a trajetória da mulher e entender que a literatura feminina vai muito além da escrita de textos literários, é um ato político. Toda vez que uma mulher escreve, ela está indo contra um padrão imposto a ela. Toda vez que uma mulher escreve, ela está contando não só a sua história, mas também a de milhares de outras mulheres.

Palavras-chave:

Feminismo. Literatura. Mercado editorial.

ABSTRACT

This study aims to present the struggle of women in a patriarchal society, especially in the twentieth century, addressing their insertion in the labor market, at school and, mainly, in literature. Present the social function of women and how it has changed over the decades. This study will approach the challenges and struggles faced by women, but it will also talk about their achievements. Throughout the text, several books which helped in the development of this work will be cited, however, there are two main books that led this work: *A room of one's own*, by Virginia Woolf, an essay in which she talks about women in fiction, addressing the need for women to conquer their space; *New history of women in Brazil*, in which twenty-one women talk about themes related to the feminine universe, showing the struggles, the difficulties faced, and the achievements they obtained throughout the twentieth century and the beginning of the twenty-first century. It is important to address this issue, because even with an advance, women are still placed at a lower level than men in the field of literature. Therefore, it becomes necessary to know the trajectory of women, understanding that women's literature goes far beyond mere texts, it is a political act. Every time a

woman writes, she is going against a pattern imposed on herself. Every time a woman writes, she is telling her – and thousands of other women’s – story.

Keywords:

Feminism. Literature. Publishing market.

1. Introdução

A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. Essas palavras são do pensador russo Mikhail Bakhtin. Isso significa que a literatura é produzida e recepcionada dentro de um contexto artístico, histórico e social. Seus sentidos surgirão a partir desse encontro entre autor, obra e leitor. Cada nova leitura, novos sentidos, novas perspectivas serão movimentadas para desvendar mais e mais as significações no texto literário.

Ainda segundo Bakhtin, a obra literária pertence ao “grande tempo”, pois ela dissolve as fronteiras, vive em outros séculos “e leva, frequentemente, uma vida mais intensa e plena do que em sua atualidade” (BAKHTIN, 2011, p. 362). A literatura aproxima as culturas, “supera o fechamento e a unilateralidade dos sentidos de cada uma. Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem, (...) mas elas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2011, p. 366).

Llosa, em *Sobre a Literatura*, complementa ao afirmar que “ler boa literatura é ainda aprender o que e como somos – em toda a nossa humanidade, com nossas ações, nossos sonhos e nossos fantasmas -, tanto no espaço público como na privacidade de nossa consciência”. Para o escritor peruano, a maior conquista da cultura é conceder o homem a sensação de fazer parte de uma experiência coletiva que atravessa tempo e espaço. Nada contribui mais para a manutenção dessa sensação do que a literatura.

Além disso, a literatura é também um ato social e político. Llosa afirma:

Nada nos protege melhor da estupidez do preconceito, do racismo, da xenofobia, do sectarismo religioso ou político e do nacionalismo excludente do que esta verdade que sempre surge na grande literatura: todos são essencialmente iguais. (LLOSA, 2022)

Ao estudar a história da literatura, percebe-se o inverso: a desigualdade entre homens e mulheres. Durante muito tempo, a literatura foi marcada por homens que escreviam sobre mulheres, até que a primeira

revolucionária se levantou e reivindicou seu lugar no mundo literário. No Brasil, a nova era de mulheres romancistas deu início com Teresa Margarida da Silva e Orta (1711–1793) e com Maria Firmina dos Reis (1822–1917), a primeira romancista negra. Dionísia Gonçalves Pinto (1810–1885), que adotou o pseudônimo de Nísia Floresta, foi precursora de ideais feministas. Clarice Lispector, Pagu e Conceição Evaristo são alguns nomes do século XX e XXI que, por meio de seus escritos, participaram e participam da luta feminina. Para além das fronteiras do Brasil, Juana Inés de La Cruz, poetisa mexicana do século XVII, grande militante da causa feminista. Quando se fala em movimento feminista, Simone de Beauvoir e Regina Wolf são símbolos, com suas fascinantes obras críticas. Para Santos:

Não há mulher alguma que não deseje a liberdade; se ela não manifesta esse desejo, é porque não se quer comprometer com aqueles de quem depende: sua posição é igual à dos trabalhadores e rendeiros que votam contra seus interesses, para agradarem a seus patrões, com a adição que às mulheres se prega desde a infância a submissão, como um atrativo e graça do seu caráter. (SANTOS, 1868, p. 82)

A crítica feminista busca compreender o porquê de as mulheres ocuparem uma posição de subordinação na sociedade, o motivo de serem invisibilizadas e inferiorizadas em várias áreas. Também procura analisar e descrever as formas pelas quais a literatura retrata a predominância masculina, considerando diversos fatores, como: econômicos, sociais, culturais, políticos e psicológicos.

O debate aqui tem grande importância para a sociedade contemporânea, pois pretende evidenciar as conquistas feitas pelas mulheres no decorrer dos séculos no que tange ao seu lugar de escritora na sociedade. A igualdade de gênero na literatura ainda é uma luta e necessita de atenção. Regina Dalcastagnè, no artigo “Um Território Contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais”, fez uma pesquisa com as principais editoras do Brasil. De 1990 a 2004, de 165 autores publicados, 120 eram homens, ou seja, 72,7% (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 31). E isso não ocorre apenas na literatura, se olharmos o cinema, entre 2007 e 2012, 9% dos filmes foram dirigidos por mulheres²⁶.

Espera-se que, ao final da pesquisa, seja possível entender as dificuldades que impedem as mulheres de serem reconhecidas por seus fei-

²⁶ Cinco fatos sobre a desigualdade entre gêneros no cinema. *Superabril*, 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/superlistas/5-fatos-sobre-a-desigualdade-entre-generos-no-cinema/>. Acesso em: 29 junho de 2022.

tos. Para combater efetivamente essa questão, é fundamental quebrar certos tabus e um pensamento pré-estabelecido na sociedade: ser o gênero feminino inferior ao gênero masculino; ser o homem mais capaz e criativo para a escrita literária.

2. Sociedade: reflexos da desigualdade de gênero

Tratar sobre questões de gênero se mostra importante, uma vez que auxilia no entendimento do cenário vivenciado por mulheres, dentro de um sistema político, social e econômico de uma determinada época. Vale destacar que o presente trabalho se interessa pelas observações feitas a partir do século XX. Nesse momento, a luta pela igualdade de gênero ganhava força e a mulher brasileira obteve duas grandes conquistas: direito ao voto em 1932 e a inserção no mercado de trabalho.

Na última década do século XIX, houve uma intensificação no que diz respeito ao processo de “modernização” no Brasil. Segundo Maria Matos e Andrea Borelli (2020), em pouco tempo, isso ocasionou mudanças econômicas e sociais e moldou, assim, um novo perfil populacional. No setor industrial, mulheres e meninas ocupavam cerca de 70% e atuavam na fiação e tecelagem (algodão, seda, juta e lã). Com o tempo, tais atividades foram sendo desvalorizadas monetária e economicamente, até que foram descartadas pelos homens. Os empregos destinados às mulheres eram – em sua maioria – rotineiros, monótonos, com baixa remuneração salarial e desvalorizado hierarquicamente. A justificativa para existir a diferença salarial entre os sexos era a alegação de que as mulheres possuíam quem as sustentasse (MATOS; BORELLI, 2020).

A mulher, no entanto, não foi recebida “de braços abertos” no mercado de trabalho, pois o trabalho feminino era visto como uma atividade transitória, que deveria chegar ao fim quando a mulher se casasse ou tivesse um filho. Mesmo tendo trabalhado nos anos da guerra e movido a economia quando os homens estavam em batalha, após o final da Primeira Guerra Mundial (1918), a mulher deveria retomar seu lugar em casa e se dedicar integralmente à família e à educação dos filhos, o que causou forte oposição. Um dos argumentos era a preocupação moral com o corpo feminino, pois profissões como operária, costureira, lavadeira, cantora, bailarina, atriz, entre outras, eram estigmatizadas e associadas à “perdição moral”, assim, “o trabalho feminino fora de casa passou a ser tolerado apenas como uma fatalidade da pobreza” (MATOS; BORELLI, 2020, p. 133).

Vale ressaltar que, mesmo a mulher tendo ganhado espaço no mercado de trabalho, até os dias atuais, ela ainda possui a maior responsabilidade no que diz respeito às tarefas do lar. Estudar, votar, escolher com quem deseja se casar ou escolher não se casar, durante séculos, não eram direitos pertencentes às mulheres. A mulher precisava entender o seu lugar, e até por volta do século XIX, esse lugar não era o mercado de trabalho, muito menos o mundo literário. No século XX, homens ainda dominavam a esfera literária, como já mencionado anteriormente.

Com a chegada do século XX, a mulher passa a assumir lugares que, anteriormente, eram concedidos apenas aos homens. A primeira metade deste século revela, na Europa, grandes autoras que discutem questões de gênero, como Virgínia Woolf (1882–1941) e Simone de Beauvoir (1908–1986). Seus textos se mostram pertinentes até os dias atuais, além dissotornaram-se objetos de estudo para o feminismo. *O segundo sexo*, de Beauvoir (1949), veio como uma potência, quebrando tabus, como a ideia de que o sexo feminino era biologicamente inferior.

O referido livro fala sobre a relação entre os sexos e coloca em debate a pauta de não existir um modo de ser especificamente feminino, pois, na verdade, isso seria uma imposição social: “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p. 12).

O século XX também trouxe importantes nomes brasileiros que falam sobre o papel da mulher na sociedade da época, como Cecília Meireles, Clarisse Lispector e Lygia Fagundes Telles. Há importantes personagens femininas que retratam mulheres donas de casa refletindo sobre seu papel na sociedade, sua função social e sua condição de submissão. É o caso da personagem Ana, do conto “Amor”, inserido na obra “Laços de Família”, de Clarisse Lispector (1960), que apresenta estereótipo de dona de casa, que se esquece de si para se dedicar à família. O que Clarisse traz em seu texto é o retrato da mulher do século XX, que pode até estar dentro do mercado de trabalho, mas tem como obrigação maior o lar, renegando seus desejos evontades.

Por muito tempo, a mulher foi excluída do âmbito literário, pois, nesse espaço, apenas figuras masculinas eram permitidas. Isso acontecia porque as mulheres eram vistas como menos capazes quando comparadas aos homens. Diante disso, em diversos países, é possível encontrar autoras que utilizavam pseudônimos, para que não soubessem que as obras eram de autoria feminina, como, por exemplo, as irmãs Brontë (século XIX), conhecidas, na época, como “Os irmãos Bell”.

É certo que a literatura, assim como a ciência e as artes, era integralmente machista e desigual, por isso mulheres eram silenciadas e escritoras apagadas, como cita Virgínia Woolf (2020, p. 64): “De fato, eu ousaria adivinhar que anônimo, que escreveu tantos poemas sem cantálos, era uma mulher”. O feminismo veio para romper com essas ideias, nas quais a mulher é o “sexo frágil” e não pode ocupar os mesmos lugares que os homens. Dessa forma, obras de autoria feminina têm ganhado cada vez mais força e são de suma importância para uma reconstrução da identidade feminina e da sociedade como um todo, pois, por meio delas, inicia-se uma mudança de mentalidade e da visão sobre o sexo feminino.

3. *Literatura: escrita feminina como elemento preponderante às mudanças*

Segundo a historiadora Michelle Perrot (2007), durante séculos, a mulher foi impedida de aprender a ler, logo não havia como escrever. No século XX, as mulheres brancas de elite começaram a aprender a ler, nem que fosse para ajudar os filhos com as tarefas da escola ou com o trabalho dos maridos: “escrever, para as mulheres, não foi tarefa fácil. Sua escritura ficava restrita ao domínio do privado, à correspondência familiar ou à contabilidade da pequena empresa” (PERROT, 2007, p. 97). Destaca-se que, por não terem contato com textos literários, quando escreviam, suas obras eram categorizadas como inferiores.

A autora britânica Virginia Woolf, assim como Simone de Beauvoir, é um marco para o feminismo e figura primordial nos estudos feministas. Ela discute questões de gênero, mas com ênfase no campo literário, trazendo debates relevantes sobre o acesso das mulheres ao mercado editorial. Woolf traz à tona uma problemática relevante para a inserção da mulher no mercado editorial logo nas primeiras páginas de seu livro *Um teto para todos*: “uma mulher deve ter dinheiro e um teto todo dela se ela se dispõe a escrever ficção” (WOOLF, 2020, p. 10). Virgínia retrata a diferença entre homens e mulheres, as condições sociais, políticas e econômicas que modificam a forma como a mulher vê o mundo, como o mundo avê e como isso interfere na sua escrita.

Virginia Woolf questiona o motivo pelo qual as mulheres não escreviam. Ao se referir ao período elisabetano (reinado de Elizabeth I), de 1558 a 1603, na Inglaterra, a autora afirma não conseguir compreender como a mulher não escreveu uma só palavra naquela época, enquanto homens escreveram, entre outras coisas, canções e sonetos. Ela se per-

guntava qual eram as condições vivenciadas pelas mulheres daquela época.

No século XX, a mulher já estava presente na literatura, mas ainda havia uma hierarquização de gênero, visto que aquelas que ousavam fazer literatura eram vítimas de preconceito. O sexo feminino era tido como símbolo de beleza, de apreciação e não como ser intelectual. Por mais que possuíssem conhecimento e tivessem acesso à educação, obras de autoria feminina ainda não recebiam o mesmo prestígio de obras masculinas. Pensamentos misóginos ainda estavam presentes neste século. Para Duarte, “a sociedade que se recusava a aceitar a concorrência feminina, em qualquer de seus domínios. As relações entre os sexos eram, antes de tudo e sem sombra de dúvida, relações de poder” (DUARTE, 1997, p. 89).

O pouco espaço e o reconhecimento que a mulher passou a ganhar, por vezes podem mascarar que há uma grande diferença entre homens e mulheres, no que diz respeito ao prestígio dado no mercado editorial. Ao fazer a análise de alguns dados, nota-se que o machismo ainda está fortemente presente nesta esfera. Dos 114 contemplados com o Prêmio Nobel de Literatura, no período de 1901 a 2020, constata-se que apenas 15 destes foram mulheres. Na Academia Brasileira de Letras, até 1976, apenas homens eram aceitos e, durante toda a sua existência, obteve apenas 3% de integrantes mulheres. Vale ressaltar que ainda não houve, em 124 anos, uma mulher negra ocupando uma cadeira.

Obras de escrita feminina ainda são menos publicadas que obras de escrita masculina. Livros de autoria feminina são menos divulgados e recebem menor atenção, mulheres são menos convidadas para eventos literários e ganham menos prêmios. Pesquisa realizada pelo Clube de autores²⁷ revelou que, antes da pandemia, no Brasil, apenas 34% dos livros eram de mulheres. Esse número, porém veio aumentando, e hoje já está em mais de 40%, segundo a mesma pesquisa. Por isso, ainda se faz necessário obras como as de Simone de Beauvoir e Virginia Woolf, que falem sobre a literatura feminina e seu impacto social, obras que reflitam sobre a condição da mulher.

O termo “feminista” começou a ser utilizado em meados do século XIX e, na literatura, está relacionado à luta por direitos e igualdade, tendo cunho político. De acordo com Lobo (2011): “a acepção de litera-

²⁷ Mulheres no mercado editorial. *Portal tagarelas*, 2022. Disponível em: <https://portaltagarelas.com.br/2022/04/08/mulheres-no-mercado-editorial/>. Acesso em: 29 junho de 2022.

tura ‘feminista’ vem carregada de conotações, sendo, em geral, associada à luta pelo trabalho, pelo direito de agremiação, às conquistas de uma legislação igualitária ao homem”. Diante disso, obras de autoria feminina eram utilizadas para um pensar coletivo, por meio do qual as mulheres poderiam refletir sobre sua condição de mulher. Tratava-se de uma contraposição à ideologia patriarcal, que determina o homem como superior, trazendo, assim, uma consciência feminina.

Durante séculos, os textos literários foram escritos por figuras masculinas e constituíam-se de narrações sobre guerras, batalhas e conquistas. A figura feminina não estava presente em tais escritos, uma vez que as mulheres não escreviam esse tipo de literatura e também não estavam inseridas como personagens. Em dado momento, elas ganharam papel de destaque nos romances, como protagonistas de grandes livros que marcaram a literatura brasileira, podendo citar: *Capitu*, de Machado de Assis; *Iracema*, de José de Alencar, *Moreninha*, de Joaquim Manuel Macedo.

Contudo há duas questões que merecem ser discutidas: a primeira, trata-se de homens falando sobre mulheres e a segunda, a qual a filósofa Judith Butler discute em seu livro *Problemas de Gênero* (2003), é o fato do discurso do outro ser uma versão incapaz de representar com fidelidade aquilo que realmente é. Butler vai um pouco além e alega que a mulher não apenas foi representada esse tempo todo, mas que foi “mal representada”. A autora aponta que: “para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres” (BUTLER, 2003, p. 18).

Nísia Floresta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, é considerada por muitos a primeira feminista brasileira. Lutou pela capacitação intelectual da mulher e seu direito à educação. Foi educadora, escritora e poetisa, defensora de ideias abolicionistas e republicanos, influenciou fortemente à educação. Estreou como escritora em 1831, no jornal *Espelho das Brasileiras*, de Pernambuco, em um tempo no qual grande parte das mulheres viviam em suas casas, silenciadas, sem outra alternativa, a não ser obedecer à voz do marido. Nísia, desde as suas primeiras publicações, buscou trazer reflexões que retratam a condição feminina (DUARTE, 2005). Estabeleceu diálogos sobre política e causas sociais. Nísia rompeu com os limites que dizia qual era o lugar destinado à mulher.

A autora nasceu em 1810, em um povoado do Rio Grande do Norte. Filha de um advogado português e de uma brasileira, acredita-se que era uma mulher branca, pois pertencia à elite nordestina. Viajou diversas vezes e morou em vários lugares diferentes no Brasil e na Europa. Possui cerca de 15 títulos, escritos em português, francês e italiano; além de inúmeros artigos, poemas, ensaios, críticas. Foi, no entanto, em 1832 que publicou o livro que lhe trouxe notoriedade – *Direito das mulheres e injustiça dos homens*. Em 1838, fundou o Colégio Augusto, no Rio de Janeiro, voltado para meninas. Nísia, em seus escritos, sempre retratava as condições vividas pelas mulheres no Brasil e abordava o papel social imposto sobre elas. Segundo Duarte (2006), ao observar o processo pelo qual as mulheres passaram até a conquista de seus direitos principais, como o direito à educação, ou simplesmente ser reconhecida como um ser intelectualmente capaz, verifica-se o quão árduo foi esse percurso.

É necessário salientar que Nísia Floresta não representava o padrão da mulher de sua época, ela era uma exceção. No início do século XIX, grande parte do sexo feminino era analfabeto e submisso. Dessa forma, a autora foi contra tudo aquilo que lhe era imposto e, por isso, segundo Duarte:

Sua atitude é de independência perante a metrópole, e seu texto deve ser lido como uma resposta da periferia ao centro produtor de discursos e, portanto, construtor de identidades, e mais ainda: como o grito de liberdade da mulher brasileira frente à sociedade patriarcal. (DUARTE, 2006, p. 15)

A autora Nísia Floresta ficou marcada na história, buscou romper com os preconceitos, desmistificar o pensamento de que o homem é um ser superior e identificar as origens de tais pensamentos. Deixou um legado nas discussões a respeito de educação para mulheres, por ser uma voz feminina ativa, em uma época na qual as palavras eram negadas para às mulheres. Nas palavras de Duarte: “Nísia de fato muito contribui para o avanço da educação feminina em nosso país” (DUARTE, 2006, p. 37).

4. Conquistas: uma (re)construção da identidade feminina

Nos anos de 1930 e 1940, as mulheres começaram a conquistar certo espaço na sociedade, mas, de acordo com Pinky (2020), o movimento feminista ainda se mostrava “fora de ameaça”, uma vez que as mudanças ocorridas no universo feminino eram lentas e, por vezes, beneficiavam os homens. Nos anos 1950, ser “feminista” não era um insulto ou ameaça, “sendo usada até com alguma conotação positiva” (PINKY,

2020, p. 539). As mulheres dos anos 1970 são aquelas que buscavam a libertação e direcionavam-se às ruas a fim de protestar contra a ditadura e o sistema político opressor, elas eram as “mulheres politicamente perigosas” (PINKY, 2020, p. 539).

De acordo com Carla Pinky (2020), a partir dos anos 1960, a figura da mulher dona de casa, que não exerce o trabalho remunerado, começou a se dissipar e, até mesmo, ser desvalorizada. A mulher moderna deveria ser “polivalente”: ter um trabalho, mas ainda cuidar da casa e dos filhos. Todavia, a autora entende que ainda persiste o ideal de mulher, a “boa dona de casa”, com base no fato de as propagandas de produtos de limpeza e itens para o lar ainda ter a figura da mulher como público-alvo. Outra imagem da mulher que passou por transformações, segundo a autora, foi a da “mulher cidadã”, sendo as lutas políticas, os movimentos sociais e o feminismo grandes contribuintes para a reconstrução da identidade da mulher.

Desse modo, ao realizar um comparativo entre o século XIX e o século XX, é notável que o cenário da literatura feminina também obteve significativas mudanças. Isso ocorre devido ao crescimento do movimento feminista nas décadas de 60 e 70, na Europa e nos Estados Unidos, o qual propiciou transformações na situação da mulher no Brasil. Diante disso, a mulher passou a ter mais autonomia na produção de seus textos e mais liberdade, uma vez que seus escritos não ficavam mais restritos ao domínio privado. Vale ressaltar que estamos falando de mulheres com poder aquisitivo.

Nos anos 1980, a mulher torna-se ainda mais comprometida com “as causas sociais de seu tempo” (PINSKY, 2020, p. 539). As lutas pela igualdade, maior penalização da violência sexual e discriminação, são alguns dos temas que rodeiam a militância feminina. Nessa mesma década, a literatura também não é mais a mesma, há um avanço no que tange à publicação de livros. Nesse mesmo sentido, existe também a preocupação em recuperar as escritas femininas do passado, aquelas que foram invisibilizadas, apagadas, que precisaram usar pseudônimos para serem, só então, consideradas escritoras. Duarte (2009) menciona que nesses anos formou-se um grupo de pesquisadores que visavam encontrar “escritoras do passado e reascender essa antiga memória” (DUARTE, 2009, p. 12). Sobre essa pesquisa, sabe-seque:

Uma parte do resultado deste projeto são os dois volumes intitulados *Escritoras brasileiras do século XIX*, que estão publicados pela Editora Mulheres, de Florianópolis, sob a coordenação da colega Zahidé Muzart. O

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

primeiro surgiu em 1999, com 910 páginas e 52 escritoras. O segundo, em 2004, com 1.170 páginas e 53 autoras, oriundas de diferentes regiões do país. O terceiro, posso antecipar, encontra-se no prelo e também vai trazer novidades para o pesquisador da temática. (DUARTE, 2009, p. 13)

Ao delinear uma linha do tempo sobre o cânone brasileiro, percebe-se que a inserção efetiva da mulher ocorreu a partir de 1980. Mesmo que a mulher brasileira já tenha conquistado certo espaço na primeira metade do século XX, ele não ocorreu no cânone brasileiro. Isso porque, em 1930, Amélia Beviláqua realizou uma tentativa de ingressar na Academia Brasileira de Letras (ABL), mas se deparou com questões sexista e foi vetada. Em 1950, o regimento foi alterado para que ficasse claro que apenas homens poderiam integrar. A primeira mulher a conseguir entrar na Academia Brasileira de Letras foi Rachel de Queiroz, mas apenas em 1977. Dinah Silveira Queiroz foi rejeitada na primeira tentativa, mas conseguiu uma vaga em 1981. Depois foram eleitas: Lygia Fagundes Telles (1985), Néliida Piñon (1989), Zélia Gattai (2001), Ana Maria Machado (2003), Cleonice Berardinelli (2009) e Rosiska Darcy (2013). Neste momento, são 40 imortais, todavia, apenas cinco mulheres.

Mariana Felipe escreveu uma matéria para Revista Bula em 2020, na qual discorria sobre as mulheres ganhadoras do Prêmio Nobel de Literatura. O evento ocorre desde 1901 e premia anualmente autores que tenham feito grandes contribuições no âmbito literário. A lista, todavia, evidencia a desigualdade de gênero, uma vez que, em 114 edições, apenas 15 entre os premiados são mulheres. Mariana (2020) destaca que, ao verificar a referida lista, nota-se que nove, das 15 autoras, foram premiadas nos últimos 30 anos. Dessa forma, observa-se que existe um avanço na tentativa de equiparação entre os sexos no âmbito literário. Outro ponto que merece destaque é a questão de nenhuma mulher a ganhar o Nobel ser brasileira e, das ganhadoras, poucas serem conhecidas no Brasil.

Nas páginas introdutórias do livro *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie, obra transcrita de uma palestra da autora, é evidenciada a importância de representatividade em obras literárias, ao dizer: “quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância” (ADICHIE, 2019, p. 6). Chimamanda é uma mulher nigeriana, de pele chocolate e cabelo crespo, como ela mesma define. A escritora cita, em seu livro, que, quando começou a escrever obras literárias, seus personagens tinham as características físicas e costumes de pessoas britânicas e americanas. Mesmo a autora possuindo costumes distintos dos britânicos e americanos, escrevia conforme os seus padrões, até o momento em que descobriu a existência

de escritores africanos, fato que trouxe a Adichie uma identificação: “o que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros” (ADICHIE, 2019, p. 7).

O livro discorre sobre como é criada a identidade de um povo, a forma como é construída a imagem de determinados grupos, e o problema de se criar estereótipos. A autora sugere que o conhecimento é estabelecido por meio das histórias que são lidas e escutadas, por isso, ficar “preso” a uma única narrativa limitará a compreensão sobre determinado grupo, ou sobre determinado assunto. Dessa forma, a autora propõe que as pessoas diversifiquem os conteúdos que consomem e suas fontes de conhecimento, pois aprender por apenas um ponto de vista, ficar preso a um único modelo de narrativa, construirá um conceito baseado em uma história única.

Não basta, todavia, que as mulheres escrevam. Para que haja uma efetiva mudança de mentalidade por parte da sociedade, é necessário também que elas sejam lidas. Dessa forma, surge a importância de que as escolas incentivem a leitura de obras de autoria feminina, uma vez que centralizar a leitura em livros de autoria masculina direciona o leitor a assumir uma única visão que, neste caso, trata-se do ponto de vista masculino. Os apontamentos de Chimamanda, sobre os diversos modos de ser e existir, mostram a relevância do reconhecimento de outras vozes, sobretudo vozes que no passado foram silenciadas. Ler literatura de autoria feminina é uma maneira de conhecer a identidade de uma parcela significativa da sociedade. Em especial, para uma mulher, ler literatura de autoria feminina é reconhecer sua própria vivência através do olhar do *outro*. A menina, desde os anos iniciais, precisa encontrar nos livros uma identificação, precisa perceber que o mundo literário também foi feito para ela, que existe um espaço para si dentro das páginas de um livro. E que ela pode ser o que desejar, inclusive, escritora.

Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-livro em 2019, as mulheres correspondem a 54% do público leitor do país. Todavia, é relatado que, dos 15 autores mais lidos, cinco são mulheres e apenas duas são brasileiras, sendo elas: Cecília Meireles e Zíbia Gasparetto. Diante dos dados apresentados, pode-se refletir sobre como as escolas parecem investir, quase que estritamente, na leitura de obras de autoria masculina, uma vez que autores como Machado de Assis, Monteiro Lobato e Jorge Amado encontram-se no topo da lista de leituras recomendadas – e por vezes obrigatórias – nas escolas.

Dessa forma, há uma tendência a acreditar que, mesmo tendo existido um avanço da escrita feminina, as narrativas ainda são controladas por figuras masculinas. Não é por mera coincidência que se faz a escolha de um livro. Por trás dessa escolha, existe uma história de predominância masculina, que foi gerada há séculos, mas que permanece até os dias atuais.

5. Conclusão

Observou-se, com esse artigo, que a mulher enfrentou diversos obstáculos para escrever textos literários. Pouco acesso à educação, inferiorização no mercado de trabalho e restrições para publicação de livros são algumas das barreiras que foram impostas sobre as mulheres. Entende-se que ainda não há igualdade entre os sexos, uma vez que essas barreiras apenas se tornaram menores.

Com a vinda do movimento feminista, ao final do século XIX, a mulher passou a lutar por seus direitos, conquistando-os. Começaram a escrever mais abertamente e publicar seus textos, porém, ainda assim, sua literatura ficava categorizada como inferior, como segunda linha. Com isso, o universo literário ainda pertencia aos homens.

Até o atual momento há pensamentos sexistas presentes na sociedade contemporânea, as mulheres não adquiriram – exatamente – os mesmos direitos, possibilidades, prestígio e reconhecimento. Ao observar especificamente o meio literário, conclui-se que o homem branco e hétero ainda assume a maior porcentagem dos lugares. Essa referida questão se prova ao observar o cânone brasileiro, os membros da Academia Brasileira de Letras, vencedores de prêmios literários, convidados de eventos literários, entre outros exemplos.

Por meio do que foi exposto, nota-se o quanto é difícil para as mulheres se destacarem em um mundo que ainda é dominado por homens, mesmo que em menor grau. Simone de Beauvoir, Virginia Woolf, Rachel de Queiroz, Nísia Floresta, entre tantas outras, não são uma exceção. Tais mulheres também enfrentaram dificuldades, medos e lutas; também tiveram seus direitos negados e seu talento questionado. As condições de produção literária não foram fáceis para elas, não foram fáceis para as que vieram antes delas e também não foram fáceis para as que vieram depois delas. No mais, para a mulher, nunca será uma tarefa inteiramente fácil produzir literatura, uma vez que ainda está enraizado na so-

cidade, e por consequência na própria mulher, que ela não tem um teto tododela. Isso significa que seu lugar na sociedade é construído para cuidar dos homens: pais, maridos e filhos. E, para os homens, sobra tempo para ter um teto todo seu, um computador, um escritório e o silêncio para produzir literatura.

Com base nos resultados da pesquisa, percebeu-se que algumas mulheres fugiram dos padrões exigidos no contexto de suas referidas épocas e conseguiram conquistar muitos direitos. Precisam, porém, estar cientes de que necessitam se manter sempre vigilantes, para que tais direitos não lhes sejam revogados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019. (E-book)

BAKTHIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: A experiência vivida*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 2, 2016.

_____. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. (v. 1)

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990–2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.

DUARTE, Constância Lima. Arquivos de mulheres e mulheres arquivadas: histórias de uma história mal contada. *Revista Gênero*, v. 9, n. 2, p. 11-17, Niterói, 2009.

_____. *Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo*. 1. ed. Natal: Cultural, 2006.

_____. *Nísia Floresta: vida e obra*. 1. ed. Natal: UFRN, 1995.

_____. O Cânone Literário e a Autoria Feminina. In: AGUIAR, N. (Org.). *Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 85-94 (v. 5)

FELIPE, Mariana. Em 117 edições do Nobel de Literatura, apenas 15 mulheres foram premiadas. *Revista Bula*, 20 de setembro de 2020. Listas. Disponível em: <https://www.revistabula.com/35610-em-114-edicoes-do-nobel-de-literatura-apenas-15-mulheres-foram-premiadas-saiba-quem-sao-elas/>. Acesso em: 18 de novembro de 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. [S.l.]: IPL, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5aedicao_RetratosdaLeitura-IPLdez2020-compactado.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

LLOSA, Mario Vargas. Sobre a literatura. *Sarau Eletrônico*, 2022. Disponível em: https://bu.furb.br/sarauEletronico/index.php?option=com_content&task=view&id=201. Acesso em: 29 junho de 2022.

LOBO, Luiza. *A literatura de autoria feminina na América Latina*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://filipe.tripod.com/LLobo.html>. Acesso em: 13 de outubro de 2021.

MATOS, Izilda Maria; BORELLI, Andrea. Trabalho: espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, C.B.; PEDRO, J.M. (Orgs). *Nova história das mulheres no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 126-47 (v. 5)

PINSKY, Carla Bassanezi. Imagens e representações 2: a era dos modelos flexíveis. In: PINSKY, C.B.; PEDRO, J.M. (Orgs). *Nova história das mulheres no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 530-44 (v. 5)

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

WOOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. 1. ed. São Paulo: Lafonte, 2020.

Outras fontes:

CINCO fatos sobre a desigualdade entre gêneros no cinema. *Superabril*, 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/superlistas/5-fatos-sobre-a-desigualdade-entre-generos-no-cinema/>. Acesso em 29 junho de 2022.

MULHERES no mercado editorial. *Portal tagarelas*, 2022. Disponível em: <https://portaltagarelas.com.br/2022/04/08/mulheres-no-mercado-editorial/>. Acesso em: 29 junho de 2022.

**ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA
PARA SURDOS BRASILEIROS**

Caroline Rodrigues da Silva (UFRJ)

carolrsrodrigues@gmail.com

Valeria Fernandes Nunes (UFRJ)

valerianunes@letras.ufrj.br

RESUMO

O presente trabalho tem como foco o estudo de processos de ensino–aprendizagem da língua espanhola para surdos brasileiros. A língua espanhola possui um grande número de falantes nativos e é importante para cidadãos em nosso país. O Brasil faz fronteira com diversos países em que o espanhol é língua oficial e faz parte do Mercado Comum do Sul (Mercosul). O espanhol também se faz presente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em alguns processos seletivos para pós-graduação. Assim, é necessário desenvolver estratégias para o ensino dessa língua estrangeira para estudantes surdos brasileiros. Pensando nisso, por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, analisamos dois artigos com estratégias diferentes usadas em sala de aula para melhorar a relação dos alunos com a língua ensinada. Os resultados preliminares apontam para diferentes estratégias de ensino, tais como, o uso da língua brasileira de sinais (Libras) e de recursos visuais.

Palavras-chave:

Ensino. Espanhol. Surdos.

RESUMEN

El presente trabajo se centra en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua española para sordos brasileños. El idioma español cuenta con un gran número de hablantes nativos y es importante para los ciudadanos de nuestro país. Brasil limita con varios países donde el español es el idioma oficial y es parte del Mercado Común del Sur (Mercosul). El español también está presente en el Examen Nacional de Bachillerato (ENEM) y en algunos procesos de selección de posgrados. Por lo tanto, es necesario desarrollar estrategias para la enseñanza de esta lengua extranjera también a los estudiantes sordos brasileños. Con eso en mente, a través de una investigación bibliográfica y cualitativa, analizamos dos artículos con diferentes estrategias utilizadas en el aula para mejorar la relación de los estudiantes con el idioma enseñado. Los resultados preliminares apuntan a diferentes estrategias de enseñanza, como el uso de lenguaje de señas brasileño (Libras) y recursos visuales.

Palabras clave:

Enseñanza. Español. Sordo.

1. Introdução

Alunos surdos brasileiros, mesmo no ano de 2022, ainda enfrentam a carência de materiais didáticos específicos nos ambientes de sala

de aula, principalmente, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira na educação brasileira. Muitos professores de idiomas não recebem formação pedagógica adequada, o que pode provocar uma diferença na formação educacional entre alunos surdos e alunos ouvintes dentro de sala de aula. São poucas as estratégias didáticas sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira para os surdos, visto que é difícil encontrar artigos e materiais que tragam essa discussão.

O objetivo deste estudo é investigar estratégias pedagógicas do ensino de Espanhol para estudantes surdos. Para isso, por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, buscamos artigos publicados nos últimos cinco anos, no portal de periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelas seguintes expressões para filtro “ensino de língua espanhola para surdos” e “ensino de espanhol para surdos”.

Foram encontrados dois artigos, sendo um publicado em 2018 e outro em 2019, em que os títulos já apontavam para a relação de ensino de Espanhol para o público de pessoas surdas. A justificativa de escolha desses dois artigos deve-se à busca de produções recentes que abordem nosso objetivo específico.

Em relação à fundamentação teórica, este estudo tem como base com seguintes estudos: educação de surdos e Cultura Surda (STROBEL, 2009; SKILIAR, 2015); aprendizagem de língua estrangeira (GRIFFIN 2011; GARGALLO, 2010; KOCH, 2007; SILVEIRA, 2012; GESSER, 2006; QUADROS, 2005; BRASIL, 2000); língua espanhola (FERNÁNDEZ, 2005; JUNGER, 2005; SEDYCIAS, 2005).

Esta pesquisa está organizada nas seguintes seções: (i) “História da educação de surdos e cultura surda”, breve descrição de dados históricos da educação de surdos, destacando fatos relevantes na Idade Antiga, na Idade Média e na Idade Moderna; (ii) “Aprendizagem de língua estrangeira”, teorias linguísticas e educacionais acerca da aquisição de língua estrangeira e de língua materna; (iii) “A relevância da língua espanhola para surdos brasileiros”, descrição da importância do aprendizado do espanhol para brasileiros, seja em aspectos comerciais, educacionais ou de lazer; (iv) “Escolhas metodológicas”, dados sobre o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e qualitativa; e (v) “Estratégias de ensino de espanhol para surdos”, comparação dos dois artigos a fim de investigar diferenças e semelhanças de propostas didáticas para o ensino de espanhol para surdos.

Sendo assim, os resultados preliminares apontam que é relevante o ensino da língua espanhola para os alunos surdos brasileiros, fazendo o uso de estratégias, com o foco na interação de todos os alunos em aula.

2. História da educação de surdos e cultura surda

Para começar a falar sobre a história da educação de surdos, é preciso traçar, de maneira breve, e com muitos recortes, acontecimentos que julgamos ter determinada importância para tal assunto. Na Idade Antiga, em Roma, os sujeitos surdos eram considerados seres castigados ou enfeitiçados, e por causa disso, essa “questão” era resolvida com o abandono ou a eliminação física dessas pessoas.

Já na Grécia, os surdos eram considerados inválidos, sendo tidos como um incômodo para a sociedade e, como consequência, eram condenados à morte. Em contrapartida, na Pérsia e no Egito eles eram considerados pessoas privilegiadas, visto como enviados dos deuses, pois o povo acreditava que eles tinham o privilégio de se comunicar em segredo com os deuses.

Quando se chegou à Idade Média, os surdos continuaram a não ter um tratamento digno, pois muitos eram colocados na fogueira. Quando não acontecia isso, eles eram objeto de curiosidade para a população e alvo de muita discriminação, tais como: os surdos eram proibidos de receber a comunhão, pois eram incapazes de confessar seus pecados; e também não podiam receber heranças. Com isso, os surdos não eram devidamente incluídos na sociedade, sendo privados de exercerem seus direitos como cidadãos.

Na Idade Moderna, Girolamo Cardano, médico e filósofo, reconheceu que os surdos tinham uma habilidade para a razão, e com isso afirmava que “a surdez e a mudez não são impedimentos para desenvolver a aprendizagem” (STROBEL, 2009, [s.p.]). Ele acreditava que a melhor forma de instruir um surdo seria pela escrita, e que não fazer isso poderia ser considerado um crime.

O monge espanhol Pedro Ponce de León estabeleceu a primeira escola para surdos em Valloid, Espanha, onde ensinava matérias como latim e grego para dois irmãos surdos de uma família aristocrática espanhola.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

No ano de 1814, Thomas Hopkins Gallaudet, junto com o professor Laurent Clerc, fundou em Hartford, a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos.

No ano de 1855, Eduardo Huet, professor surdo com experiência no ensino de pessoas surdas em Paris, chega ao Brasil a pedido do imperador D. Pedro II. Huet utilizava a língua de sinais francesa (LSF), que traria contribuições para a língua brasileira de sinais (Libras).

No ano de 1857, foi criada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos surdos-mudos”, que atualmente é o “Instituto Nacional de Educação de Surdos”, o INES.

Em diversos momentos da história do povo surdo, é possível observar a tentativa de que eles se adequassem à oralidade, como se os surdos não tivessem sua própria língua, sua maneira de ver o mundo, sua cultura e sua identidade. Com isso, no ano de 1880, houve o Congresso Internacional de Surdo-Mudez em Milão, Itália, em que o método oral foi votado como o mais adequado a ser utilizado nas escolas de surdos, e com isso o uso de língua de sinais foi proibido oficialmente, pois se acreditava que ela destruíria a capacidade de fala dos surdos.

O Congresso de Milão foi descrito por Skiliar (2015) como a legitimação oficial do ouvintismo e do oralismo. Mesmo com a proibição do uso de língua de sinais, os surdos ainda a utilizavam às escondidas para que fosse feita a comunicação, sendo possível manter, assim, o uso de língua de sinais juntamente da cultura surda.

Com todos esses percursos do povo surdo, apenas no ano de 2006 inicia-se a graduação do curso de Letras-Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que se integra ao projeto educacional global de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/2002, a Lei de Acessibilidade nº 5.296/2004 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996.

Por causa da instrução que tinha como foco a oralidade, tem-se o ouvintismo, ideia de que os surdos são obrigados a narrar em-se como ouvintes. Assim, os surdos foram expostos a diversos tipos de métodos na tentativa de que eles fossem capazes de escutar, para que fossem devidamente aceitos na sociedade. Diante disso, houve o incentivo da prática chamada de oralismo (comunicação por meio da fala), uma “forma institucionalizada do ouvintismo” (SKILIAR, 2015) que não reconhece a cultura surda. Entende-se a cultura surda como:

[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais (...). Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2013, p. 29)

É preciso saber que existem muitas culturas, e que nenhuma cultura é superior à outra, seja ela a cultura dos ouvintes ou a cultura dos surdos. No que tange ao entendimento da Cultura Surda, compreendemos que

[...] a sociedade muitas vezes afirma que o povo surdo tem sua cultura, mas não a conhece. Comentam e afirmam que como na sociedade a maioria dos sujeitos é ouvinte, o sujeito surdo tem que viver e submeter-se a essa maioria que o rodeia. (STROBEL, 2008, p. 82)

Existem pessoas ouvintes que se identificam com a cultura surda, com o Povo Surdo, pessoas que veem como é o dia a dia dos surdos, que entendem as dificuldades que são enfrentadas por causa do preconceito. E assim é formada a “comunidade surda”, composta por surdos e ouvintes que entendem, lutam e apoiam o povo surdo para que sejam alcançados os direitos dos surdos.

3. *Aprendizagem de língua estrangeira*

Surdos aprendem a partir da modalidade visual-espacial, em que a relação e a construção de conhecimentos podem ser realizadas por meio de língua de sinais. Com isso, para que eles aprendam uma segunda língua (L2) ou uma língua estrangeira (LE) é aconselhável que já tenham sua L1 consolidada (Libras), para que, assim, seja possível desenvolver habilidades pertinentes ao ensino de uma L2/LE, que no caso dos surdos, serão as habilidades de leitura e escrita.

Ao falar de aquisição de língua estrangeira, é preciso, antes de tudo, abordar um pouco sobre linguagem, língua materna, L2 etc. Além disso, é necessário frisar que há divergências teóricas sobre o uso e tais termos, e por isso, nesse trabalho, optamos por utilizar as seguintes nomenclaturas: L1 para a Libras, L2 para a língua portuguesa e L3 para a língua estrangeira.

Segundo Griffin (2011), a língua materna (L1) é a primeira língua que aprendemos e, geralmente, é a língua com a qual nos identificamos culturalmente. Essa é a língua que aprendemos na infância por meio da fala de nossa mãe ou de nosso responsável.

A língua materna se refere ao contexto em que uma língua foi aprendida. Ou seja, que a linguagem do ambiente do aprendiz (aqui se assume que é do bebê a quem tradicionalmente fala mais aos bebês, a mãe), é aquela que se aprende com mais domínio. Hoje em dia, é plenamente reconhecido que em muitos casos não é a mãe quem mais transporta linguagem para o ambiente da criança e, portanto, já se fala da fala do responsável, mas, mesmo assim, sabemos também que não é a fala que muitas pessoas dominam mais, quando envelhecem.²⁸ (GRIFFIN, 2011, p. 23)

A segunda língua (L2), de acordo com Griffin (2011), é qualquer língua aprendida depois que a sua língua materna (L1) está bem consolidada, geralmente aprendida nos ambientes escolares. A língua estrangeira (L3), de acordo com Santos Gargallo (2010) é “aquela que se aprende em um contexto no qual carece de função social e institucional”²⁹ (GARGALLO, 2010, p. 21).

Compreendemos a linguagem como espaço de interação, de acordo com as três concepções de linguagem definidas por Koch (2007): linguagem como expressão de pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como espaço de interação. A partir dessa concepção, teremos os usos da linguagem em situações de interação, pois se tem como lugar de observação a língua e os ambientes de práticas de linguagem, que são sujeitos a mudanças, são fluidos e heterogêneos. Com isso, a linguagem não só representa o mundo, como, também, o constrói, a partir das diversas interpretações de fala e de escrita que possibilitam qualquer tipo de interpretação.

O ensino de línguas está diretamente ligado à diversidade e à inclusão nos contextos educacionais e em toda sociedade, pois para democratizar o acesso à cultura, é preciso compreender toda a diversidade cultural que existe. Com isso, para que se tenha uma cidadania plena, é necessário ter acesso ao conhecimento, que irá acontecer por meio do ensino, e a língua é um dos instrumentos que torna isso possível.

²⁸ La lengua materna alude al contexto en el que se ha aprendido una lengua. Es decir, que la lengua del entorno del aprendiz (aquí se supone que es de un bebé al que le habla la persona que tradicionalmente habla, más a los bebés, su madre), es la que se aprende con más dominio. Hoy día, se reconoce plenamente que en muchos casos no es la madre la que más lengua porta al entorno del niño, y por tanto se habla ya de habla del guardián (caretaker’s speech), pero aun así también sabemos que tampoco es el habla que más domina mucha gente cuando se hacen mayores. (Tradução feita pela autora)

²⁹ Aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional. (Tradução feita pela autora)

No Brasil, temos a Libras como uma das línguas reconhecidas no país, que é considerada como língua materna ou primeira língua (L1) de muitos surdos. Ao falar de línguas no Brasil, muitas vezes, há uma concepção errônea do país como um país monolíngue, o que desconsidera línguas indígenas, a Libras e a língua de sinais, usada pela tribo de índios surdos Urubu-Kaapor no Maranhão, por exemplo. Assim, o Brasil é um país multilíngue. Pensar que temos apenas o português como língua no país provoca exclusões, pois muitas pessoas não se identificam em relação a essa língua, usada majoritariamente em ambientes de interação e ensinada nas escolas. Com isso, Silveira (2012) esclarece que

[...] para o estudante, a confusão se torna agravante. A língua que ele estuda e a língua que ele fala estão longe de estabelecer vínculos reais com sua relação prática refletida em sua experiência enquanto usuário da língua. Essa língua (estétil às necessidades sociocomunicativas), enquanto objeto de análise na escola, a partir das gramáticas normativas e atestada pela fala do professor, é a que vai ser ensinada e (des)aprendida. (SILVEIRA, 2012, p. 3)

Por causa dessa exclusão, Quadros (2005) acredita no bilinguismo na educação de surdos partindo da forma “aditiva”, partindo do pressuposto de quanto mais línguas o sujeito aprende, mais vantagens ele terá no campo cognitivo, social, cultural e político, pois não estará limitado apenas ao português. A maioria dos surdos no Brasil tem como a sua L1 a Libras, e como a L2, a língua portuguesa, que é ensinada na modalidade de escrita. Com isso, é recomendável que os surdos aprendam o mais cedo que puder, a Libras para que tenham um bom desenvolvimento cognitivo e linguístico. Silva (2001) afirma que

[...] outros estudos feitos por vários pesquisadores assinalam que os surdos, a exemplo dos ouvintes, podem se desenvolver linguisticamente, desde que sejam expostos à língua de sinais o mais cedo possível; se isto não acontecer, o desenvolvimento global do indivíduo surdo poderá ser afetado de modo significativo. (SILVA, 2001, p. 47)

Além disso, Skiliar explica que

[...] a experiência prévia com uma língua contribui para aquisição da segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento, tanto geral como específico, da linguagem. (SKILIAR, 1997 *apud* GUARNELLO, 2007, p. 145)

A língua portuguesa, para os surdos, pode ser ensinada ao mesmo tempo em que o ensino da Libras, segundo Gesser (2006). As línguas aprendidas depois dessas são consideradas terceira, quartas línguas. Muitos surdos veem o português como uma língua estrangeira, pois a veem

com estranheza, que pertence apenas aos ouvintes. A língua estrangeira pode não ser apenas uma língua que é de outro país, e sim uma língua considerada “alheia” (GESSER, 2006, p. 65). Sendo assim, o ensino de outra língua, além da Libras e do português, aos surdos não será somente um ensino de língua estrangeira, mas sim de uma terceira língua, pois, em geral, eles já teriam o aprendizado da Libras (L1) e da língua portuguesa (L2).

O aprendizado de uma L3 é muito importante para qualquer pessoa, pois isso ajudará no desenvolvimento dos indivíduos, porque proporcionará novas experiências de vida à pessoa. O aprendizado de uma L3 ajuda o aprendiz a ter um novo olhar pela sua cultura, e pela cultura do outro, fazendo com que se construam novas relações e se chegue a conhecer e saber respeitar a individualidade de cada pessoa.

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p. 30)

Para o ensino e aprendizagem dos surdos, temos que levar em conta o conhecimento da língua portuguesa pelo surdo, a importância da Libras para o surdo, o respeito à singularidade linguística do surdo, a presença de estratégias de comunicação, e a habilidade dos surdos com as duas línguas (a Libras como L1 e o português como L2) que estarão envolvidas no processo de ensino de uma língua estrangeira (L3). A escrita dos surdos em L3 receberá transferências da Libras (L1) e da língua portuguesa (L2), o que resultará em um ambiente de aprendizado composto por três línguas.

4. Relevância da língua espanhola para surdos brasileiros

Sabe-se que o ensino de línguas estrangeiras é de suma importância para a educação e para o conhecimento de outras culturas. Sobre a língua espanhola não poderia ser diferente, visto que o Brasil é rodeado por países que têm o espanhol como língua materna. Sendo assim, o aprendizado do espanhol proporciona a comunicação com os países vizinhos, seja por pessoas ouvintes ou pessoas surdas. Além disso, é possível ver que, cada vez mais, a língua espanhola está presente na educação e na

vida social dos indivíduos, sendo importante para realizar negociações ou até mesmo para intercâmbios culturais.

A língua espanhola é a segunda língua mais falada do mundo, se pensamos em falantes nativos, pois, atualmente, conta com quase 461 milhões de falantes nativos, segundo o IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística). Além do mais, é vista como a terceira língua mais utilizada nas redes sociais.

Com isso, pode-se observar a importância do idioma para a educação brasileira, em vários sentidos. O ensino de espanhol em nosso sistema educacional já está presente faz alguns anos, pois no período da grande imigração espanhola, entre os anos de 1888 e 1930, o Brasil foi um dos destinos escolhidos pelos imigrantes espanhóis que se espalharam pelas colônias que a Espanha possuía por toda a América. Segundo Fernández (2005), “mais de quatro milhões de imigrantes espanhóis ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 18).

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) é importante incluir o ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental e no ensino médio. Dessa forma, na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, é regulamentado o ensino da língua inglesa como obrigatório, podendo ter a língua espanhola – ou outras línguas estrangeiras – ofertada como optativa, a depender da disponibilidade da instituição de ensino.

Ao pensar na questão do ensino de língua estrangeira, a proximidade geográfica e linguística entre o português e espanhol é muito mais atrativa para o aluno falante da língua portuguesa. Para Junger (2005), há boa relação entre essas duas línguas devido a pontos de contato (léxico e estruturas morfossintáticas), que favorecem a uma aproximação mais imediata ao idioma estrangeiro. Isso pode gerar com frequência uma motivação extra para os aprendizes, que conseguem “fazer coisas” com a língua aprendida ainda em estágios iniciais da aprendizagem (JUNGER, 2005, p. 44).

Dessa forma, o surdo brasileiro, que já possui o contato com a língua portuguesa escrita poderá encontrar similaridades linguísticas entre o português e o espanhol. O acercamento entre as línguas pode ser um ótimo fator de inclusão social, de oportunidades de trabalho e de intercâmbio cultural.

Em relação às questões de trabalho, é possível abordar sobre a chegada das empresas espanholas ao Brasil, o que incentivou o mercado de ensino do espanhol, pois ficou sendo necessário abrir caminhos de um mercado mundial entre os países. Ademais, houve o surgimento do Mercosul, em 1991, que foi a junção entre Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela – tendo o Brasil como o único país que não tinha o espanhol como língua materna. Para Sedycias (2005), o objetivo do Mercosul era o de “criar formas de estender as atuais dimensões dos mercados nacionais e potencializar o desenvolvimento econômico” (SEDYCIAS, 2005, p. 19).

Sendo assim, razões políticas, culturais e econômicas estão fortemente relacionadas à implantação do ensino de língua espanhola na grade curricular das escolas brasileiras, pois está presente como uma das opções de língua estrangeira na prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e em alguns cursos de pós-graduação.

Atualmente, com o aumento de pessoas surdas em cursos de graduação, o ingresso em pós-graduações tornou-se frequente. Para participar de processos seletivos para cursos de mestrado e de doutorado, faz-se necessário o conhecimento de língua estrangeira. Assim, o espanhol é uma opção de aprendizado para surdos brasileiros que almejam participar dessas seleções.

Por isso, há a relevância da língua espanhola para os alunos surdos, pois eles também têm o direito à aprendizagem dessa língua. Por isso, são necessárias estratégias de ensino de espanhol para alunos surdos brasileiros.

5. Escolhas metodológicas

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, são investigadas estratégias para o ensino de espanhol para alunos surdos. Para a seleção de dados, visando a um estudo com dados publicados nos últimos cinco anos, pesquisamos no portal de periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelas seguintes expressões para filtro “ensino de língua espanhola para surdos” e “ensino de espanhol para surdos”.

Como o objetivo específico era o ensino de espanhol para surdos, foram selecionados dois artigos, sendo um publicado em 2018 e outro em 2019, em que os títulos já apontavam para a relação de ensino de espa-

nhol para o público de pessoas surdas. Durante a coleta de dados, pela busca por títulos que abordassem o assunto em questão, foram encontradas apenas essas duas produções nos últimos cinco anos.

O artigo I é intitulado “O ensino de língua espanhola para surdos: a integração entre professor e intérprete e as adaptações metodológicas”, publicado em 2018, escrito por Ana Caroline Pereira da Silva, Fábio Marques de Souza e Ronny Diógenes de Menezes. O artigo foi publicado pela revista *Espacios*.

O artigo II é intitulado “Estratégias para o ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) com a inclusão de um aluno surdo na sala de aula”, publicado em 2019, escrito por Ana Paula de Freitas Pereira (professora de espanhol) e Tatiana Aparecida Valenga Nunes (intérprete de Libras). O artigo foi publicado pela revista virtual *Bem Legal*.

6. Estratégias de ensino de espanhol para surdos

O artigo I trata sobre a adaptação e o uso de estratégias para os alunos surdos, que adquirem muitas informações pelo canal visual, sendo necessário, assim, atividades multimodais que ajudem no processo educacional, e como mediadores do estudante nesse processo em um espaço inclusivo, há o professor e o Tradutor-Intérprete de Libras – português (TILSP).

Nesse artigo, é possível encontrar modelos de adaptação, divididos em três atividades. Essas atividades têm como objetivo estimular a leitura e a escrita, abordando o crescimento do vocabulário e propondo reflexões sobre os temas tratados, além dos gêneros discursivos a serem trabalhados.

Atividade 1 – “Para começo de ‘conversa’”. Essa atividade tem como objetivo aproximar os alunos surdos do tema através de diálogos curtos sobre situações comunicativas específicas, como exemplo um *check in* no aeroporto, usando imagens e diálogos escritos.

Depois da exposição do tema, os alunos surdos receberão uma ficha com imagens e os balões de diálogo em branco, onde eles escreverão as “falas”, para que possam fazer a relação das estruturas do português (que já conhecem), com as do espanhol. Nesse exercício, houve o auxílio do Google Tradutor.

A atividade, além de aproximar os estudantes dos diálogos em situações usuais, ainda vai propiciar a realização de leitura de diálogos por meio de textos multimodais e instigar a produção escrita das estruturas linguísticas necessárias para interagir na situação comunicativa. No momento da atividade, o professor ficará responsável por apresentar a forma adequada da escrita.

Atividade 2 – “Para para ler”. Depois do contato visual e da reprodução dos diálogos apresentados, os alunos irão praticar uma parte do capítulo “Beatriz (*los aeropuertos*)” do livro *Primavera con una esquina rota* de Mário Benetti. O vocabulário referente ao texto será disponibilizado para os alunos surdos através de uma atividade com palavras e imagens, referente ao texto apresentado em aula, para que eles associem as duas atividades, aumentando seu vocabulário na língua alvo. Além disso, os alunos surdos ficarão responsáveis de fazer uma descrição em espanhol escrito de uma foto do aeroporto. Essa segunda atividade tem o objetivo de possibilitar a experiência de leitura de um texto literário escrito e estimular a compreensão da linguagem literária e dos demais aspectos estudados.

Atividade 3 – “Para ver, ler e opinar”. Nessa atividade todos os alunos assistirão ao filme “*La terminal*”, legendado em espanhol. Os alunos surdos terão a ajuda do intérprete para tirar as possíveis dúvidas sobre as situações linguísticas que eles não estejam familiarizados. Após a apresentação do filme, todos os alunos mostrarão as suas impressões sobre a obra em espanhol e o aluno surdo fará o mesmo, usando a Libras com o auxílio do intérprete e empregando o espanhol escrito. Assim, eles terão contato com o gênero filme, explorarão aspectos visuais do filme para ajudar na compreensão da legenda em espanhol e criar um espaço para exposição, em Libras, com o auxílio do intérprete, buscando dividir as informações aprendidas pelo aluno surdo no decorrer do filme.

Sendo assim, as atividades propostas nesse artigo podem contribuir para que os alunos surdos não se sintam excluídos do processo de ensino-aprendizagem em um espaço inclusivo, pois eles, como qualquer outra pessoa, têm o direito de aprender a língua espanhola. Por menor que sejam as adaptações, do oral para os alunos ouvintes e do escrito para os alunos surdos, isso fará com que eles não se sintam esquecidos. Os alunos surdos precisam de atividades inclusivas, do contrário não terão acesso total à educação e ficarão a mercê dos outros (SACKS, 2010).

No artigo II, encontramos uma experiência didática com a expansão lexical do espanhol e o gênero textual diálogo. A atividade foi preparada com a ajuda das duas autoras, a intérprete de Libras, que não tem formação acadêmica em espanhol, e a professora de espanhol, com a presença de vinte e nove alunos ouvintes e um aluno surdo.

Na primeira parte da atividade, na etapa de nome “*diccionario*” os alunos tinham de cinco a quinze minutos para perguntar oralmente em espanhol (ouvinte) e/ou Libras (surdo) sobre as palavras que têm curiosidade em saber como se fala em espanhol. Sendo assim, foi criado um vocabulário no caderno. Para que o aluno surdo e os ouvintes pudessem participar da aula usando Libras, foi empregado o alfabeto em espanhol e, em quatro aulas, a intérprete trouxe o alfabeto datilológico. Sendo assim, nas aulas iniciais, o aluno surdo fazia em Libras uma palavra em espanhol e os outros tentavam adivinhá-la. Com isso, todos acabavam interagindo em Libras e em espanhol.

Outra forma usada para ensinar o novo vocabulário foi através de imagens de alimentos em espanhol, contribuindo para o uso de recursos visuais.

Assim, a professora de espanhol trouxe as figuras com os nomes em espanhol. Depois, os alunos ouvintes e o aluno surdo tiravam a imagem dos alimentos e faziam a palavra usando o alfabeto datilológico. Logo depois dessa retirada, os demais alunos adivinhavam a palavra. No decorrer da atividade, os alunos fizeram equipes de quatro pessoas, e cada aluno pôde escolher uma fruta diferente para fazer em Libras. E depois dessa interação em grupos, os alunos apresentaram, em Libras, os itens estudados.

Depois dessas atividades, mais duas foram realizadas pelas professoras. No primeiro bimestre, houve a construção de um diálogo usando o vocabulário de dados pessoais (nome, sobrenome, idade, cidade, nacionalidade e profissão) e sua apresentação em pares. No segundo bimestre, realizou-se a prática de diálogo que incluía pedidos de alimentos. Essas atividades foram importantes, pois, com o conjunto das professoras, a intérprete teve o seu espaço para motivar o uso de Libras em sala de aula e aumentar seu conhecimento de espanhol, e a professora de espanhol aprendeu alguns sinais e passou a fazer a chamada usando Libras.

Além disso, foi possível promover a inclusão, pois os alunos ouvintes interagiram em Libras com o aluno surdo e com as professoras, diminuindo as barreiras de comunicação.

Após a apresentação dos dois artigos e das propostas de atividades mostrada neles, deixamos abaixo um quadro comparativo sobre as estratégias de ensino de espanhol no artigo 1 e no artigo 2.

Tabela 1: Quadro comparativo de estratégias de ELE.

Tópicos observados	Artigo I	Artigo II
(i) Intérprete de Libras em sala de aula	x	x
(ii) Atividades com interação com alunos ouvintes		x
(iii) Uso de recursos visuais	x	x
(iv) Exercícios com diálogos em situações do cotidiano	x	
(v) Uso da Libras no ensino de espanhol como língua estrangeira		x

Fonte: As autoras.

Com base nesses tópicos, identificamos que a presença de intérprete em sala de aula (i) e a proposta de atividades com interação com alunos ouvintes (ii) apontam para um ensino em um espaço de inclusão. Sem o domínio pleno da Libras pelo professor e pelos colegas de classe para a interação com alunos surdos, a presença de intérprete de Libras será necessária. Destacamos que há possibilidade de ensino de uma língua estrangeira em uma classe bilíngue (português-Libras) sem a intermediação de intérpretes, caso professores e alunos saibam Libras.

O uso de recursos visuais (iii) é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos. Os surdos possuem uma perspectiva visual do mundo, logo, esses recursos contribuem nesse processo. O emprego da Libras (v), que é a língua materna de muitos surdos, durante o ensino diminui barreiras comunicativas entre surdos e ouvintes em sala de aula.

A presença de exercícios com diálogos de situações do cotidiano (iv) torna a aprendizagem significativa. Por meio dessas atividades, é possível aprender e praticar vocabulário sobre situações rotineiras.

A partir do que foi exposto, é possível observar que ambos os artigos buscam promover a interação entre alunos surdos e ouvintes com o espanhol dentro da sala de aula. Cada um com a sua particularidade, mas com um objetivo em comum, fazer com que os alunos surdos se sintam cada vez mais inseridos no ambiente escolar.

7. Considerações finais

Tínhamos como proposta para essa pesquisa qualitativa analisar o ensino de espanhol para alunos surdos brasileiros com o uso de estratégias que ajudam a aprendizagem da língua em questão. Esse objetivo foi alcançado, pois, depois da investigação, foi possível observar que existe o ensino de espanhol dentro do ambiente escolar para alunos surdos e ouvintes ao mesmo tempo.

Sendo assim, as principais estratégias de ensino que foram observadas foram as seguintes: presença do intérprete de Libras dentro da sala de aula; atividades entre alunos surdos e ouvintes; uso de recursos visuais; exercícios com diálogos de situações cotidianas; e o uso da Libras no ensino de espanhol como língua estrangeira.

Desejamos analisar em futuros estudos, questões relacionadas ao ensino de espanhol para alunos surdos, fazendo o uso de estratégias que possam ajudar na aquisição da língua estrangeira. Para isso, é necessário que os professores de espanhol tenham, mesmo que de maneira básica, o conhecimento de Libras, para uma melhor interação e ensino no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas-SP: Pontes, 1998.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *El Español en Brasil*. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 18-24

GESSER, Audrei. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006. 222f.

GRIFFIN, K. *Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

JUNGER, C. S. V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula. *Anua-rio brasileiro de estudios hispânicos*. XV. Brasília, 2005.

KOCH, Ingedore. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

PEREIRA, Ana Paula de Freitas; NUNES, Tatiana Aparecida Valenga. Estratégias para o ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) com a inclusão de um aluno surdo na sala de aula. *Revista Bem Legal*, v. 9, n. 2, Porto Alegre, 2019.

SACKS, O. W. Vendo vozes. *Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. 3. ed. Madrid: Arco Li-bros, 2010.

SEDYCIAS, João. *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita o aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, A. C.; Souza, F. M. de; MENEZES, R. D. de. O ensino de língua espanhola para surdos: a integração entre professor e intérprete e as adaptações metodológicas. *Revista Espacio*, v. 39, n. 43, 2018.

SILVEIRA, Ederson Luís. (Des)construções acerca do imaginário de uma língua homogênea: consequências e discursivizações de um mito. *Web-revista linguagem, educação e memória*, v. 4, n. 4, Unidade univer-sitária de Campo Grande-MS, jul. 2013. Disponível em: [http://www. u-ems.br/lem/EDICOES/04/04.htm](http://www.u-ems.br/lem/EDICOES/04/04.htm). Acesso em: jan. 2014.

SKILIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianó-polis: UFSC, 2008/2013.

_____. *História de educação dos surdos*. Texto-base de curso de Licen-ciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2008b.

SOUZA, Danielle; SILVEIRA, Ederson. O ensino de Língua Estrangeira para surdos: contribuições para formação acadêmica, profissional, social e cultural. *Interfaces científicas*, v. 5, n. 1, p. 69-79. Outubro 2016.

Outras fontes:

BRASIL. Decreto (2004). Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Decreto 10.048, de 08 de novembro de 2004, Brasília-DF.

BRASIL. Decreto (2005). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília-DF.

BRASIL. Lei (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília-DF.

BRASIL. Lei (2002). Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, Brasília-DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000, Brasília-DF.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Brasília: MEC, 2018, Brasília-DF.

IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Disponível em: <http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/?fbclid=IwAR07LJMN6ONc-Q59HMijDAe-lWJLmpCMEa04xJVu8FWQtTc5Xsa-CcGEu-w>. Acessado em: 01 mai 2022.

**HE DOESN'T WANT TO SEE YOU:
ASCRIPIT IN THE MATRIX³⁰**

Rip Cohen (Independent Researcher)
rip.cohen@gmail.com

ABSTRACT

This paper analyses four *cantigas d'amigo* which contain a variable formula whose gist is “He didn't want to see you.” This formula of reproach belongs to a pragmatic script with a configuration of mother-to-daughter and a speech-action that can be described as “Stop loving him”.

Keywords:

Speech-action. Pragmatic script. *Cantigas d'amigo*.

RESUMO

Este artigo analisa quatro *cantigas d'amigo* que contêm uma fórmula variável, cuja essência é “Ele não queria te ver”. Essa fórmula de reprovação pertence a um roteiro pragmático com uma configuração de mãe para filha e um discurso-ação, que pode ser descrito como “Pare de amá-lo”.

Keywords:

Discurso-ação. Roteiro Pragmático. *Cantigas d'amigo*.

Adapting a phrase of Ludwig Wittgenstein, we might say that if some *cantigas d'amigo* seem puzzling, that may be because they do not *all* seem puzzling enough.

A grammar of scripts (COHEN, 2009a, p. 37-9) for this genre must identify and describe kinds of *speech-action* or *move* (BING; COHEN, 1991, p. 19-21; COHEN, 1994, p. 171-6; 2011a: 98-102), say which texts and scripts represent each kind (COHEN, 2011a, p. 104-39), determine if two similar scripts should be taken as variations of the same move or as distinct but related moves, and (where appropriate) array interrelated moves in families of scripts (WITTGENSTEIN, 1993, p. 32 [§66]; cf. AUSTIN, 1986, p. 150)³¹. Here I will examine a move (or

³⁰ This essay, dating from 2014, is here published without revision or updating of bibliography. A full exposition of my views on pragmatic grammar will be found in my upcoming book *Girl-Song: aaB cantigas d'amigo*.

³¹ The numbering and texts of the *cantigas d'amigo* are from Cohen 2003. Angle brackets have been removed where (as nearly always) refrains are not copied fully after the first

speech-action) already dubbed “the mother reproaches her daughter for loving a boy who has proved faithless” (COHEN, 2010b, p. 28). But that description omits the key fact that such a reproach functions as an indirect way of saying, “You should not love that boy.” In the four texts where this speech-action appears, the mother, speaking to her daughter, normally expresses the move indirectly by phrases like “He didn’t come to see you,” or “He never spoke with you again.” I will argue that this move (“Stop loving him”) belongs to the pragmatic matrix of the genre. Here I mean both the contemporary poetic matrix – an abstraction based on all we can induce from the corpus about the *active* poetics (form, rhetoric and pragmatics) of these 500 songs – and the historically prior poetic and social matrix in which the genre had its roots (as argued by LANG, 1894, p. lxiii-ciii).³² The contemporary matrix provides compelling evidence for a prior matrix. Nothing else explains the strophic forms (COHEN, 2005; 2010d; 2014), the extremely limited and conservative lexicon (COHEN, 2010e, p. 2-3), the pervasive rhetoric of repetition with variation (LANG, 2010, p. 123; COHEN, 2011a, p. 51n), or the pragmatic rules, conventions and constraints of the genre.

The four texts that represent the kind of speech-action under study here conform to the combinatory possibilities of speaker and addressee found in the rest of the corpus. They were composed during the thirteenth century, over an unknown stretch of time and in unknown locations, by authors of different social extraction: two *trobadores*, a *jogral* and a *burguês*.³³ Are four texts enough to demonstrate the existence of a script in the matrix? *One* is enough – even a parody, if there is corroborating evidence.

But do these *cantigas* represent variations on the same action? Do they provide sufficient evidence for a *distinct* script of the general form (COHEN, 2009a)?

strophe, but have been retained for supplements. Changes have been made in punctuation. Tils have been added where historical phonology expects them and early manuscripts of Galician-Portuguese lyric normally provide them. Verse translations of the *cantigas* are from Cohen 2010a, sometimes slightly modified.

³² These two meanings of “matrix” are explained by Cohen 2009a: 26-27, 37-40. Although these dimensions of the matrix – and their importance in textual criticism – can be difficult to separate, see Cohen 2005, 2010c, 2010d, 2014 on form; 1996, 2012a on rhetoric; 2010b, 2011a on pragmatics. On the origins and development of the genre, see also Cohen 2011b.

³³ For information on the chronology of the poets (see OLIVEIRA, 1994, p. 303-440).

P1 – P2 {x, y + z → A}

This notation means that *Persona 1* speaks to *Persona 2*, and provides, within the symbols { }, background and new information {x, y + z} leading to {→} a main action/emotion {A}, usually performed – or, if an emotion, felt – in the present, sometimes foreseen in future time, and sometimes narrated.

Let's look first at the least problematic example, which nonetheless raises questions. Unlike the other three texts, only the mother speaks here, so we need not deal with the girl's response. And it is the girl's reaction in the other texts, all dialogues, that distinguishes them one from another, although I will try to show that in all four poems the mother's move, while nearly always indirect, is essentially the same (see COHEN, 2011a, p. 107).

JohanServando 13
a⁷a⁷b⁷B⁷B⁷ (I, III) /a⁷a⁷b⁷B⁷B⁷ (II, IV) (x4)
ener ades eraler ando er || er

Filha, o que queredesben
partiu s' agora daquen
e non vos quisoveer,
e ides vós ben querer
aquen vos non quer veer? 5

Filha, que mal baratades,
que o sen meu grad' amades,
pois que vos non quer veer,
e ides vós ben querer
aquen vos non quer veer? 10

Por esto lhiquer' eu mal,
mha filha, e non por al,
por que vos non quis veer,
e ides vós ben querer
aquen vos non quer veer? 15

Andades por el chorando
e foi ora a San Servando
e non vos quisoveer,
e ides vós ben querer
aquen vos non quer veer? 20

Daughter, the one you love
Went away from here now
And didn't want to see you,
And you go on loving
Someone who won't see you?

Daughter, you've bargained badly
By loving him against my will
Since he doesn't want to see you,
And you go on loving
Someone who won't see you?

And so for this I wish him ill,
Daughter, and for no other reason,
Because he wouldn't see you,
And you go on loving
Someone who won't see you?

You go around crying for him
And he's just gone to San Servando
And didn't want to see you,
And you go on loving
Someone who won't see you?

“A language game is something that consists in the recurrent procedures of the game in time,” says Wittgenstein (1979, p. 68 [§519]). For an audience to recognize and appreciate representations of any *Sprachspiel* or move, it must be a common “speech event” (GUMPERZ, 1982, p. 165-7; ARISTOTLE, *Poetics*, 1448b). That is a logical argument, sufficient in itself. Cultural anthropology tells us that – across a wide range of societies – mothers, as representatives of their families or clans, try to control their daughters’ sexual behavior (see SODRÉ, 2008, on the medieval and Galician-Portuguese contexts). The connections between wooing, marriage (*de facto* or *de jure*), child-bearing and inheritance underlie many *cantigas d’amigo* where, in one way or another, the mother attempts to protect the girl’s sexuality, which is a family asset but also a potential vulnerability (COHEN, 2012a. p. 25-6). The girl often asks her mother to let her go see her boyfriend, which presupposes maternal control, or complains that she will not let her go, or refers to the difficulty (or impossibility) of escaping her oversight. Sometimes the mother denies her daughter permission. A *cantiga* by Bernal de Bonaval is paradigmatic in its assertion of maternal authority, although the thrust of the utterance is more specific: the girl is not forbidden to talk with the boy, but she must not do so unless the mother is present. What the mother implies is that her daughter cannot act alone as her own agent, negotiating her future on her own behalf (BONAVAL, 8, vv. 1-3).

Filha freiosa, vedes que vos digo:
que non faledes ao voss' amigo
sen mi, ai filha freiosa.

Lovely daughter, look what I'm telling you:
Do not talk with your boyfriend
Without me, oh lovely daughter.

The mother in Servando 13, who does not approve of the situation (“que o senmeu grad’ amades” “whom you love against my will;” v. 7), tries to persuade the girl not to love the boy, insisting that he has showed he cannot be trusted. “How can you love him? He was nearby, yet he left without coming to see you,” she argues. This move is *erotic apotreptic*: the mother tries to *dissuade* her daughter from loving someone (compare the mother’s erotic *protreptic* moves – attempts to *persuade* – in: COHEN, 2011a, p. 111-12, 138).

This apotreptic logic is emphasized by an unusual formal feature. There is a *palavra rima* in the third verse, the last in the body of the strophe, which forms a *dobre* with the final word of the fifth verse, the last verse of the refrain.³⁴ Both verses end with the infinitive *veer* (“to see”), in a construction consisting of *non + querer + veer* (not + to want + to see), with the boy as grammatical subject and the girl as direct object. *He does not want to come to see you*. How, then (asks the mother), can she go on loving him?

The script could be summarized as follows:

{he was nearby, he left + didn’t want to see you → don’t love him/you’re sad, I loathe him}

The background and present information {x, y + z} make the main action or emotion {A} different from those in Bonaval 8, since here the boy is untrustworthy and the girl should therefore (the mother implies) end the relationship, or *fala* (COHEN, 1996, p. 6-7; 2012a, p. 10, 19-21). The opposite attitudes and actions of boy and girl are emphasized by the contrastive repetition of the verb *querer* in the refrain: “e ides vós ben *querer* / a quen vos *non quer veer*?” (“And you *want* [love] someone who *doesn’t want* to see you?”). The mother bases her *dissuasio* on the boy’s faithlessness, and this attempt to dissuade is here equivalent to an injunction not to love him.

Servando 13 is a monologue, although we can draw inferences about the girl’s prior and present actions and emotions. In the other three

³⁴ It is possible that this is a three verse refrain whose first verse varies. The rhyme-scheme would then be aaBBB (instead of aabBB), but the difference would merely be one of terminology (see COHEN, 2012b, p. 61-62 n12). Compare Airas Carpancho 5, Gonçalves Eanes do Vinhal 3 (see COHEN, 2009b).

texts the girl does respond, and each answer represents a different speech-action. The girl in the second example says her mother is to blame.

Nuno Perez Sandeu 5
a⁸a⁸B¹⁰a⁸B¹⁰(x3)
ia ado ava || er

— Ai filha, o que vos ben queria
aqui o jurou noutro día
epero non xe vos vëo veer.
— Ai madre, de vós se temia,
que me soedes por el maltrager. 5

— O que por vós coitad' andava
ben aqui na vila estava
epero non xe vos vëoveer.
— Ai madre, de vós se catava,
que me soedes por el maltrager. 10

— O que por vós era coitado
aqui foi oj', o perjurado,
epero non xe vos vëoveer.
— Madre, por vós non foi ousado
que me soedes por el maltrager. 15

- Oh daughter, the one who loved you
Swore an oath here the other day
And yet he didn't come to see you.
— Oh mother, it was you he was afraid of,
Since because of him you treat me badly.
- The one who was was sad because of you
Was right here in the town
And yet he didn't come to see you.
— Oh mother, it was of you that he was wary,
Since because of him you treat me badly.
- The one who because of you was sad
Was right here today, the liar,
And yet he didn't come to see you.
— Mother, because of you he didn't dare to,
Since because of him you treat me badly.

The boy swore that he loved the girl (v. 2). But although he was there in the *vila* on that very day (vv. 7, 12), he did not come to see the girl, and so broke his oath (v. 12). Not keeping one's oath is a violation of the rules of *fala* and entitles the offended party to break off the contract in progress (COHEN, 2012a, p. 16, 61). So the mother upbraids her

daughter for continuing to love the boy.³⁵ The girl counterattacks by blaming *her* for his failure to appear. The boy was afraid of her (vv. 4, 9, 14). Each speaker in the dialogue enacts a script.

M – G {he swore he loved you, he was here + he didn't come see you → don't love him}

G – M {you beat me, he was afraid + he didn't come → I do love him}

We may ask what *maltrager* means. Does it merely imply that the mother is treating her daughter badly? The verb can have that meaning; but since the girl says this ill treatment was enough to keep the boy away, it seems more likely that it refers to physical punishment. Other such references in the *cantigas d'amigo* support this reading.³⁶ So the girl's defense is an aggressive offense. She accuses her mother of keeping the boy away, since he fears she may suffer physical abuse if he comes to see her.

In Sandeu 5 the girl responds to the mother's reproach by criticizing her and defending the boy. In the next example, the girl assumes responsibility: she forbade him to come.

Garcia Soarez 1
aaBBB (x3): 10
eneron || i

- Filha, do voss' amigo m' é granben,
que vos non viu quando se foi daquen.
— **Eu <mh>o fiz, madre, que lho defendi,
se m' el non viu quando se foi daqui,
eumho fiz, madre, que lho defendi.** 5
- Nunca lhi ben devedes a querer,
por que se foi e vos non quis veer.
— **Eu mho fiz, madre, que lho defendi,
se m' el non viu quando se foi daqui,
eumho fiz, madre, que lho defendi.** 10

³⁵ On the importance of oaths, swearing, and other rules in the *cantigas d'amigo* (see COHEN, 2012a: 17, 25, 61, 63, 81, 84).

³⁶ Airas Carpancho 7, vv. 7-8: “Trage me mal mha madre velida, / <e mui> pouc' á que fui mal ferida” (“My darling mother mistreats me, / and it wasn't long ago I was badly beaten”); Nunes Perez Sandeu 3, vv. 7-8: “Polaco itaque mi destes / foi ferida e maltreita” (“Because of the love-sorrow you caused me, / I was beaten and mistreated”). Compare the parody in Juião Bolseiro 7, v. 1, where the mother addresses her daughter: “Mal me tragedes, ai filha, porque quer' aver amigo” (“You mistreat me, daughter, because I want to have a boyfriend”). In Johan Lopez d' Ulhoa 2, vv. 6-7, *maltreito / de morte* refers to death-pains.

— Gran prazer ei <e>no meu coração,
por que se foi e vos non viu enton.
— **Eu mho fiz, madre, que lho defendi,
se m' el non viu quando se foi daqui,
eumho fiz, madre, que lho defendi.**

15

— Daughter, I'm very happy about your boyfriend
Who didn't see you when he went away from here.
— I did it, mother, because I forbade him to,
If he didn't see me when he went away from here,
I did it, mother, because I forbade him to.

— You shouldn't love him any more,
'Cause he went away and didn't want to see you.
— I did it, mother, because I forbade him to,
If he didn't see me when he went away from here,
I did it, mother, because I forbade him to.

— I feel great pleasure in my heart
'Cause he went away and didn't see you then.
— I did it, mother, because I forbade him to,
If he didn't see me when he went away from here
I did it, mother, because I forbade him to.

The main speech-action performed by the mother occurs in v. 6: “Nunca lhi ben devedes a querer.” Here she expresses directly the move that is implied or indirect (even if emphatic) in the other three texts: “You should not love him.” She is delighted that the boy has not come to see her daughter (vv. 1, 11). We can notate the two halves of the dialogue thus:

M – G {boy left + didn't come to see you → do not love him/I am happy}
G – M {I told him not to come + he didn't come → he loves me, I love him}

The principal move in the girl's half of the dialogue is implied by the logic of her discourse. Since the mother has got it wrong, and it was the girl who forbade the boy from coming, he is not disloyal but rather a faithful and obedient boyfriend. Hence, he loves her, and there is no reason (as her mother claims) for her not to love him.³⁷

In the fourth and final example the situation is more complicated. The girl has done all the boy asked her to do – an expression with clear

³⁷ We do not know why she forbade him to come.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

erotic overtones (COHEN, 2012a, p. 33-60, especially 40-42) – and then abandoned her. The mother inveighs against her daughter.³⁸

Johan Airas 21

abbaCC (x3)+ *fíinda* cc: 10

eu ou en ar oner || i

— Ai mha filha, de vós saber quer' eu
por que fezeistes quanto vos mandou
voss' amigo, que vos non ar falou.

— Par Deus, mha madre, direi volo eu:

cuid<ava m>' eu melhor aver per i 5
e semelha mi que non ést' assi.

— Por que fezeistes, se Deus vos dében,
filha, quanto vos el vëo rogar?
cades enton non vos ar quis falar.

— Direi vol<o> eu, se Deus mi dében: 10

cuid<ava m>' eu melhor aver per i
e semelha mi que non ést' assi.

— Por que fezeistes, se Deus vos perdon,
filha, quanto vos el vëo dizer?
cades enton non vos ar quis veer. 15

— Direi vol<o> eu, se Deus mi perdon:

cuid<ava m>' eu melhor aver per i
e semelha mi que non ést' assi.

— <En>bon dia naceu, com' eu oí,
que<n> se doutro castiga e non de si. 20

— Oh my daughter, I'd like to know from you
Why you did all that your friend told you to,
Since he didn't talk to you again?

— By God, mother, I can tell that to you:
I thought that I'd be better off that way,
And now it seems to me that it's not so.

— Why did you do, so may God give you joy,
Daughter, all that he came and asked you to do?
'Cause after that he didn't talk to you.

— I'll tell you, so may God give me joy:
I thought that I'd be better off that way,
And now it seems to me that it's not so.

— Why did you do, so help you God,

³⁸ This is the only dialogue between mother and girl in the 47 *cantigas d'amigo* of Johan Airas de Santiago (there are only two other dialogues in his *Amigo* compositions: 12 (girl/boy) and 37 (girlfriend/girl)).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Daughter, all that he came to tell you to?
'Cause after that he hasn't looked at you.
— I'll tell you that, so help me God:
I thought that I'd be better off that way,
And now it seems to me that it's not so.

— She was born on a lucky day, so I've heard say,
That learns from another's errors, not her own.

The girl accepts her mother's criticism and shows clear if understated remorse for having brought shame upon herself (and also, presumably, on her family). The two sides of the dialogue can be summarized as follows:

M – G {you did all he asked, he hasn't come + you've shamed yourself → end it}
G – M {I thought it would help + it didn't → I'm sorry}

A significant detail of this song by Johan Airas is the parallelism between *veer* and *falar*. Here is the last verse the mother speaks in her half of the dialogue in each strophe.

voss' amigo, que vos non ar *falou* (I.3)
cades enton non vos ar quis *falar* (II.3)
cades enton non vos ar quis *veer* (III.3)

This confirms that *falar* and *veer* can function as equivalent code words for erotic conversation and activities (like *fazer ben*; cf. COHEN, 2011a, p. 120n36; 2012a, p. 10). “He hasn't come to see you again” is tantamount to “He hasn't come to talk with you again.” The mother rebukes her daughter for having yielded to the boy's erotic demands, implying that she must now end the relationship.

On what basis can we claim that these four songs represent the same speech-action and are variations of the same script? It is the mother's move that allows us to posit in the matrix a script where mother tells daughter: “He doesn't want to come to see you,” implying “He doesn't love you and you should not love him.” In all four *cantigas* we find nearly identical phrases: “He didn't come to see you,” “He doesn't want to come,” “He hasn't come to see (talk with) you again,” and so forth. Let us look more closely at all the verses in these texts where we find this phraseology.

Johan Servando 13
e non vos quis o *veer* (I.3)
a quen vos non quer *veer*? (refrain)
pois que vos non quer *veer* (II.3)
por que vos non quis *veer* (III.3)
e non vos quisover (IV.3)

Nuno Perez Sandeu 5
e pero non xe vos vëo veer (refrain)

Garcia Soarez 1
que vos non viu quando se foi daquen (I.2)
por que se foi e vos non quis veer (II.2)
por que se foi e vos non viu enton (III.2)

Johan Airas 21
voss' amigo, que vos non ar falou (I.3)
cades enton non vos ar quis falar (II.3)
cades enton non vos ar quis veer (III.3)

We find a total of twelve variations in four *cantigas*, not counting repetitions in refrains. And two of the poems use a variation in the refrain, giving it added emphasis. The only reasonable explanation for what we find in these examples is that the expressions used ultimately derive from a tradition of oral-formulaic song (COHEN, 2011b, p. 639-41, 648-50). They are manifestations of a morpho-syntactically, lexically and metrically variable formula.³⁹ And this formula in turn presupposes that the matrix includes a script with a configuration of mother-to-daughter and a speech-action we can describe as “Stop loving him.” In this script, as we find it represented in these four songs, the mother criticizes her daughter for her handling of a relationship with her boyfriend and uses phrases such as “He doesn’t want to see (or talk with) you.” What she means is that the girl should recognize she has been betrayed and end the *fala*. The girls’ responses represent distinct moves, but based on our analysis we can posit a script whose essential elements are these:

M – G {he swore he loved you + he didn’t talk with you → end it}

The same logic applies to the phrase “per vós perdi meu amigo” (“Because of you I lost my boyfriend,” *i.e.*, “You stole him”) in a very different script. This formula occurs only once in the *cantigas d’amigo*, in Juião Bolseiro 7 (v. 16), a parody where the mother takes on the girl’s role and addresses her daughter as though *she* were the mother. We find the same formula in the *pastorela* of Pedr’Amigo de Sevilha (SEVILHA, 12, vv. 20-21; see COHEN, 2012c: 2, 5, 9, 13). The phrase, identical in both texts, assumes a script in the matrix where a girl accuses another

³⁹ Evidence for wider dissemination of this formula in the Iberian Peninsula is found in a mainly Romance *kharja* in the Arabic Series (A8): YA NIN QES AD MIB VER (“he didn’t even want to see me anymore” [upper case for Romance; text – without diacritics or editorial symbols – from Corriente 2009; translation mine]).

girl of taking away her boyfriend, even though we haveno “serious” examples in the genre. In both cases, “He doesn’t want to see you” and “You stole my boy,” the formula is not just some kind of evidence for the existence of a script centered on a given move; in each case the formula presupposes a script with that move.

There are many *cantigas d’amigo* where the mother obstructs the relationship between boy and girl (or tries to), whether onstage or off. These differ from our script because the mother does not mention, let alone stress, that the boy failed to come to see the girl. So we may legitimately distinguish this script from those. And the most weighty evidence for the prior history of this script is the use of the formula, repeatedly and with only slight variation, in all four texts, with the boy always the grammatical subject of the verb and the girl the direct object: *non + vos* (+ auxiliary verb) *veer*. Although in one case (JOHAN AIRAS, 21, v. 9) *falar* takes the place of *veer*, the variation is almost entirely syntactic (with *querer* as preferred optional auxiliary verb).

Towards the end of his life, in notes posthumously published as *Über Gewissheit (On Certainty)*, Wittgenstein makes an apparently startling claim (startling for him in the last phase of his intellectual trajectory) for the role of logic in the analysis and interpretation of natural language or everyday speech: “Und zur Logik gehörtalles, was ein Sprachspiel beschreibt” (“And everything that describes a language-game belongs to Logic;” Wittgenstein 1979, p. 9 [§16]). By *Logik* he must mean here the philosophy of language. Earlier he had tried to understand the concepts *word* and *sentence*, and these, *Wort* and *Satz* (sentence, phrase, proposition), figure prominently in his reflections down to the 1930s. During that decade he sees that it is the utterance that must be examined and understood (cf. BAKHTIN, 1986). And since the utterance belongs to action and to life, Wittgenstein comes up with the concept *Sprachspiel*, where no clear boundary can be drawn (he will draw none) between the total context and the meaning, use or function of an utterance. In the *Philosophische Grammatik* he writes: “You might as it were locate (look up) all of the connections in the grammar of the language. There you can see the whole network to which the language belongs” (Wittgenstein 1992, p. 149 [§102}). So when he uses expressions like “grammar,” “philosophical grammar,” and “logic” of the *Sprachspiel*, Wittgenstein means the study of the utterance in its full context (cf. AUSTIN, 1986: 148), beyond the reach of formal logic, but without leaving logic behind. The investigation now centers on the use of language, with po-

tentially limitless dimensions. Each *Sprachspiel* is part of a *Lebensform* (“form of life”) without which it would make no sense, since a *Sprachspiel* assumes meaning only against the background of life and action (cf. ARISTOLE, *Poetics* 1447a, p. 27-8).

The move examined here is a recurrent kind of utterance in the social world represented. To identify this as the action in a script belonging to the matrix of the genre is a step in the construction of a pragmatic grammar for the *cantigas d’amigo*. We might also, following Wittgenstein, call it a *philosophical grammar*. This grammar aims to insure that in this area of philology the logic of praxis occupies center stage.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. The Problem of Speech Genres. *Speech Genres and Other Late Essays*. Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist. Trans. By Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986. p. 60-102

BING, Peter; COHEN, Rip. *Games of Venus: An Anthology of Greek and Roman Erotic Verse from Sappho to Ovid*. New York and London: Routledge, 1991.

COHEN, Rip. Speech-Acts and *Sprachspiele*: Making Peace in Plautus. *Modern Critical Theory and Classical Literature* (= *Mnemosyne*, supplement 130). Ed. Irene J. F. de Jong and J. P. Sullivan. Leiden: E. J. Brill, 1994. p. 171-205

_____. Dança Jurídica. *Revista Colóquio-Letras*, n. 142, p. 5-50, 1996.

_____. *500 Cantigas d’ Amigo: Edição Crítica/Critical Edition*. Porto: Campo das Letras, 2003. Disponível em: <http://jhir.library.jhu.edu/handle/1774.2/33843>

_____. In the Beginning was the Strophe: Origins of the *Cantiga d’ Amigo* Revealed! *Modelo: Actas do X Colóquio da Secção Portuguesa da Associação Hispânica de Literatura Medieval*. Ed. Ana Sofia Laranjinha and José Carlos Miranda. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 243-55

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. The Galician-Portuguese Lyric. The secular genres. *Companion to Portuguese Literature*. Ed. Stephen Parkinson, Cláudia Pazos Alonso and T. F. Earle. Warminster: Tamesis, 2009a. p. 25-40

_____. Technical Virtuosity in the *Cantigas d' Amigo*. *Floema: Caderno de Teoria e História Literária*, n. 5, p. 125-44, 2009b.

_____. The *Cantigas d'Amigo*: An English Translation. Baltimore: JScholarship, The Johns Hopkins University, 2010a.

_____. Pragmatics and Textual Criticism in the *Cantigas d'Amigo*. *Estudos de edición crítica e lírica galego-portuguesa*. Ed. Mariña Arbor Aldea and Antonio F. Guiadanes. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela (= *Verba, Anuario Galego de Filoloxia*, Anexo 67), 2010b. p. 25-42.

_____. Cantar Igual: External Responson and Textual Criticism in the Galician-Portuguese Lyric. *La corónica. A Journal of Medieval Hispanic Languages, Literatures and Cultures*, n. 38.2, p. 5-25, 2010c.

_____. Colometry and Internal Rhyme in *Vidal, Judeu d'Elvas*. *Ars Metrica*, n. 12. Web, 2010d.

_____. An Etymological Wordlist for the *Cantigas d' Amigo*. Baltimore: JScholarship, The Johns Hopkins University, Web, 2010e.

_____. The Poetics of Peace: Erotic Reconciliation in the *Cantigas d' Amigo*. *La corónica. A Journal of Medieval Hispanic Languages, Literatures and Cultures*, n. 39.2, p. 95-143, 2011a.

_____. From Folksong to Lyric Theater: The Evolution of the *Cantigas d' Amigo*. *Por s'Entender Bem a Letra. Homenagem a Stephen Reckert*. Org. Manuel Calderón, José Camões and José Pedro Sousa. Lisbon: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. 637-63, 2011b.

_____. Erotic Angles on the *Cantigas d' Amigo* (Papers of the Medieval Hispanic Research Seminar, 68). London: Department of Iberian and Latin American Studies, Queen Mary, University of London, 2012a.

_____. Angelo Colocci's Crosses and a Text of Airas Carpancho. *Variants. Journal of The European Society for Textual Scholarship*, n. 8, p. 171-81, 2012b.

_____. *The Other Girl Onstage: The Pragmatics of Airas Carpancho 1*. Baltimore: JScholarship, The Johns Hopkins University. Web, 2012c.

_____. *Internal Rhyme and the History of Strophic Song*. Washington DC: Virtual Center for the Study of Galician-Portuguese Lyric. Web, 2014.

CORRIENTE, Federico. The Kharjas: An Updated Survey of Theories, Texts and their Interpretation. *Romance Philology*, n. 63.1. p. 109-29, 2009.

GUMPERZ, John J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

LANG, Henry R. *Das Liederbuch des Königs Denis Von Portugal*, zum ersten mal vollständigherausgegeben und mit Einleitung, Anmerkungen und Glossarversehen. Halle: Max Niemeyer, 1894.

OLIVEIRA, António Resende de. *Depois do Espectáculo Trovadoresco: a estrutura dos cancioneiros peninsulares e as recolhas dos séculos XIII e XIV*. Lisbon: Colibri, 1994.

SODRÉ, Paulo Roberto. *Cantigas de Madre Galego-Portuguesas: Estudo de Xéneros das Cantigas Líricas*. Trad. de. António Augusto Domínguez Carregal e Marta López Macias. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro, 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *On Certainty*. Ed. G. E. M. Anscombe and G. H. von Wright. Trans. By Denis Paul and G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell, 1979.

_____. *Philosophical Grammar*. Ed. Rush Rhees, Trans. By Anthony Kennedy. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

_____. *Philosophical Investigations*. Trans. by G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell, 1993.

**INCLUSÃO OU OMISSÃO DA *LECTIO KHPYΞAI* E SUAS
IMPLICAÇÕES TEXTUAIS NO *CORPUS HERMETICUM* 4.3-6a**

David Pessoa de Lira (UFPE)
lyrides@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva explicar acerca das variantes a favor da inclusão e a omissão da palavra *κηρύξαι* no texto proposto por Nock e Festugière (N.-F.), a fim de compreender as razões que conduziram Nock a optar a favor da inclusão de *κηρύξαι* no *Corpus Hermeticum* 4.3-6a. Para isso, convém esclarecer os dados no aparato de N.-F., verificando a atestação de *lectiones* dos manuscritos. Pressupõe-se que se deve avaliar a qualidade, quantidade e idade dos manuscritos que atestam (ou não) as *lectiones* de *κηρύξαι*. Só a partir daí, pode-se definir, por meio de extensão ou dificuldade das *lectiones*, qual delas configura a leitura mais próxima da original. Por último, convém ponderar acerca dos resultados das avaliações e propor a leitura que melhor configura o texto do *Corp. Herm.* 4.3-6a com a finalidade de garantir o aporte de tradução. Por fim, defende-se que, diante das evidências externas e internas, no presente artigo, a omissão da palavra *κηρύξαι* tende a ser mais original.

Palavras-chave:

Manuscritologia. *Corpus Hermeticum*. Crítica Textual.

ABSTRACT

This article aims to explain the variants in favor of inclusion and the omission of the word *κηρύξαι* in the text proposed by Nock and Festugière (N.-F.), in order to understand the reasons that led Nock to opt for inclusion of *κηρύξαι* in *Corpus Hermeticum* 4.3-6a. For this, it is convenient to clarify the data in the apparatus of N.-F., verifying the attestation of *lectiones* of the manuscripts. It is assumed that the quality, quantity and age of the manuscripts that attest (or not) the *lectiones* of *κηρύξαι* must be evaluated. Only thence, can it be defined, through the length or difficulty of the *lectiones*, which one configures the reading closest to the original one. Finally, it is worth considering the results of the evaluations and proposing the reading that best configures the text of the *Corp. Herm.* 4.3-6a in order to guarantee the translation contribution. Finally, it is argued that, given the external and internal evidence, in this article, the omission of the word *κηρύξαι* tends to be more original.

Keywords:

Manuscriptology. *Corpus Hermeticum*. Textual Criticism.

1. Introdução

3 τὸν μὲν οὖν λόγον, ὃ Τάτ, ἐν πᾶσι τοῖς ἀνθρώποις ἐμέρισε, τὸν δὲ νοῦν οὐκέτι, οὐ φθονῶν τισιν· ὁ γὰρ φθόνος οὐκ ἔνθεν ἔρχεται, κάτω δὲ συνίσταται ταῖς τὸν νοῦν μὴ ἐχόντων ἀνθρώπων ψυχαῖς. – Διὰ τί οὖν, ὦ πάτερ,

οὐ πᾶσιν ἐμέρισε τὸν νοῦν ὁ θεός; – Ἡθέλησεν, ὃ τέκνον, τοῦτον ἐν μέσῳ ταῖς ψυχαῖς ὡσπερ ἄθλον ἰδρῦσθαι. **4** – Καὶ ποῦ αὐτὸν ἰδρῦσατο; – Κρατῆρα μέγαν πληρώσας τούτου κατέπεμψε, δοῦς κήρυκα, καὶ ἐκέλευσεν αὐτῷ κηρύττειν ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε· βάπτισον σεαυτὴν ἢ δυναμένη εἰς τοῦτον τὸν κρατῆρα, ἢ πιστεύουσα ὅτι ἀνελεύθη πρὸς τὸν καταπέμψαντα τὸν κρατῆρα, ἢ γνωρίζουσα ἐπὶ τί γέγονας, ὅσοι μὲν οὖν συνήκων τοῦ κηρύγματος καὶ ἐβάπτισαντο τοῦ νοῦς, οὗτοι μετέσχον τῆς γνώσεως καὶ τέλειοι ἐγένοντο ἄνθρωποι, τὸν νοῦν δεξάμενοι·

ὅσοι δὲ ἤμαρτον τοῦ κηρύγματος, οὗτοι μὲν οἱ λογικοὶ, τὸν νοῦν μὴ προσεληφότες, ἀγνοοῦντες ἐπὶ τί γέγονασιν καὶ ὑπὸ τίνων, **5** αἱ δὲ αἰσθήσεις τούτων ταῖς τῶν ἀλόγων ζώων παραπλήσιαί, καὶ ἐν θυμῷ καὶ ὀρηγίῃ τὴν κρᾶσιν ἔχοντες, οὐ θαυμάζοντες [οὐ] τὰ θέας ἄζια, ταῖς δὲ τῶν σωματίων ἡδοναῖς καὶ ὀρέξεις προσέχοντες, καὶ διὰ ταῦτα τὸν ἄνθρωπον γεγονέναι πιστεύοντες, ὅσοι δὲ τῆς ἀπὸ τοῦ θεοῦ δωρεᾶς μετέσχον, οὗτοι, ὦ Τάτ, κατὰ σύγκρισιν τῶν ἔργων ἀθάνατοι ἀντὶ θνητῶν εἰσι, πάντα ἐμπεριλαβόντες τῷ εαυτῶν νοῖ, τὰ ἐν γῆς, τὰ ἐν οὐρανῷ, καὶ εἰ τί ἐστιν ὑπὲρ οὐρανῶν· τοσοῦτον ἑαυτοὺς ὑψώσαντες, εἶδον τὸ ἀγαθὸν καὶ ἰδόντες συμφορὰν ἠγήσαντο τὴν ἐνθάδε διατριβήν· καταφρονήσαντες πάντων τῶν σωματικῶν καὶ ἀσωμάτων ἐπὶ τὸ ἐν καὶ μόνον σπεύδουσιν. **6** αὕτη, ὦ Τάτ, ἡ τοῦ νοῦ ἐστὶν ἐπιστήμη, τῶν θείων ἔντορία†, καὶ ἡ τοῦ θεοῦ κατανόησις, θεῖου ὄντος τοῦ κρατῆρος. (HERMÈS TRISMÉGISTE, 2011, t. 1, p. 50-51)⁴⁰

O presente artigo objetiva elucidar acerca das variantes a favor da inclusão e da omissão da palavra *κηρύττειν* no texto proposto por Nock e Festugière (N.-F.), a fim de compreender as razões que conduziram Nock a optar pela inclusão de *κηρύττειν* no *Corpus Hermeticum* 4.3-6a. Para is-

⁴⁰ *Corp. Herm.* 4.3-6a **3** Assim, ὁ Tat, [ele] repartiu a razão entre todos os homens, mas não a intuição; não menosprezando alguns; pois o menosprezo não vem de lá, mas é constituído aqui embaixo pelas almas dos que não têm intuição. – Por que, então, ὁ παῖ, Deus não repartiu a intuição entre todos? – Quis, ὁ filho, colocar isso como prêmio no meio para as almas. **4** – E onde o colocou? – Tendo enchido uma grande cratera disso, enviou; designando um arauto, também lhe ordenou apregoar aos corações dos homens estas coisas: me orgulha-te a ti mesmo nessa cratera, tu que podes, tu que crês que subirás para o que tem enviado o vaso de mistura, tu que conheces por que vieste a ser.

Assim, aqueles que ouviram a pregação e embeberam-se de intuição, esses participaram da gnose e, tendo recebido a intuição, vieram a ser homens perfeitos; mas aqueles que se desviaram da pregação, esses são os lógicos, que não tomaram em acréscimo a intuição, que desconhecem por que e por quem vieram a existir; **5** mas as sensações desses são semelhantes às dos viventes irracionais: irascivelmente e cupidamente possuindo o temperamento, não admirando as coisas dignas de contemplação, mas obedecendo aos prazeres e aos deleites dos corpos, e acreditando que o homem vem a existir por causa dessas coisas. Aqueles que, porém, participaram do dom de Deus, esses, ὁ Tat, em comparação às obras, são imortais em vez de mortais, tendo incluído na sua própria intuição todas as coisas, as da terra, as do céu, e se algo existir acima do céu; porém, tendo elevado a si mesmos de tal modo, viram o Bem, e tendo visto, consideraram uma infelicidade o atraso aqui; tendo desdenhado de todas as coisas corpóreas e incorpóreas, também se dedicam ao Uno. **6** Isso, ὁ Tat, é a ciência da intuição: †abundância† das coisas divinas, e é o apreendido sobre Deus, já que divina é a cratera (tradução própria).

so, convém explicar os dados da crítica textual no aparato de N.-F., verificando a atestação de *lectiones* dos manuscritos. É pressuposto que se deve avaliar a qualidade, a quantidade e a idade dos manuscritos que atestam (ou não) as *lectiones* de *κηρόζαι*, para determinar, por meio de extensão ou dificuldade das *lectiones*, qual delas figura a variante mais antiga e mais próxima da leitura original. Por último, convém ponderar acerca dos resultados das avaliações e propor a leitura que melhor configura o texto do *Corp. Herm.* 4.3-6a com a finalidade de garantir o aporte de tradução. Sendo assim, proceder-se-á à avaliação das *lectiones κηρόζαι*.

A priori, faz-se necessário salientar, como menciona Martin West, que a crítica textual não é tudo e o fim de tudo nos estudos clássicos, mas é uma parte indispensável. Em todo caso, se alguém quer fazer um estudo sério de textos antigos, deverá atentar às incertezas no decurso de sua transmissão (WEST, 1973, p. 7-9). Por isso, o objeto da crítica textual é a transmissão textual. Seu alvo é a definição hipotética da versão textual confeccionada no passado. A base do trabalho do criticismo textual é composta de edições com anotações acerca de divergência traditiva documentada. Faz-se necessário conhecer basicamente a história textual e a axiologia de seus principais testemunhos. Por fim, só assim, pode-se reconstruir o suposto texto original e explicar suas *lectiones*, baseando-se em um exame crítico.

Já que dezessete tratados herméticos foram coligidos em um *corpus*, conhecido atualmente como *Corpus Hermeticum (Corp. Herm.)*, esse passou a ser copiado no decorrer do tempo. Destarte, os tratados não só foram conservados em uma coletânea, mas também foram reproduzidos como parte da coleção. É bem verdade que textos antigos sofreram, com o passar do tempo, algum tipo de alteração, acréscimo, supressão, mas também as deformações que sobrevieram sobre o texto. Da mesma forma, os textos constantemente copiados tendem a sofrer *ups and downs of life*. À medida que um texto era compilado, a tendência era se tornar cada vez mais desconexo para um determinado leitor em um contexto distante do ponto de vista local e temporal de sua origem. Assim, o escrito sofria algum tipo de uma adaptação (alteração) para que tivesse alguma utilidade ou de funcionalidade em um contexto distante. Essa adaptação era constituída de acréscimos, comentários, anotações, cortes (ROSSETTI, 2006, p. 96-97; POZA, 2019, p. 54-6). Em todo caso, com o passar do tempo, os tratados herméticos, nesse *corpus*, se submeteram a alterações, acréscimos, supressões (*corruptio*), deformações e vicissitudes

de todas as formas. Quanto mais o texto era copiado mais ele se afastava da sua configuração textual original. Assim, os lapsos mais comuns nas cópias do texto do *Corp. Herm.* são provenientes dos compiladores (NOCK; FESTUGIÈRE, 2011, t. 1, p. XXI-XXII).

Assim, o *Corp. Herm.*, como qualquer texto antigo, submeteu-se a ajustamentos manuscriturísticos pelos copistas no percurso da transmissão. Esse fato é confirmado ou constatado, ao comparar as várias cópias, reparos, estilizações, erros de interpretação e tentativas de harmonizações com textos dos *Hermetica Excerpta* de Estobeu. Os próprios copistas bizantinos conduziram as cópias do *Corp. Herm.* a um processo de depuração de acordo com a ortodoxia cristã em seu ambiente. Não obstante, em comparação com os fragmentos, excertos e traduções já existentes, esses ajustamentos não foram excessivos. Convém salientar que os procedimentos de cópias não são os mesmos entre os compiladores (VAN DEN BROEK, 2006, p. 489; COPENHAVER, 2000, p. xl-xlvi; FOWDEN, 1993, p. 9).

Os lapsos particulares nas cópias do texto do *Corp. Herm.*, amiúde, são resultados dos procedimentos dos compiladores (NOCK; FESTUGIÈRE, 2011, t. 1, p. XXI-XXII). Segundo John Horman, o grau de *corruptio*, no texto do *Corp. Herm.* 4 é moderado. Das três grandes omissões que incidem nele, duas são resultado de uma *haplografia* por *homoteleuton* (mesmo final). Ou seja, houve a omissão de palavras porque duas linhas apresentam o mesmo final. Uma terceira omissão aconteceu por causa da mutilação do manuscrito. No processo de transmissão, existem algumas substituições descuidadas por causa da similaridade de duas ou mais palavras. No entanto, não há lapsos que possam ter interferido na tradição textual do *Corp. Herm.* 4 de forma geral (HORMAN, 1973, p. 48-9). Em todo caso, a perícope do *Corp. Herm.* 4.3-6a possui várias questões no que diz respeito à crítica textual.⁴¹ A edição crítica do *Corp. Herm.* de Nock e Festugière tem prestado conta dessas questões no aparato crítico. O texto grego de N.-F. constitui a edição crítica padrão, sendo cuidadosamente conservador de acordo com os manuscritos e sem apresentar conjecturas desnecessárias (VAN DEN BROEK, 2006, p. 488; DODD, 1970, nota 3, p. 11-12; SOULEN, 1981, p. 86; GRANT, 2005, p. 6643).

⁴¹ Sobre o objeto, objetivo, tarefa e os critérios da crítica textual, cf. Rossetti (2006, p. 95-150); Silva (2011, p. 106-9).

2. O Corp. Herm. 4.3-6a e o apparatus criticus em N.-F.

Segundo William Grese, a intenção não é fazer uma nova crítica textual do *Corp. Herm.*, mas reunir as informações apresentadas no texto preparado por Arthur Darby Nock e decodificar seus dados de leitura no aparato. Grese está se referindo a não fazer uma nova crítica textual do *Corp. Herm.* 13, o qual constitui objeto de sua pesquisa. No entanto, ele mesmo faz alterações ao texto de N.-F., basendo-se nas variantes e *emendationes* que foram citadas por Nock no aparato. Contudo, as conclusões e as leituras propostas por Nock não podem ser consideradas como incontestáveis. Elas também estão sujeitas a ponderações e avaliações.⁴²

Convém entender a configuração do texto crítico do *Corp. Herm.* 4.3-6a em N.-F. Nesta edição, não se utiliza símbolos especiais no texto propriamente para remeter aos dados no aparato, exceto colchetes agudo e quadrado, e *crux desperationis*.⁴³ A indicação de linhas é apresentada sempre à margem direita. A entrada no aparato é dada pelo número da linha e não dos parágrafos em que se encontram os problemas de variantes e de conjecturas.

É importante observar que é parte do procedimento filológico dos textos críticos, a apresentação de uma justificativa, por parte do editor, no *apparatus criticus* (no pé da página), as razões que o levaram a efetuar suas escolhas por certas *lectiones* (variantes) dentre várias outras e fortuitamente dentre várias sugestões disponíveis de *emendationes*. Essa justificativa consiste em prestar contas, de maneira sintética, sóbria e clara, dos dados referentes às variantes (*lectiones*) dignas de nota, incidentes em vários manuscritos, e relativas às conjecturas mais significativas (*coniecturae, emendationes*), sendo suas considerações, quase sempre, escritas em latim.

Geralmente as edições críticas adotam uma gama de siglas, abreviaturas e signos no aparato crítico. Essas orientações são colocadas em uma lista de abreviaturas que se posiciona antes mesmo do texto crítico. Na primeira página da introdução da edição crítica de N.-F., há uma lista de manuscritos, com sigla, nome, data e conteúdo. Antes do texto crítico

⁴² Grese (1979, p. 1).

⁴³ Sobre estes símbolos, cf. Rossetti (2006, p. 105-6).

propriamente dito, há um *index siglorum*⁴⁴ de edições anteriores do *Corpus Hermeticum* bem como de autores que fazem citações diretas e conjecturas do *Corpus Hermeticum*. O objetivo primeiro, aqui, é decodificar os dados da crítica textual que compõem o aparato como apresentado pela edição crítica de A. D. Nock e A.-J. Festugière, verificando a atestação de variantes nos manuscritos.

Quando uma leitura proposta por N.-F. é atestada pelos manuscritos ABCM, o aparato crítico apenas indica a leitura divergente de um manuscrito (ou mais manuscritos), subentendendo que este apresenta uma leitura variante em relação a ABCM.⁴⁵ Quando a leitura de N.-F. não é atestada por esses manuscritos (ABCM) ou há variações entre eles, as *lectiones* serão apresentadas ao lado dos respectivos testemunhos.

No que tange à **linha 10**, N.-F. indica que o manuscrito **A** tem a palavra *κηρύξαι* (“*hic habet A*”), gerando a leitura *καὶ ἐκέλευσεν αὐτῷ κηρύξαι ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε* (e lhe ordenou **pregar** aos corações dos homens estas coisas). Ela é atestada por **N** depois de (*post*) *καρδίαις*, apresentando a leitura: *καὶ ἐκέλευσεν αὐτῷ ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις κηρύξαι τάδε* (e lhe ordenou aos corações dos homens **pregar** estas coisas). A palavra *κηρύξαι* é testemunhada depois de *ἐκέλευσεν* pela primeira correção posterior do manuscrito **B** (**B^C**), propondo a leitura *καὶ ἐκέλευσεν κηρύξαι αὐτῷ ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε*. Além de **A**, a edição de **Turn.** sugere o emprego da palavra *κηρύξαι* depois de (*post*) *αὐτῷ*. O emprego da palavra *κηρύξαι* é testemunhado pelos manuscritos **ANB^C** e proposta por **Turn.** No entanto, percebe-se que a palavra se configura em uma ordem diversa nesses testemunhos. Ademais, os manuscritos **BCMD** a palavra *κηρύξαι* (*om.* é abreviatura de *omittunt*): *καὶ ἐκέλευσεν αὐτῷ ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε* (*também exortou, em honra dela, aos corações dos homens estas coisas*). Nock conjectura se porventura não tinha o autor escrito *καὶ ἐκέλευσεν < ἐν > αὐτῷ ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε*. Nock está inclinado a pensar que o autor escreveu dessa forma (“*haud scio an auctor scripserit*”). Na mesma linha, porém em uma passagem diferente, Nock dá a informação de que *τάδε* vem de *ταῦτα*, de uma autocorreção do manuscrito **B** (**B¹**). A prepo-

⁴⁴ Chama-se *conspectus siglorum* ou *signorum* (ou *index siglorum* ou *signorum*) – quadro de abreviaturas, siglas e signos que são utilizados no *apparatus criticus* (Cf. ROSSETTI, 2006, p. 109, 352; NOCK; FESTUGIÈRE, 2011, t. 1, p. XI-XII, LIV).

⁴⁵ Manuscritos *Laurentianus* 71, 33; *Parisinus Graecus* 1220; *Vaticanus Graecus* 237; *Vaticanus Graecus* 951. Horman afirma que os manuscritos **ABCM** são úteis para o estabelecimento do texto do *Corpus Hermeticum* de N.-F. Horman (1973, p. 6).

sição *év* entre colchetes angulados <> é conjectura de Nock. Não obstante isso, o texto de N.-F. acata os testemunhos do emprego do verbo *κηρύττει*.⁴⁶

3. A inclusão e a omissão da palavra *κηρύττει*

A avaliação de variantes segue dois passos importantes, a saber, o analítico (ou formal) e o interpretativo (ou de conteúdo). Cada um dos passos compreende alguns critérios importantes da crítica textual. Os critérios ou princípios externos constituem o passo analítico (ou formal); e o passo interpretativo (ou de conteúdo) é constituído pelos critérios ou princípios internos.⁴⁷ Esses critérios dão suporte às evidências externas e internas a favor ou contra uma determinada leitura. Faz-se necessário empregar esses critérios para a avaliação das *lectiones κηρύττει* e *ἐδαπίσαντο τοῦ νοός*.

Foi supramencionado que, no aparato crítico de N.-F., sobre a **linha 10**, o manuscrito **A** testemunha o emprego da palavra *κηρύττει* na *καὶ ἐκέλευσεν αὐτῷ κηρύττει ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε* (e lhe ordenou **pregar** aos corações dos homens estas coisas). Em **N** é atestado depois de *καρδίαις*; em **B^C** é testemunhado depois de *ἐκέλευσεν*; a edição de **Turn.** sugere a inclusão da palavra *κηρύττει* depois de *αὐτῷ*. De forma geral, a inclusão da palavra *κηρύττει* é testemunhada pelos manuscritos **ANB^C** e proposta por **Turn.** A palavra *κηρύττει* é omitida pelos manuscritos **BCMD**: *καὶ ἐκέλευσεν αὐτῷ ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε* (*também exortou, em honra dela, aos corações dos homens estas coisas*). Além desses manuscritos, **QS**, segundo Walter Scott, também omitem *κηρύττει*.⁴⁸

3.1. Passo analítico ou formal (evidência externa):

a) *Lectio plurimum codicum potior* (a leitura mais atestada pelos códices é preferível): Em termos de quantidade, a omissão de *κηρύττει* é

⁴⁶ **Turn.** é a *editio princeps* de Turnebus; **D** é o manuscrito *Vindobonensis Philisophicus Graecus* 102; **N** é o manuscrito *Neapolitanus* II c 32. Scott diz que a omissão é atestada pelos manuscritos **QS** (manuscritos *Bodleianus* 3388; *Bodleianus* 3027) (HERMETICA, 1985, v. 1, p. 150). Sobre o uso de colchetes angulados, cf. Rossetti (2006, p. 105).

⁴⁷ Sobre os critérios de avaliação e prática da crítica textual, cf. Silva (2011, p. 108).

⁴⁸ Cf. Hermetica (1985, v. 1, p. 150).

mais atestada (pelos manuscritos **BCMDQS**) do que a inclusão (pelos manuscritos **ANB^C** e a edição de Turnebus).

b) *Lectio antiquior potior* (a leitura mais antiga é preferível): Em relação à idade, o número de manuscritos antigos que atestam a omissão é maior.

A inclusão de κηρύξαι: **A** (séc. XIV), **N** (séc. XIV – XV), **Turn.** (séc. XVI). **A omissão de κηρύξαι:** **B** (séc. XIV), **C** (séc. XIV), **M** (séc. XIV), **D** (séc. XV), **Q** (séc. XV), **S** (séc. XVI). Entre os manuscritos tardios, **Q** está conectado com **D**; e **S** está relacionado a **C**. Se levar em consideração que o decisivo não é a antiguidade, mas a configuração que serviu de base a um manuscrito, poder-se-ia confirmar que **QS** são boas testemunhas para a omissão de κηρύξαι.

c) *Lectio melioris codicis potior* (a leitura do melhor códice é preferível): No que diz respeito à qualidade, os manuscritos que testemunham a omissão são melhores do que os que atestam a inclusão de κηρύξαι. Embora os manuscritos **ABCM** sejam úteis para o estabelecimento do texto crítico do *Corpus Hermeticum*, dentre esses, Reitzenstein sugere que as leituras de **ACM** (ou melhor, **MAC**) prevaleçam sobre qualquer outra de quaisquer confiáveis.⁴⁹

3.2. Passo interpretativo ou de conteúdo (evidência interna):

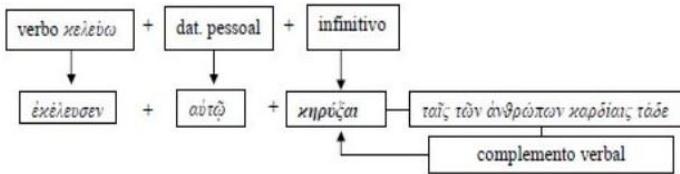
a) *Lectio brevior potior* (a leitura mais breve é preferível): Por esse critério, a omissão de κηρύξαι pode ser considerada como original em maior ou menor grau.

b) *Lectio difficilior potior* (a leitura mais difícil é preferível): É necessário analisar qual das leituras se torna mais difícil entre a inclusão e omissão de κηρύξαι. Deve-se considerar o seguinte:

Em relação à construção sintática da fraseologia com a inclusão de κηρύξαι - και ἐκέλευσεν αὐτῷ κηρύξαι ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε – o verbo κελεύω rege o dativo pessoal seguido pelo infinitivo. Em outras palavras, o dativo pessoal (αὐτῷ - objeto do verbo κελεύω) é também sujeito do infinitivo κηρύξαι. Aquele que prega cumpre a ordem de pregar aos corações dos homens. Logo, percebe-se que κηρύξαι serve para articular a função sujeito-objeto de αὐτῷ. Simultaneamente, o verbo

⁴⁹ Cf. sobre os manuscritos no capítulo 1 da presente pesquisa, Horman (1973, p. 6); Scott (1985, v. 1, p. 22) e Reitzenstein (1922, p. 325).

κηρύξαι apresenta dois objetos (complementos): a quem se prega (*ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις*) e o que se prega (*τάδε*). O infinitivo incide nessa leitura para designar a função do *κηρυξ* (o arauto). Sendo assim, pode-se constatar que a ordem é dada, segundo essa leitura, ao arauto (*ἐκέλευσεν αὐτῷ κηρύξαι*). Com *κηρύξαι*, ela é traduzida: *e ordenou-lhe pregar aos corações dos homens estas coisas*. Em suma, nota-se que, com o emprego do verbo *κηρύξαι*, *αὐτῷ* não só insinua ser um elemento anafórico de *κηρυξ*, mas também tem a função sintática de objeto do verbo *ἐκέλευσεν*. O resto da fraseologia (*ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε*) está relacionado ao verbo *κηρύξαι*. Essa leitura se enquadra melhor na estrutura: *κελεύω* + dativo pessoal + infinitivo. A sintaxe dessa fraseologia se apresenta da seguinte forma:



Em geral, o verbo *κελεύω* é um dos verbos bitransitivos no grego, ou seja, rege dativo e acusativo. O emprego do dativo com o verbo *κελεύω* é *sui generis* justamente por causa do seu sentido de chamado de encorajamento e de exortação. Em relação à construção sintática da fraseologia com a omissão de *κηρύξαι* – *καὶ ἐκέλευσεν αὐτῷ ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε* – o verbo *κελεύω*⁵⁰ rege o dativo pessoal (ou personificado) com algo (uma coisa) no acusativo. Nessa leitura, existem dois dativos: *αὐτῷ* e *ταῖς καρδίαις*. Isso dificulta o entendimento. A quem foi dada a ordem? A ele ou aos corações dos homens? Deve-se atentar ao contexto. Logo em seguida percebe-se que foram ordenadas estas (*τάδε*): *βάπτισον σεαυτήν ἢ δυναμένη εἰς τοῦτον τὸν κρατήρα, ἢ πιστεύουσα ὅτι*

⁵⁰ A estrutura com *κελεύω* + dativo pessoal (personificado) + acusativo (uma coisa) é muito rara e mais difícil na língua grega. Sobre essa estrutura, cf. Liddell; Scott; Jones (1996, p. 937). Acerca da fraseologia *καὶ ἐκέλευσεν αὐτῷ κηρύξαι ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε*, ela também pode ser traduzida: *e ordenou que ele pregasse aos corações dos homens estas coisas*. Sobre a regência do verbo *κελεύω*, cf. Freire (2001, p. 197). Cf. as acepções desse verbo em Betts (2010, p. 278); Betts; Henry (2010, p. 410); Blass; Debrunner; Funk (2009, p. 101); Rusconi (2003, p. 263); Morwoods; Taylor (2002, p. 30); Pereira (1998, p. 316); Liddell; Scott; Jones (1996, p. 937); Fobes (1959, p. 15, 83, 281, 300, 307, 313).

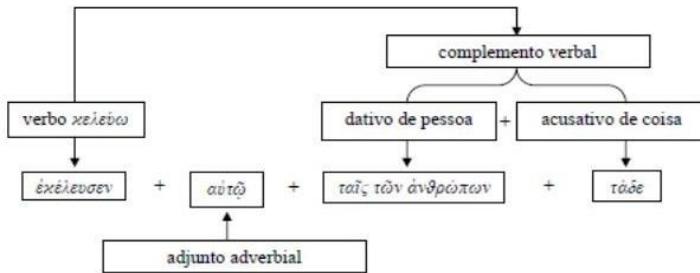
ἀνελεύση πρὸς τὸν καταπέμψαντα τὸν κρατήρα, ἢ γνωρίζουσα ἐπὶ τί γέγονας (mergulha-te a ti mesmo nesse vaso de mistura, tu que podes, tu que crês que subirás para o que tem enviado o vaso de mistura, tu que conheces por que vieste a ser). O interlocutor ou a quem é endereçado o discurso está no gênero feminino: σεαυτήν, ἢ δυναμένην, ἢ πιστεύουσα, ἢ γνωρίζουσα). Por essa razão, deve-se compreender que a ordem é dada a cada um dos corações dos homens (ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις)⁵¹, pois a palavra καρδία é feminina. O pronome τάδε (acusativo plural neutro) corresponde a tudo o que é ordenado aos corações dos homens (ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις). Assim, essa leitura se enquadra melhor na estrutura: κελεύω + dativo pessoal (personificado) + acusativo de coisa. Quem ordena, ordena algo a alguém. E a pergunta que deve ser feita é: se o dativo correspondente à regência de κελεύω não é αὐτῶ, qual é a função sintática de αὐτῶ?

Como já foi visto anteriormente, na conjectura de Nock sobre a omissão, αὐτῶ é elemento anafórico de κρατήρ. A partir disso, ele faz uma interpolação conjectural da preposição <έν> entre ἐκέλευσεν e αὐτῶ: καὶ ἐκέλευσεν <έν> αὐτῶ ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε (e exortou < nela > aos corações dos homens estas coisas). Para Nock, αὐτῶ é um adjunto adnominal ou um complemento circunstancial locativo. Essa conjectura, por mais interessante que seja, tenta facilitar a leitura. Mas não há necessidade de conjectura, pois a omissão não gera nenhum equívoco. É possível que, assim como conjectura Nock, αὐτῶ seja o elemento anafórico de κρατήρ e seja um adjunto adverbial. Mas, nada indica que o autor originalmente tenha escrito isso como locativo. Com certeza, αὐτῶ se torna complicado à primeira vista porque é apenas um dativo solto no meio da frase, sem nenhuma regência verbal, adjetiva ou preposicional. É bem verdade que isso pode dar a indicação de que se trata de um termo acessório da oração como adjunto adverbial. No entanto, pode-se criar dificuldade para designar o tipo de dativo e seu sentido como complemento circunstancial. Por isso, deve-se atentar para os três principais agrupamentos do dativo: o próprio, o instrumental e o locativo. Em

⁵¹ Para Scott, καρδία, no sintagma ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις, significa mente ou alma. Segundo ele, o sentido do coração, como está no texto, com a dimensão psicológica (da alma), deve ser egípcia (SCOTT, 1985, v. 2, p. 143). Festugière salienta que a alma é convidada a beber da cratera (FESTUGIÈRE, 1938, p. 6). Dodd considera que o convite a mergulhar na cratera é feito à ψυχή (DODD, 2005, p. 180; DODD, 1954, p. 236). Porém, existe uma dúvida se a exortação é pronunciada aos corações ou às almas dos homens (COPENHAVER, 2000, p. 135). No entanto, seja a exortação ao coração seja à alma, com certeza, αὐτῶ não pode ser o complemento verbal. Sobre καρδία e seu sentido no Corp. Herm. 4, cf. Van den Kerchove (2012, p. 295-7); Nilsson (1958, p. 57-8).

outras palavras, definir *αὐτῶ* sintaticamente pode se tornar complexo, já que essa palavra pode ser um complemento circunstancial locativo, de meio, de causa, de ponto de vista e de respeito. Em todo caso, sua função sintática denota ser um adjunto adverbial, evidenciando-se como complemento circunstancial, expresso pelo *dativus commodi et incommodi* (dativo de vantagem e desvantagem)⁵².

Esse dativo tem uma função de complemento circunstancial de finalidade. Geralmente ele é traduzido pela locução adverbial *em honra de, para honra de, em benefício de, pelo amor de, em recompensa a* (daí *commodum*). Assim, a tradução da fraseologia *καὶ ἐκέλευσεν αὐτῶ ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε* seria: *também exortou, em honra dela, aos corações dos homens estas coisas*.⁵³ A sintaxe da fraseologia *καὶ ἐκέλευσεν αὐτῶ ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε* pode ser esquematizada da seguinte forma:



Em todo caso, deve-se perceber que as funções sintáticas na frase, com a inclusão ou omissão da palavra *κηρύττει*, geram uma reorganização

⁵² Nas orações, de maneira geral, as palavras constituem termos (unidades sintáticas) que desempenham funções sintáticas. De acordo com o grau de importância, os termos são designados de principais ou essenciais, integrantes e acessórios. Sobre isso, cf. CEGALLA, 2008, p. 321-322, 362-367. Acerca dos vários usos do dativo (Cf. RAGON, 2012, p. 185-93; BETTS, 2010, p. 211-14; BETTS; HENRY, 2010, p. 288-93; BLASS; DEBRUNNER; FUNK, 2009, p. 100-9; FREIRE, 2001, p. 182; TAYLOR, 2001, p. 219-25; PERFEITO, 1997, p. 146; JAY, 1994, p. 183-4; FOBES, 1959, p. 153-4).

⁵³ Sobre o complemento circunstancial de finalidade (Cf. FREIRE, 2001, p. 182; PERFEITO, 1997, p. 146). Essa frase também pode ser traduzida: *e disse (ou exortou) estas coisas aos corações dos homens em honra dela. Καί, além de conjunção, pode incidir, no Corp. Herm., como o advérbio também ou igualmente (LIDDELL; SCOTT; JONES, 1996, p. 857-8; DELATTE; GOVAERTS; DENOZ, 1977, p. XVII, 97).*

em cada uma das leituras. Isso faz pressupor que uma das leituras tentou reorganizar aquilo que parecia ser de difícil compreensão. A mesma dificuldade que incide nessa fraseologia também pode ser encontrada nas *Hellenicas* de Xenofontes: *ἐκέλευε στεφανοῦσθαι πάντας τῷ θεῷ* (*ordenava serem todos coroados em honra ao deus*). A estrutura da oração é *κελεύω* + acusativo pessoal + infinitivo e perceptível que *στεφανοῦσθαι πάντας* é uma oração cujo sujeito é objeto do verbo *κελεύω*, ou seja, *πάντας*. Mas, isso não parece ser tão evidente porque *τῷ θεῷ* pode também se confundir com um objeto do verbo *κελεύω*. No entanto, *τῷ θεῷ* é um *dativus commodi et incommodi*⁵⁴.

Segundo a avaliação do critério de dificuldade da leitura, a fraseologia *καὶ ἐκέλευεν αὐτῷ ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε* tende a ser uma leitura mais difícil. Nesse sentido, pressupõe que, com a inclusão de *κηρύττει*, o texto passou a ser mais compreensível para a leitura, gerando uma certa harmonia e lógica, e deixando de ser uma leitura rudimentar para dar lugar ao aperfeiçoamento estilístico. Pelo critério de que a leitura mais difícil é preferível, a *lectio* com a omissão de *κηρύττει* é preferida em detrimento da inclusão pelas razões expostas acima.

c) *Lectio quae alterius originem explicat potior* (a leitura que explica a origem da outra é preferível): Por esse critério, através dos resultados obtidos pelos critérios da *lectio brevior* e *lectio difficilior*, pode-se constatar qual das duas leituras se origina da outra.

A dificuldade que incide com a omissão pressupõe que o compilador buscou facilitar a leitura, acrescentando a palavra *κηρύττει*. Sobre a *lectio facillior* pesa a suspeita de uma intervenção frente à dificuldade da leitura e com intuito de estabelecer a inteligibilidade do texto. Ao buscar a inteligibilidade do texto, ele procedeu à inclusão de *κηρύττει*, o que fez com que a frase se tornasse um pouco mais extensa do que a original. Deve-se também suspeitar que a organização da frase fosse contrária aos usos linguísticos da época do compilador. Isso fez com que ele procedesse a uma correção (Cf. ROSSETTI, 2006, p. 378).

A suspeita é plausível, visto que a estrutura que se apresenta com a omissão de *κηρύττει* (isto é, o verbo *κελεύω* seguido de dativo pessoal

⁵⁴ Também: “ordenava que todos se coroassem em honra ao deus” (XENOPHONTE, *Hellenica*, 4.3.21. Cf. XENOPHON. 1961, v. 1, p. 304). Essa construção é mais comum do que *κελεύω* + dativo pessoal + infinitivo (Cf. LIDDELL; SCOTT; JONES, 1996, p. 936-937; BLASS; DEBRUNNER; FUNK, 2009, p. 100-9; JAY, 1994, p. 102-3, 211-12; FOBES, 1959, p. 15, 83, 201).

(personificado) e de um acusativo (de coisa) é rara na língua grega. É possível que o copista não tenha entendido a função sintática de *αὐτῶ* e tentou reconstruir a oração para solucionar o problema dos dativos presentes nela. Além disso, ele pode ter recorrido a uma estrutura semelhante àquela encontrada na *Íliada*: *αὐτὰρ ὁ κηρύκεσσι λιγυφθόγοισι κέλευσε κηρύσσειν...* (mas ele **ordenou aos arautos** claríssonos **anunciar...**).⁵⁵

O compilador do *Corp. Herm.* deduziu que a presença de *κῆρυξ* e *κῆρυγμα* possibilitaria a solução para a ininteligibilidade da leitura, incluindo, assim, o verbo *κηρύξαι*. Ao acrescentar o verbo *κηρύξαι*, o copista procedeu às seguintes mudanças: a) O verbo que deve ser incluído é *κηρύξαι*, justamente porque deve ser harmonizado com *κῆρυξ* e *κῆρυγμα* e porque ao arauto é ordenado executar a função própria de pregar.⁵⁶ b) Ao inserir *κηρύξαι*, *αὐτῶ* deixa de ser um adjunto adverbial e assume uma função de objeto indireto do verbo *κελεύω*. c) O dativo *αὐτῶ* deixa de ser um elemento anafórico de *κρατήρ* e passa a ser de *κῆρυξ*. d) As palavras *ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε* vieram a ser complementos verbais de *κηρύξαι*. Com a inclusão de *κηρύξαι* (ou seja, do infinitivo), o texto veio a ser camuflado e o sentido que ele deveria ter originalmente se perde por causa de sua ambiguidade, com a finalidade de dar uma certa harmonia e lógica.

d) *Usus scribendi* (o uso daquele que escreve): Deve-se levar em consideração o estilo ou a linguagem peculiar da época, do grupo no qual está inserido o escritor, e as suas características literárias próprias (usos idiomáticos), com a finalidade de apresentar qual leitura deve ser, em maior ou menor grau, aquela que configura uma originalidade. Tanto a *lectio difficilior* como o *usus scribendi* são dois princípios importantes

⁵⁵ HOMERO, *Íliada*, 2.50-51. Essa mesma estrutura se encontra em: *κηρύκεσσι λιγυφθόγοισι κέλευον [...] κικλήσκειν...* (ordenou aos arautos claríssonos [...] chamar...) (HOMERO, *Íliada*, 9.10-11); e em *αὐτίκα κηρύκεσσι λιγυφθόγοισι κέλευσαν ἀμφὶ πυρὶ στήσαι τρίποδα μέγαν* (ordenaram aos arautos claríssonos pôr no fogo uma grande trípede (HOMERO, *Íliada*, 23.39-40) (Cf. HOMERO, 2008, v. 1, p. 68-69, 328-329; v. 2, p. 390-391). Acerca da rara ocorrência da estrutura *κελεύω* + dativo pessoal (personificado) + acusativo de coisa, cf. Liddell, Scott e Jones (1996, p. 937). O dativo plural de *κῆρυξ* (*κηρύκεσσι(ν)*), com terminação em *-εσσι*, é típico do grego homérico. No grego ático e *koinē*, o dativo plural de *κῆρυξ* é *κῆρυξι(ν)*. Ademais, o aumento, no grego homérico, é geralmente omitido: *κέλευσε* em vez de *έκέλευσε*. Sobre isso, cf. Betts (2010, p. 44-5), Betts e Henry (2010, p. 47-8, 316, 317) e Freire (2001, p. 26, 251, 253) e Fobes (1959, p. 49-50).

⁵⁶ Copenhagen (2000, p. 133).

dentre os critérios internos de avaliação das variantes. A palavra *κελεύω* incide uma única vez no *Corp. Herm.* 4.3-6a, o que inviabiliza afirmar qual seria o emprego mais usual do escritor desse tratado. No entanto, existem quatro outras ocorrências do verbo *κελεύω* no *Corp. Herm.*:⁵⁷

- * *Corp. Herm.* 1.29: *ἐκέλευσα αὐτοῖς εὐχαριστεῖν τῷ θεῷ (ordenei-lhes agradecer a Deus).*
- * *Corp. Herm.* 11.19: *καὶ κέλευσόν σου τῇ ψυχῇ εἰς Ἰνδικὴν πορευθῆναι (e ordena à tua alma ir à Índia).*
- * *Corp. Herm.* 11.19: *μετελθεῖν δὲ αὐτῇ κέλευσον ἐπὶ τὸν ὠκεανόν (e lhe ordena transportar-se sobre o oceano).*
- * *Corp. Herm.* 11.19: *κέλευσον δὲ αὐτῇ καὶ εἰς τὸν οὐρανὸν ἀναπτῆναι (e lhe ordena também voar para o céu).*

Segundo essas ocorrências, a opção pela estrutura *κελεύω* + dativo pessoal + infinitivo parece estar em consonância com uso comum no *Corp. Herm.* Nota-se também que, em nenhuma dessas ocorrências, o verbo *κελεύω* rege acusativo com infinitivo, como se encontra no *Korē Kosmou*.⁵⁸ Se assim for, isso depõe a favor da inclusão da palavra *κηρύξαι* entre *αὐτῷ* e *ταῖς καρδίαις*, à semelhança de *εὐχαριστεῖν* na fraseologia *ἐκέλευσα αὐτοῖς εὐχαριστεῖν τῷ θεῷ* (*Corp. Herm.* 1.29). Enquanto esse critério depõe a favor da inclusão, todos os demais supramencionados depõem a favor da omissão da palavra *κηρύξαι*.

e) *Lectio difformis a loco parallelo praestat conformi* (a leitura disforme de um lugar paralelo predomina sobre o que lhe é conforme): Por esse critério, através dos resultados obtidos pelo critério do *usus scribendi*, *lectio brevior* e *lectio difficilior*, pode-se constatar que a leitura mais harmonizada com algum texto paralelo tende a não ser uma leitura original.

Para André-Jean Festugière, existe um paralelo entre o *Corp. Herm.* 4.3-6a e o *Corp. Herm.* 1.27-29 por causa do verbo *κηρύσσω* e das palavras *κήρυξ* e *κήρυγμα*. Essa observação de Festugière também pode fazer pressupor que o paralelo deve ter conduzido o copista a uma harmonização. Foi visto anteriormente que o copista, para proceder à inclu-

⁵⁷ Sobre o *usus scribendi* e o estilo, cf. Silva (2011, p. 108). Acerca da ocorrência do verbo *κελεύω* no *Corp. Herm.*, cf. Delatte; Govaerts; Denooz (1977. p. XII, 70).

⁵⁸ *Stobaei Hermetica, Excerptum XXIII.* 9, 30, 63 (CORPUS, 2005, p. 1064, 1072, 1088; HERMETICA, 1985, v. 1, p. 462, 474, 490).

são da palavra *κηρύξαι*, deve ter recorrido a uma leitura semelhante àquela na *Ilíada* 2.50-51: *αὐτὰρ ὁ κηρύκεσσι λιγυροθύροισι κέλευσε κηρύσσειν...* (mas ele ordenou aos arautos claríssimos anunciar...). Foi supramencionado que, pelo *usus scribendi*, no *Corp. Herm.* 1.29, *ἐκέλευσα αὐτοῖς εὐχαριστεῖν τῷ θεῷ* (ordenei-lhes agradecer a Deus) segue a mesma estrutura da *Ilíada* 2.50-51. A favor da inclusão, o verbo *κηρύσσω* ocorre duas vezes no *Corpus Hermeticum*: no *Corp. Herm.* 1.27 e no *Corp. Herm.* 4.4.⁵⁹ No primeiro tratado, consta a fraseologia *καὶ ἤργμαι κηρύσσειν τοῖς ἀνθρώποις τὸ τῆς εὐσεβείας καὶ γνώσεως κάλλος* (e comecei a pregar aos homens a beleza da piedade e da *gnose*). Levando em consideração que a omissão seja original, a inclusão de *κηρύξαι* deve ter sido afetada pela influência do texto do *Corp. Herm.* 1.27. O paralelo entre os textos é plausível, mas nada indica que a inclusão daquele verbo no *Corp. Herm.* 4. seja a leitura mais autêntica.

4. Conclusão

Pela avaliação formal das variantes, por meio dos princípios externos, constatou-se que a omissão de *κηρύξαι* está mais bem atestada, inclusive, pelos manuscritos mais antigos; ademais, tem a maior quantidade de manuscritos a seu favor. No que diz respeito à avaliação do conteúdo, através dos critérios internos, constatou-se que, com a omissão de *κηρύξαι*, a leitura é mais breve e mais difícil, portanto, a mais original. Além disso, ela explica como se deu o processo de inclusão desse verbo e a possibilidade de harmonização do texto de acordo com o *Corp. Herm.* 1.27. Em consideração aos resultados obtidos da avaliação formal e interna, conclui-se que a omissão de *κηρύξαι* tem maior probabilidade em ser a leitura original. Nock estava ciente de que o autor havia omitido o verbo, mas optou em incluí-lo no texto de N.-F. Assim como Nock, Walter Scott também preferiu incluir *κηρύξαι*.

Por essa razão, diante das evidências externas e internas, no presente trabalho, optar-se-á pela leitura que omite a palavra *κηρύξαι* do texto que servirá de base para a tradução: *καὶ ἐκέλευσεν αὐτῷ ταῖς τῶν ἀνθρώπων καρδίαις τάδε* seria – *também exortou, em honra dela, aos corações dos homens estas coisas*.

⁵⁹ Sobre o paralelo entre o *Corp. Herm.* 4.3-6a e o *Corp. Herm.* 1.27-29, cf. Festugière (1938, p. 3); copenhagen (2000, p. 133-4). Sobre a ocorrência, cf. Delatte; Govaerts; Denooz (1977, p. 102).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTS, Gavin. *Complete New Testament Greek*. 2. ed. London: Hodder and Stoughton; New York McGraw Hill, 2010. 292p. (Teach Yourself Books).

BETTS, Gavin; HENRY, Alan. *Complete Ancient Greek*. 3 ed. London: Hodder and Stoughton; New York: McGraw Hill, 2010. 444p. (Teach Yourself Books).

BLASS, Friedrich; DEBRUNNER, Albert; FUNK, Robert Walter. *A Greek grammar of the New Testament and other early Christian literature*. 20. print. ed. 1961. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2009. 325p.

CEGALLA, Domingo Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. 696p.

COPENHAVER, Brian P. Introduction. In: HERMETICA: The Greek Corpus Hermeticum and the Latin Asclepius in a New English Translation, with Notes and Introduction – Brian P. Copenhaver. New York: Cambridge University Press, 2000. p. xiii-lxi

CROSBY, Henry Lamar; SCHAEFFER, John Nevin. *An Introduction to Greek*. Mineola; New York: Dover, 2009. 349p.

DELATTE, L.; GOVAERTS, S.; DENOZ, J. *Index du Corpus Hermeticum*. Roma: Edizioni dell'Ateneo e Bizzari, 1977. 359p. (Lessico Intellettuale Europeo, 13)

DODD, C.H. (Charles Harold). *The Interpretation of the Fourth Gospel*. Reprinted Paperback Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 478p.

FESTUGIÈRE, A. J. Hermetica: Le Baptême dans le Cratère C.H., IV, 3-4. *The Harvard Theological Review*, Cambridge (MA): Published by Cambridge University Press on behalf of the Harvard Divinity School, v. 31, issue n. 1, Jan. 1938, p. 1-20

FOBES, Francis H. *Philosophical Greek: An Introduction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1959. 321p.

FOWDEN, Garth. *The Egyptian Hermes: A Historical Approach to Late Pagan Mind*. Princeton: Princeton University Press, 1993. 244p.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FREIRE, Antônio, S.J. *Gramática grega*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 289p.

GRANT, Robert M. Nock, Arthur Darby. In: JONES, L. (Ed.). *Encyclopedia of Religion*. 2. ed. Detroit: Macmillan Reference, 2005. (Vol. 10, p. 6643-4)

GRESE, William C. *Corpus Hermeticum XIII and Early Christian Literature*. Leiden: Brill Archive, 1979. 228p.

HERMETICA: the ancient Greek and Latin writings which contain religious or philosophical teachings ascribed to Hermes Trismegistus. Introductions, texts and translation edited and translation by Walter Scott. Boston: Shambala Publications, 1985. (v. 1. 549p.)

HOMERO. *Iliada*: de Homero. Trad. de Haroldo de Campos. Introdução e organização por Trajano Vieira. 5. ed. São Paulo: Arx, 2008. (2 Vol.)

JAY, Eric G. *New Testament Greek: An Introductory Grammar*. 14. impr. London: SPCK (Society for Promoting Christian Knowledge), 1994 (1958 e corr. em 1987). 350p.

MIRANDA POZA, José Alberto. *Apontamentos de linguística histórica: ensaios de filologia românica e filologia clássica*. Recife: UFPE, 2019. 216p.

MORWOOD, James; TAYLOR, John (Eds.). *Pocket Oxford Classical Greek Dictionary*. Great-Bretain: Oxford University Press, 2002. xii, 449p.

NILSSON, Martin P. Krater. *The Harvard Theological Review*. Cambridge (MA): Published by Cambridge University Press on behalf of the Harvard Divinity School, v. 51, n. 2, Apr. 1958. p. 53-8

NOCK, Arthur Darby; FESTUGIÈRE, André-Jean. *Apparat Critique*. In: TRISMÉGISTE, T. *Corpus Hermeticum*. Texte établi par A.D. Nock et traduit par A.-J. Festugière. 2. ed. Paris: Les Belles Lettres, 2011. (t. 1 e 2)

NOCK, Arthur Darby; FESTUGIÈRE, André-Jean. *Préface et Introduction*. In: TRISMÉGISTE, H. *Corpus Hermeticum*. Texte établi par A.D. Nock et traduit par A.-J. Festugière. 2. ed. Paris: Les Belles Lettres, 2011. (t. 1 e 2, p. I-LIII, 259-95)

PERFEITO, Abílio Alves. *Gramática de grego*. 7. ed. Porto: Porto, 1997. 167p.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PLATO. *Lysis, Symposium, Gorgias*. Edited by W.R.M. Lamb. Cambridge (MA); London: Harvard University Press, 1925. v. 3. 536p. (Loeb Classical Library).

REITZENSTEIN, Richard. *Poimandres: Studien zur Griechisch-Ägyptischen und frühchristlichen Literatur*. Unveränderter anastatischer nachdruck. Leipzig: B.G. Teubner, 1922. 382p.

ROSSETTI, Livio. *Introdução à Filosofia Antiga: premissas filológicas e outras “ferramentas de trabalho”*. São Paulo: Paulus, 2006. 440p.

RUSCONI, Carlo. *Dicionário do Grego do Novo Testamento*. São Paulo: Paulus, 2003. 540p.

SCOTT, Walter. Introduction. In: HERMETICA: the ancient Greek and Latin writings which contain religious or philosophical teachings ascribed to Hermes Trismegistus. Introductions, texts and translation edited and translation by Walter Scott. Boston: Shambala Publications, 1985. (v. 1. p. 1-111)

SCOTT, Walter. Notes on the *Corpus Hermeticum*. In: HERMETICA: the ancient Greek and Latin writings which contain religious or philosophical teachings ascribed to Hermes Trismegistus. Volume II: Notes on the Corpus Hermeticum by Walter Scott. Boston: Shambala Publications, 1985. v. 2. p. 1-482

SILVA, José Pereira da. O Método em Filologia. *Revista Philologus*, ano 17, n. 50, p. 91-112, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set.-dez. 2011.

SOULEN, Richard N. *Handbook of Biblical criticism*. 2nd ed. Atlanta: John Knox Press, 1981. 239p.

TAYLOR, William Carey. *Introdução ao Estudo do Novo Testamento Grego*. São Paulo: Batista Regular, 2001. 442p. (Esta edição é uma reprodução da 9ª edição publicada em 1990 pela Junta de Educação Religiosa e Publicações (JUERP)).

VAN DEN BROEK, Roelof. Hermetic Literature I: Antiquity. In: HANEGRAAFF, W.J. (Ed.). *Dictionary Of Gnosis and Western Esotericism*. Leiden; Boston: Brill, 2006. p. 487-48

VAN DEN KERCHOVE, Anna. *La voie d'Hermès: Pratiques rituelles et traités hermétiques*. Leiden; Boston: Brill Academic Pub, 2012. 440p.

WEST, Martin L. *Textual Criticism and Editorial Technique: applicable to Greek and Latin texts*. Stuttgart: B. G. Teubner, 1973. 155p.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

XENOPHON. *Hellenica*: books 1-5. With an English translation by Carleton L. Brownson. Cambridge (MA) Harvard University Press; London: William Heinemann, 1961. (v. 1. 493p.) (Loeb Classical Library).

PANDEMUNDOS ESCOLARES: VOLTAMOS A RESPIRAR?

Steferson Zanoni Roseiro (PMC/UFES)

zanoniroseiro@gmail.com

Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves (IFES)

nahun.goncalves@ifes.edu.br

Janete Magalhães Carvalho (UFES)

janetemc@terra.com.br

RESUMO

O artigo objetiva problematizar o ensino remoto desenvolvido em uma escola pública municipal. Discute, em tempos de pandemia, quais são os sentidos atribuídos à escola. Para tanto, busca articular documentos oficiais ordenadores às indagações levantadas pela comunidade escolar durante o ensino remoto. Metodologicamente, são apresentadas questões feitas por professores, familiares e alunos em diferentes momentos do ano letivo de 2020 numa escola periférica de Cariacica-ES. Nesse período de exigência tecnológica imposta às escolas, concepções de escola que apenas asseguraram o funcionamento pelo conectivismo são evidenciadas. Por fim, os autores afirmam a pobreza como modos de redução de distâncias entre a vida e o mundo a ser conhecido.

Palavras-chave:

Pandemia. Escola pública. Ensino remoto.

ABSTRACT

This essay aims to problematize the remote teaching developed in a municipal public school. It discusses, in pandemic times, the meanings assigned to school in this context. Therefore, seeks to articulate commanding official documents to problems raised by the school community during the remote teaching. Methodologically, it presents questions asked by teachers, families and students in different moments of the school year of 2020 in a school on the outskirts of Cariacica-ES. In this period of technological requirements imposed to schools, conception of school that only ensure functioning through connectivism are evidenced. At last, the authors affirm poverty as ways to reduce the distance between life and the worlds to be known.

Keywords:

Pandemic. Public school. Remote teaching.

1. Professores, era uma vez a pandemia?

A pandemia de Covid-19 decididamente mudou, em muito, os modos como a educação passou a ser gerida, gestada, praticada e sentida.

A educação em tempos de Covid-19 se tornou, como tantos outros discutiram (Cf. BERG *et al.*, 2020; PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020), um tema dos mais ofensivos à escola pública. Vimos, em primeiro momento, ser levantada toda uma aparelhagem tecnológica dita como “necessária”, na qual, para nossa continuidade, tornamo-nos reféns. Logo em seguida, multiplicaram-se as possibilidades de atividades online promovidas por professores, muito embora, em todas as reuniões virtuais realizadas ao longo do ano letivo de 2020, todos nós professores tenhamos sido empurrados para tais usos. “*Toda vez que eu vou enviar um e-mail, eu preciso pedir ajuda ao meu filho!*”, fala uma professora numa reunião.

Seguimos, assim, buscando, sem demora, uma docência organizada em torno das tecnologias da informação, associada ao surgimento de novos modos sutis de controle (Cf. LAZZARATO; NEGRI, 2001), que vem colaborando para que a gestão demande aos trabalhadores uma mobilização subjetiva sem precedentes. Segundo Castells (1999), esse paradigma tecnológico acarreta em pensar a informação como matéria-prima e a penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias em toda a atividade humana além da crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema de informação altamente integrado que faz com que trabalhadores, mesmo fora de seu local de trabalho, continuem a ser governados pela lógica do produtivismo conectivista. Segundo Gilles Deleuze (1992, p. 223), vivemos uma sociedade de controle que opera “por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores”.

O caso da professora, acima relatado, decerto, não é um caso isolado. As escolas passaram a se ver diante de um contexto que lhes exigia reuniões semanais de planejamento e orientação. Na periferia dos municípios brasileiros, observamos não apenas dificuldades de envio de e-mail, como também de acessar as plataformas de reuniões digitais, de trocas de usuários de *e-mail* e outras coisas, caracterizando um grande esforço adaptativo que sugere “corpos dóceis” (Cf. FOUCAULT, 1987) e/ou corpos desconsiderados em seus saberes e despojados de seus poderes em relação às estratégias de ensino em face da pandemia.

Para as escolas, o ensino remoto implicou cortes gigantescos nos gastos com materiais de limpeza e de suporte pedagógico. Não que esse custeio tivesse sido redirecionado para o trabalho remoto! Durante o ensino remoto, os professores ficaram amparados por eles mesmos e mais ninguém. Em alguns municípios e estados, o corte de gastos foi ainda direcionado para o “capital humano”. Não ao acaso, os primeiros gastos

desnecessários apontaram para merendeiras, faxineiras, motoristas de transporte escolar público (Cf. JORNALISTAS LIVRES, 2020). Ao mesmo tempo, viu-se a possibilidade de subtraírem radicalmente os salários de professores, sejam em escolas públicas ou particulares. Para essa medida, foi cabível ora o corte radical (demissão quase em massa de professores por falta de suporte financeiro), ora o corte parcial com redução percentual do salário de professoras e professores (Cf. HOJE EM DIA, 2020; METRÓPOLES, 2020). Algumas dessas decisões foram, depois de muita luta, revistas. Nem todas. E, decididamente, não ao acaso.

Nesse cenário, perguntamos: “O que restará, aos professores, em termos de compreensão do que é seu dever para com as escolas e a educação?”; “O que restará, à escola, em termos de proposições de futuro?”.

Porque, a todo o momento, somos interpelados por visões de escola que não mais se aglutinam, não mais são compossíveis em um mesmo plano. A cada vez que nos reunimos – sejam com as professoras, as famílias, as secretarias de educação ou as políticas –, uma imagem e um sentido de escola muito particulares são evocados. Falamos, é verdade, de uma realidade, mas que parecem ser várias, que é a escola pública periférica brasileira. Assim, compreendemos que os agenciamentos não são da ordem da unidade, mas de um conjunto de máquinas e que não somos uma única escola na maquinaria. A maquinaria, inclusive, não é única! São várias e se interligam por meio de elementos para lá de heterogêneos, produzindo nas escolas discursos e arranjos para lá de estranhos e contraditórios, que se ramifica em outras direções, entre todas as redes de ensino.

Desse modo, *problematizamos o ensino remoto desenvolvido nas escolas públicas das periferias, em tempos de pandemia e quais são os possíveis sentidos atribuídos nesse contexto*. Para tanto, busca articular questões teórico-empíricas, de documentos às demandas/indagações levantadas pela comunidade escolar do município de Caricica-ES.

Os documentos, assim como as conversas aqui apresentadas⁶⁰, dizem respeito justamente ao modo de produção de sentidos da escola du-

⁶⁰ As falas e conversas aparecerão ao longo do texto entre aspas e em itálico e, por vezes, separado do próprio texto com entrelinhas simples e em itálico. As falas e conversas seguem o propósito de uma rede de conversas em que não importa quem diz o quê, mas que as coisas sejam ditas e que ganhem vida por serem enunciadas, fazendo valer o conceito de *agenciamento coletivo de enunciação*, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Assim, não há qualquer modo de identificação nas falas, implicando, assim, em diferentes modos de ler quem as enuncia.

rante o período de pandemia. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que buscou pegar as coisas onde elas crescem (Cf. DELEUZE, 1992), desenvolvendo os fios em cujo entretecido peculiar se abre uma experiência que, por isso, só pode ser invenção, só pode ser devir.

Pensa-se, assim, em termos de linhas que se movimentam.

Para Foucault (2004) os saberes, os poderes e a produção de subjetividades dizem respeito à constituição de uma rede de discursos na produção do saber; refere-se ao poder em suas múltiplas formas (este indicaria a função estratégica do dispositivo e as relações entre seus elementos discursivos e institucionais); relaciona-se à produção de sujeitos (ou ao modo como a subjetividade é produzida ou, mais propriamente, aos modos de subjetivação).

Assim sendo, e considerando a relação discursiva entre a macro e a micropolítica, entre o local e o território (Cf. FOUCAULT, 2008), buscamos perscrutar os saberes locais, contribuir para destacar linhas de força que perpassaram a educação escolar na pandemia, visto que um caso particular, como a pandemia no contexto local do município de Cariacica, e/ou um caso local nunca expressa uma forma, mas, sim, o formigamento de muitas intralutas que revelam a densidade política da realidade do caso e do *espaço-tempo* que habita, podendo-se fazer o desdobramento de um caso na direção do plano coletivo.

Mesmo porque o ensino remoto, como trabalho imaterial verticalmente orientado, independente das reais condições de vida dos estudantes e dos professores, supõe o desenvolvimento de competências iguais para realidades distintas em todo o Brasil.

Em um período que as escolas foram todas inseridas na maquinaria das tecnologias de ponta – escolas *high tech* –, algumas escolas parecem feitas de sucata, escolas esquecidas pelas tecnologias. Que lutas de escola são cabíveis quando ela é produzida em um *low tech dispositiff*?

2. A exigência *high tech*

De uma comunicação interna, assinada pela Gerente de Ensino, são traçadas algumas *orientações* de funcionamento cabíveis ao ensino remoto para o Ensino Fundamental, dentre os quais envolvem o *Google Classroom* como espaço qualitativo para o desenvolvimento de atividades e execução de aulas. Tudo isso amparados por inúmeras portarias que

explicam como poderiam ser desenvolvidas as 30 horas mensais (para o Fundamental I) e 15 horas mensais (para o Fundamental II) que passariam a compor o quadro de 800 horas anuais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Somos orientados que a sala de aula do *Google Classroom* fosse utilizada como um espaço para potencializar as aprendizagens exploradas nos materiais impressos entregues nas escolas. De acordo com tais documentos, seria necessário que as atividades fossem postadas semanalmente e que fossem ainda cumpridas “uma carga horária de interação com os alunos dentro de salas de aula virtuais”, além da realização de reuniões semanais com as professoras.

Para o leitor desavisado, essa proposta seria, no mínimo, coerente. Afinal, tendo a educação o papel de *ensinar*, é coerente, então, que sejam exploradas as possibilidades de uma aula para realmente assegurar que a carga horária dos alunos seja, pelo menos, cumprida de forma digna.

Seria fascinante se, nas escolas, os professores pudessem efetivamente se desdobrar em aulas mais dinâmicas, que fosse possível gravar vídeos-aulas para os alunos e/ou que conseguissem atender às famílias e tirar dúvidas de todos os alunos.

Todavia, nossas escolas mal dão conta de manter os contatos dos familiares dos alunos atualizados. E dizemos isso não por omissão do trabalho da escola, da secretaria escolar ou algo do tipo! É realmente a realidade para lá de amorfa das comunidades em que nossas escolas periféricas se situam. Basta que algum professor precise entrar em contato com algumas famílias e veremos que, inúmeras vezes, os telefones indicados como contatos não mais existem. Quando alguém atende, o número corre um grande risco de não ser do responsável da criança.

Não ao acaso, é emitida às escolas ações que permitiam conceder extensão de carga horária a coordenadores e pedagogos para realização de uma busca ativa dos alunos, que na pandemia acabou se tornando busca da escola inteira.

Quase a despeito da realidade dessas escolas, as Secretarias de Educação fizeram, ao longo do ano pandêmico, uma vasta campanha em prol da qualidade de ensino via plataformas virtuais. Foram realizadas algumas chamadas nas redes sociais, alegando que o ensino remoto asseguraria a qualidade do ensino à população, deixando, contudo, uma série de interrogações quanto a como tal qualidade seria alcançada. Decerto, a

busca ativa era necessária, mas ela se designava apenas a assegurar o mínimo da carga horária dos estudantes para que, ao fim do ano, o número de repetências por frequência não fosse tão elevado.

“Eu já nem me surpreendo mais, sabe? Eu estou aqui correndo atrás até de vizinha desses alunos para tentar passar recado para a família de fulana e beltrana e o que a SEME manda para a gente? Esse papel falando como devem ser as aulas virtuais. Vê se pode! A família dessas crianças aqui todas não tem nem telefone para contato! Nem whatsapp Mas aí chega um documento que fala que temos que assegurar a qualidade das aulas... é muita hipocrisia. Isso sim!”

A qualidade da educação parece aliar-se à exigência *high tech*.

Ora, se nos é possível dizer que o trabalho imaterial docente online decorre de três pontos – o risco de contato físico, o abandono de rígidos padrões espaço-temporais do ensino e a instalação de modos ainda mais refinados de controle via reestruturação da produtividade (Cf. HARDT, 2003) –, parece-nos ainda mais perceptível que, a partir desse ponto, há já uma ruptura radical com as produções de subjetividades. Conforme sugere Eyal Weizman (2020), diante do presente pandêmico, o passado é convertido em futuro e o futuro é matematicamente traçado para que os riscos – não apenas virais, mas vitais – sejam devidamente compelidos a tomarem os devidos rumos. Há de se emergir uma nova arquitetura da vida social que, sem nenhuma dúvida, dará conta de atribuir à pobreza e à precariedade toda a culpa que advir desse momento.

Sim, as mudanças arquitetônicas pandêmicas são também transformações dos modos de trabalhar e viver. Aliados ainda à materialidade de nossas condições de existência, vimos a intensificação do tempo de trabalho que em muito ultrapassava a carga horária definida em nossos contratos. Tais transformações moldam a subjetividade, uma vez que a organização do trabalho se empenha em maximizar a criatividade presente em qualquer atividade laboral. Aqui, as capacidades de iniciativa e de decisão, bem como a mobilização pessoal na tarefa e nas relações, são valorizadas e exigidas como um dos fatores de competitividade (Cf. LAZZARATO, 2014). Entretanto, as capacidades de iniciativa e decisão, assim como a criatividade, são tomadas como possibilidades de redução de custo e maior apropriação de força de trabalho.

Há um discurso evidentemente *positivo* em relação às tecnologias e sua vinculação à educação. Uma positivação do trabalho que marca a sociedade do desempenho (Cf. HAN, 2017). Afinal, se a função da esco-

la é ensinar e, dado o período de suspensão das aulas presenciais, é preciso que as aprendizagens sejam asseguradas durante esse período, não?

Bastaria ter participado de uma única reunião virtual durante esse período de pandemia para perceber que mesmo que utilizemos celulares e computadores com certa frequência, somos extremamente “novos” no ramo do *streaming*, das gravações de vídeos, de organização de reuniões virtuais, de exposição de materiais visuais digitalmente etc. As secretarias de educação passaram a oferecer cursos de formação de professores para atender às demandas dessa nova realidade remota. E, todavia, esperar que os professores se tornem hábeis manipuladores da rede digital em um número ínfimo de encontros e de experiências de aulas virtuais é quase tão trágico quanto desconsiderar a realidade econômico-social de alunos de uma escola pública de periferia.

Os professores foram jogados no contexto de produção virtual e as instituições reguladoras dos sistemas educacionais passaram a se dividir entre tentar dar suporte – mínimo, sempre mínimo – às escolas e lhes exigir uma quantidade de trabalho absurdo. Em suas falas, víamos a pretensão humanitária, solidária para com seus professores; em nossos *e-mails*, arquivos e mais arquivos a serem preenchidos, cobranças e mais cobranças de uma funcionalidade mortificante.

“O discurso da Secretaria é muito bonito. Tem formadora que pergunta se estamos bem, se nossos familiares estão bem. Falam que entendem que esse período é difícil para todos, que sabem que estamos abarrotadas de trabalho... mas parece que na mesma hora que falam isso, estão enviando um e-mail pra gente com mais uma porrada de coisas para fazer! Plano semanal, plano mensal, plano anual, planilha de acompanhamento de aluno... me diz, para que tudo isso? Ainda falam que temos que enviar os planos de aula individuais para as pedagogas? Duvido que leiam essa pelada toda!”

“Menino, você não vê como rapidinho as formações diminuíram? Antes a gente tinha formação toda semana, quando começou esse negócio de remoto, lá para abril ou maio, nem sei mais. Foi só a gente voltar a ter que fazer atividade, a ter que criar grupo de WhatsApp para atender pai, mãe e periquito que acabaram as formações. Curioso, né?”

“Olha, formação... formação mesmo eu nem sei se a gente teve. Disseram que as de coordenadores e pedagogas foram boas, né? Mas a gente em sala de aula? Foi mais para fazer atividade. Montamos um monte de atividades para enviar para eles. Era quase só isso. E disseram que depois essas atividades vão ser agrupadas num caderno de atividades organizado pela SEME... Mas eu concordo com tudo que a colega falou antes de mim. Parece que só tínhamos que fazer isso enquanto a gente não estava

pegando pesado no trabalho. Como se estivéssemos à toa. Aí deram trabalho para a gente e até essas ‘quase’ formações sumiram.”

Se a leitura foucaultiana para a sociedade disciplinar era a de uma instituição escolar panóptica (Cf. FOUCAULT, 1987), de uma escola que funcionaria presencialmente apenas com um centro de vigilância que pudesse lançar seus olhos por entre as gretas da estrutura, nesse contexto, as vigilâncias se multiplicam. Não precisam mais responder a uma figura de poder. Antes, é o próprio poder e os mecanismos de controle que são invisibilizados, diluindo as fronteiras tênues do controle e produzindo certa sensação de liberdade (Cf. DELEUZE, 1992).

O trabalho docente, na pandemia, poderia parecer – a olhares externos – despreocupado e desregulado. Inclusive, a relação comparativa retrógrada entre público e privado, em 2020, foi rememorada, ao que parece, as escolas públicas pouco cumpriram com as funções da educação escolar, o conteúdo foi quase inexistente (Cf. A GAZETA, 2020).

O curioso, entretanto, é desconsiderar toda a condição material para a realização das aulas remotas. Alegar a preocupação com a *qualidade* do ensino parece, para nós, um discurso demasiado fácil. Quando voltamos a pensar nos inúmeros comunicados internos, Portarias e orientações, as exigências seriam plausíveis se as cobranças fossem em termos de relação efetiva com os alunos, de desenvolvimento real das condições de aprendizagem dos discentes de nossas escolas. O problema é que, tal qual Soares e Colares (2020) afirmam,

[...] é inegável que o uso das TICs, durante a pandemia da Covid-19, tem gerado maior lucratividade às empresas proprietárias destes recursos [audiovisuais], pois muitos docentes, por conta da necessidade de continuidade dos trabalhos, acabaram por adquirir o plano de assinaturas da versão paga dos serviços, sem contar no expressivo quantitativo de acessos. (SOARES; COLARES, 2020, p. 30)

Perguntamo-nos, portanto, quais acordos são esses feitos pelas centenas de Prefeituras e Secretarias de Educação em torno das tecnologias de comunicação. Discordamos fortemente da premissa socialmente aceita de que as escolas passaram a atuar na modalidade remota para dar continuidade ao trabalho educacional necessário para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Pereira, Narduchi e Miranda (2020, p. 227) dizem que a “adoção de atividades não presenciais (...) constituiu-se, assim, num caminho para minimizar as perdas causadas, no campo da educação, pelo isolamento social”. Para nós, esse tipo de afirmação parece não ter respaldo na realidade das escolas públicas da periferia.

Falamos da regulação do teletrabalho, da criação de contas de e-mails institucionais, da formação continuada de professores, da manutenção de um dos modos de atividade remota e da retomada de um projeto de atividades do município. Se alguns professores viram nas escolas privadas a oportunidade efetiva de ensinar, nas escolas públicas, podemos ler os documentos que regulam o ensino remoto como um apelo à exaustão da sanidade mental dos professores, que coloca acima de todos e tudo a necessidade de afirmar a produtividade.

Em sua máxima benevolência – aos modos da pedagogia bancária que se considera superiora a todos e por isso “doa” aos outros que lhe apetece (Cf. FREIRE, 2020) –, se ofertavam aos municípios e servidores acesso aos programas do *Google for Education*, “dando-lhes” e-mails institucionais únicos que lhes permitiriam acesso a todos os programas e aplicativos.

“Escuta aqui, eu tenho que fazer o que com isso? Vou ter que colocar esse e-mail no meu celular? Porque eu não vou ficar de olho nessa porcaria o dia todo não! Tenho coisas para fazer, crianças para cuidar, casa para arrumar... vou ficar abrindo essa porcaria não! Tenho mais coisas pra fazer! Ajudo meus filhos a estudarem, mas dever para mim é outra coisa!”

Mínimizam-se, aqui, apenas os gastos para com a educação. Não as perdas educacionais, mas financeiras. O que aumenta é o lucro das empresas que fornecem tais serviços. A prioridade nunca foi o ensino e/ou a aprendizagem, mas a regulação do trabalho, a manutenção da produtividade econômica.

Em um só movimento, professoras e professores, alunas e alunos, familiares e responsáveis viram-se orbitando um problema que nenhum deles sabia exatamente como solucionar. Os telefones das professoras tornaram-se públicos, os horários de trabalho viraram do avesso, os estudantes que antes deixavam as professoras de cabelo em pé, passaram então a deixar os pais pirados. Não tardou para que uma série de *memes* e postagens ocupassem a *internet*, apresentando os desafios de se ensinar e/ou fazendo agradecimentos às professoras.

Os professores, forçadamente hiperconectados, também passaram a agir diretamente nas mais diversas questões em relação ao desenvolvimento dos alunos. A escola, durante o período de pandemia, passou a ser envolvida no papel de “apoiar emocionalmente os estudantes, contextualizar o que está ocorrendo e estar à disposição do aluno e de seus pais, buscando evitar a ampliação das vulnerabilidades e manter um clima fa-

miliar menos adverso diante da adaptação a esse período de incertezas” (BERG *et al.*, 2020, p. 476).

Parece-nos que, sob a lógica da escola *high tech*, interessa a conectividade infinita, a perpetuação do estado de disponibilidade e de produtividade. Já não há mais turnos de trabalho, mas um *continuum* escola-casa na qual todo horário é horário disponível para as exigências do trabalho. Estamos todos conectados, todos interagindo. Fomos colocados, novamente, em espaços cada vez mais passíveis de controle, de vigilância, reconduzindo-nos aos processos de produção.

Por isso recusamos a premissa do ensino e da aprendizagem como princípio orientador do trabalho remoto. Sob a perspectiva das secretarias de educação, das gerências de ensino e de outras instituições reguladoras, vemos a estrita articulação com a maquinaria financeira. Conforme destaca Lazzarato (2014), há uma forma de governo cotidiana que habita os *cliques* e os movimentos dos dedos sobre as telas: o governo pela navegação na internet. Era preciso governar os corpos e justificar as folhas de pagamento.

Que imagens restam, nesse contexto, da educação?

3. *Imagens de escola*

Deixemos bem claro: de modo algum, nossa luta é por mais aparelhagens tecnológicas nas escolas. Não queremos as tecnologias de ponta que tanto oferecem às escolas e à educação. Muito se enganam os profetas economistas (pseudoguias educacionais) que aliam os discursos da *qualidade da educação* ao das tecnologias da informação (Cf. BASSO, 2016).

A oferta dos e-mails institucionais aos professores e alunos tenta desviar a atenção dos recursos materiais que faltam cotidianamente em nossas escolas; tenta nivelar todos em um mesmo patamar de acesso, que, evidentemente, sabemos ser irrisório. Mesmo que as famílias não precisem utilizar o plano de dados delas para navegarem pelos aplicativos, nada disso supre a ausência de recursos e suportes tecnológicos para efetuar tal acesso.

Não apenas nossas crianças não possuem *tablets*, celulares e computadores para uso próprio como, em muitas das vezes, sequer sabem como manusear tais equipamentos para além das funções recorrentes uti-

lizadas por eles ou familiares. Assegura-se, entretanto, a conectividade. Os acordos milionários rolam em lances de dados entre a *Google* e a educação pública. Para eles, a única tecnologia cabível é a digital, é a da conexão. Querem-nos todos conectados! Infelizmente, parecemos viver uma era retrógrada da evolução das tecnologias. As Portarias e Circulares Internas estão anos luz a nossa frente! No contexto dessas publicações, todos os corpos já se conectam à rede sem qualquer requisito mecânico em mãos! Não é mais preciso *tablets*, celulares *smartphone*, notebooks ou computadores para acessar e-mails e realizarem atividades nas plataformas do *Google*! No futuro arquitetado por esses documentos, todos viamos já andróides. A conexão é mesmo infinita!

Na educação andróide, decerto aprendemos todos por livre e espontânea conexão. “Afinal, enquanto o ‘confinamento’ vertical em salas de aula não atende mais suas novas demandas de aprendizagem, os recursos tecnológicos abastecem sua velocidade de pensamento autoproduzido e já medido pelos *bits* computacionais das redes tecnológicas” (TAVARES, 2015, p. 63).

Enquanto isso, vivenciamos, à sombra da exigência *high tech*, um número gigantesco de alunas e alunos que só veem os professores quando comparecem às escolas para retirarem as próximas atividades impressas; que praticam os currículos escolares nas atividades impressas que as escolas ainda se mantêm produzindo. Quando algo de diferente acontece em uma escola, é porque uma professora precisou tirar de seu bolso e de sua bolsa uma quantidade de invenções que a tecnologia digital não dá conta. A virtualidade que a professora carrega em sua bolsa é sempre maior que o *virtual* tomado enquanto conexão à internet (Cf. ROSEIRO; GONÇALVES; SILVA, 2020).

Se Michel Foucault (2013) concebia o dispositivo como um conjunto de elementos heterogêneos que se articulam na produção de algo, vemos, nesse contexto de pandemia, a grande cibernética se sobrepor ao dispositivo escolar. A cibernética arrasta consigo a *internet*, a escola, os alunos, os professores, os currículos, as famílias, os celulares, os modos de aprender diante das telas e outros tantos elementos que, deveras, poderia ser considerado um dispositivo *high tech*. A produção ali é evidente: a de um novo alunado que articula tecnologias de ponta, que é alfabetizado a partir de teclados digitais e vozes mecânicas, que conhece a história por chiados e fones de ouvidos.

No chão das escolas públicas, os professores se arrastam pelo subterrâneo. De acordo com Grisci (2008), esse modo de trabalho – o trabalho imaterial, o trabalho nesse mundo conectivistas – anuncia liberdades ampliadas pela diminuição da alienação do trabalho (ou pela substituição por outras alienações) e das fronteiras e dos meios de confinamento, uma vez que passa a ressaltar características como iniciativa, inteligência, cooperação, domínio do processo, tomada de decisão, envolvimento afetivo e diálogo. Mas também anuncia outras formas de controle e servidão que extrapolam as previsões das antigas formas de poder. Conforme Kóvacs (2002, p. 4): “Trata-se de mobilizar a inteligência dos trabalhadores com vista a responder às exigências de flexibilidade, qualidade e inovação”.

O contato com a exigência *high tech*, por sua vez, suscita uma série de revoltas. Os anos de trabalho remoto saturaram os professores dessa aposta altamente tecnológica. No remoto, vimo-nos diante do intolerável, fazendo-nos erguer as vozes em reuniões on-line e a questionar os órgãos gestores quase sem medo da represália. Não nos é mais cabível a total falta de sensibilidade para com os chãos de nossas escolas.

Leitores da filosofia da diferença, acostumamo-nos a conceber que as resistências antecedem, em muito, a operação de regulação do poder. Há, para Gilles Deleuze e Félix Guatari (1997), um plano da vida que se espalha livremente (superfície lisa) e que, por exibir tanta vivacidade, acaba também por seduzir as formas de controle (superfície estratificada), de regulação e distribuição da própria vida. As resistências seriam, então, da ordem do infinito. Sendo assim, não basta apenas seguir com a vida e continuar acreditando em uma vivacidade que permanecerá para sempre a ser capturada e extorquida pelas forças capitalísticas. A nosso ver, é preciso que sejam feitos, a cada momento, abalos sísmicos na superfície reguladora que se lança sobre a docência.

Acreditamos, pois, na força insurrecional que se alastra nos encontros entre escolas e sistemas de ensino, entre escolas e órgãos reguladores.

Durante esse período de pandemia, professoras e professores dão, continuamente, golpes nos órgãos gestores da Educação Básica. É impossível participar de uma reunião entre escolas e Secretarias de Educação, por exemplo, e não ouvir ao menos uma professora abrir o microfone e perguntar em que mundo as Secretarias estão. Vez ou outra, um grupo de professoras faz uma simples pergunta. “*Esse documento precisa mesmo ser preenchido?*”. Algo bobo! E, todavia, logo é acompanhado de

uma enxurrada de vozes que, recusando a burocracia excruciante dos gestores, logo afirma, sem nenhum medo, que jamais preencherão aquele papel. “*Estamos preocupados é com os alunos!*”, dizem as professoras.

As assessoras da Secretaria alegam, com todas as forças, também estarem preocupados com as alunas e os alunos de nossas escolas. Afir-mam que eles são o foco das atenções dos documentos que encaminham às escolas. E, todavia, basta reler um documento aqui ou acolá, para ver que, em suma, essa preocupação é demasiado superficial.

Como, então, pensar a noção de escola que surge desses arranjos *high tech*? Como afirmar a escola quando as imagens que produzem dela são de funcionalidades sem fins? Quando a escola parece destinada ape-nas a ser um organismo capaz de atender às demandas da comunidade lo-cal? Nesses encontros entre documentos e nas reuniões realizadas com a Secretaria de Educação, que imagens de escola surgem?

4. *Low tech dispositiff*

As escolas, em tempos de pandemia, foram reduzidas a máquinas que apenas mantêm vivo o funcionalismo necessário para que a máquina capitalística continue a gerar lucros a partir das coletas de dados. Para disfarçar isso, exigem de nós um trabalho máximo para uma educação reduzida a quase nada.

A exigência *high tech* na educação tenta praticar um conectismo que, nas escolas públicas periféricas, torna-se apenas uma fachada para os acordos milionários.

Nesses lugares, o dispositivo *high tech* é quase uma piada. Tanto piada por ser uma sombra irrisória com o real, quanto piada por ser aqui-lo que coloca professores em posições combativas. A pobreza é a força motriz que permite trabalhar com os alunos e as famílias que circulam em nossas escolas.

Por isso, ainda que os recursos que queiram oferecer às escolas sejam as tecnologias de ponta, continuamos a preparar nossas atividades muitas vezes à mão, pedindo para um ou outro mais experiente que as transformem em atividades digitais. As escolas não possuem mais mime-ógrafos, então, não entregamos mais folhas aromatizadas com álcool e carbono. Apesar disso, ainda não possuem impressoras de tinta colorida, tintas ou outras coisas do gênero. Quem dirá, então, de *tablets* que pode-

riam ser entregues aos alunos para direcioná-los para jogos, videoaulas e outras coisas nesse estilo!

O discurso das Secretarias de Educação é que, pela via digital, os vírus de contaminação são outros, que, ali, as chances de Covid-19 são nulas. Inegável. Ninguém transmite Covid-19 pela tela de um computador! Porém, outro vírus se alastra na rede, um vírus deveras tão letal quanto: o vírus do controle, da dizimação da vida por números, por cliques, por capturas. Esse vírus não mata o corpo em si – antes, ataca suas potencialidades, suas virtualidades. E o virtual, já dizia Lapoujade (2017, p. 23) é: “(...) um conjunto de potencialidades indeterminadas, surdamente ativas, que agem como uma multiplicidade de tendências ainda implacadas umas nas outras”.

O ataque às virtualidades é, então, da ordem da limitação das possibilidades de existência da própria vida. Quando esse vírus age, ele captura todos os possíveis e os condensa em um único bloco, produz as conexões necessárias para que tudo coincida com um futuro único muito bem delimitado pela máquina capitalística.

As facilidades trazidas pelas tecnologias contêm, em si, novas estratégias de dominação que contemplam a busca dos próprios indivíduos para se manterem em determinados segmentos, numa servidão voluntária. Nesse sentido, Pelbart (2003) coloca a seguinte problematização: como controlar a criatividade e a insurreição senão fazendo os sujeitos se controlarem a si mesmos?

Os próprios termos de luta deleuzianos parecem, agora, voltar-se contra nós. A conexão, o rizoma e o nomadismo (CULP, 2020) são cooptados pela máquina capitalística e cobram, de nós, a manutenção autogerida.

O que fazemos? Voltamos ao básico, às tecnologias escolares que nos são caras. Não caras monetariamente – embora também possam sê-lo –, mas caras à própria produção de sentido, de ampliação das visões e posicionamentos de mundo que fazemos. Retomamos as tecnologias que nos permitem profanar o mundo (Cf. MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), desmontando-os em histórias, em experimentações, em compreensões e problematizações. Ensinamos a produzir tudo que, em muitas situações, são “desnecessários”.

Decerto, não falamos aqui daquelas tecnologias de ponta. Antes, falamos de tecnologias que nos permitem criar e ampliar as imagens de

mundo. Aqui, aliamos tecnologias táteis a conhecimentos afetivos. Para além do real conectivista que imprime uma distância *virtual* entre os corpos e o mundo a ser conhecido, arranjamos elementos diferentes para comporem um outro dispositivo que prefere aproximar os conhecimentos e os sentidos.

Contra às tecnologias de ponta das distâncias virtuais, afirmamos haver nas escolas, mesmo quando nossas únicas alternativas são imprimir atividades e entregar através de janelas ou portões, o potencial para aproximar o mundo e a explorá-lo para além do vírus que o destrói. Aqui, as lutas de escolas em torno de seus sentidos e de suas funções nunca cessam.

O Covid-19 expressou a economia e os limites da pobreza como nada antes nesse século. Afirmemos, pois, a pobreza como modos de redução de distâncias entre a vida e o mundo a ser conhecido. Na atual circunstância em um quase pós-pandemia, quando ainda tentamos respirar, uns com máscaras e outros sem, nos cabe a pergunta: deu para entender no pandemundo a importância da escola?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, Laís. *Expectativas sociais para a educação escolar básica de qualidade: sentidos e significados para o desenvolvimento humano*. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2016. 138p.

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; ZWIEREWICZ, Marlene; COSTA-LOBO, Cristina. Pandemia 2020 e educação. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 15, n. 4, p. 470-87, São Paulo, 2020.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede*. Trad. de Roneide Venância Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CULP, Andrew. *Dark Deleuze: pela morte deste mundo*. Trad. de Camila de Moura. São Paulo: GLAC, 2020.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. Trad. de Suely Rolnik. In: ____; _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. 3v. p. 83-115

_____; _____. O liso e o estriado. Trad. de Peter Pál Pelbart. In: ____; _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. 5v. p. 179-214

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Trad. de E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Vigiar e punir*. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. 23. Ed. São Paulo: Graal, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Trabalho imaterial, controle rizomático e subjetividade no novo paradigma tecnológico, *Revista ERA – eletrônica*, v. 7, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 2008.

HAN, Byung-chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARDT, Michael. O trabalho afetivo. In: _____. O reencantamento do concreto. *Cadernos de Subjetividade-PUC/SP*, n. 11, p. 143-58, 2003.

KÓVACS, Ilona. *As metamorfoses do emprego: ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras: Celta, 2002.

LAPOUJADE, David. *Potências do tempo*. Trad. de Hortência Santos Lencastre. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. Trad. de Paulo Domenech Oneto e Hortência Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2014.

_____; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Tradução de Mônica Jesus. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PELBART, Peter Pál. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: I-luminuras, 2003.

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCHI, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda de Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de Covid-19 nas escolas públicas. *Rev. Augustus*, v. 25, n. 51, p. 219-36, jul./out., 2020.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; SILVA, Sandra Kretli da. Bolsa de professora, lugar de virtualidades. *Interfaces da Educ.*, v. 11, n. 32, p. 135-58, 2020.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. *Debates em Educação*, v. 12, n. 28, p. 19-41, set./dez., 2020.

TAVARES, David Ribeiro. Um autodidatismo natural e tecnológico como solução sócio-educacional. *Ensaio Pedagógico*, n. 10, p. 61-73, dez., 2015. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n10/ARTIGO5.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

WEIZMAN, Eyal. *Vigiar o passado e o futuro através do vírus*. Trad. André Arias e Clara Barzaghi. São Paulo: n-1 edições, 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CAK3OkIngrz/>. Acesso em: 16 nov. 2020.

Outras fontes:

A GAZETA. Pazolini promete para janeiro plano de retomada das aulas em Vitória. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/politica/pazolini-diz-que-vai-buscar-a-retomada-de-aulas-nas-escolas-em-vitoria-1220>. Acesso em: 01 jan. 2021.

COMITÊ INVISÍVEL. *Aos nossos amigos: crise e insurreição*. Trad. de Edições Baratas. São Paulo: n-1 edições, 2016.

HOJE EM DIA. TRT autoriza escolas particulares a reduzirem jornada e salários de professores. Por: Cinthya Oliveira. Publicado em: 20 mai. 2020. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/trt-autoriza-escolas-particulares-a-reduzirem-jornada-e-salários-de-professores-1.787567>. Acesso em: 09 nov. 2020.

JORNALISTAS LIVRES. João Doria resolve economizar na pandemia demitindo trabalhadores. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/joao-doria-resolve-fazer-economia-lancando-trabalhadores-na-miseria/>. Acesso em: 09 nov. 2020.

METRÓPOLES. Pandemia: demissões em escolas privadas aumentam em 100% em 1 mês. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/pandemia-demissoes-em-escolas-privadas-aumentam-100-em-1-mes>. Acesso em: 09 nov. 2020.

**PASSEIOS LÉXICO-FILOSÓFICOS PELO INDO-EUROPEU,
PELO GREGO, PELO LATIM E PELO PORTUGUÊS
NO TOCANTE ÀS NOÇÕES DE TEMPO**

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)

antonioneto5@professor.uema.br

RESUMO

Este texto tem por objetivo passeios semânticos por vocábulos e raízes que indicam tempo nos campos do indo-europeu, da língua grega, da língua latina e da língua portuguesa, com considerações também por outras línguas; sendo que seus étimos, suas nuances de sentido e produtividades filosóficas nos convidam a um flunar lúdico pelo léxico e pela filosofia. Essas raízes, desde que experimentadas por meio de rizomas filosóficos, compuseram um quadro riquíssimo vivenciado e explicado por Bergson (2009), Simondon (2020), Deleuze e Guattari (1991; 2012), e por outros pensadores que cartografaram ‘affectos’ e conceitos a partir de seu uso como terminologia filosófica. Temos como referências principais os dicionários, as etimologias e os vocabulários de Benveniste (1969), Casevitz (1985), Corominas (1987), Cunha (1982), Curtius (1869), Ferreira (1975), Fontinha ([s.d.]), Fontoynt (1958), Gaffiot (1934), López-Menchero ([s.d.]), Martin (1985), Moura (2007), Nascentes (1966), Oliveira (2017; 2018; 2019; 2020), Pokorny (1959), Rezende e Bianchet (2014), Roberts e Pastor (1997), Saraiva (1993) e Torrinha ([s.d.]), dos quais tiramos nossas incursões, além da obra de Viaro (2011; 2004), acerca da etimologia. Consideramos que, ao vivenciarmos vocábulos, experimentamos signos e semioses com proficuidade sensível e lógica, porque as palavras são como senhas, nos ajudam a abrir espaços sensíveis e cognitivos.

Palavras-chave:

Etimologia. Língua Portuguesa. Léxico e noções de tempo.

ABSTRACT

This text aims at semantic walks through words and roots that indicate time in the fields of Indo-European, Greek, Latin and Portuguese, with considerations also for other languages; and its etymologies, its nuances of meaning and philosophical productivity invite us to a playful stroll through the lexicon and philosophy. These roots, as long as they are experienced through philosophical rhizomes, make up a very rich framework experienced and explained by Bergson (2009), Simondon (2020), Deleuze and Guattari (1991; 2012) and by other thinkers who mapped ‘affects’ and concepts from their use as philosophical terminology. We have as main references the dictionaries, etymologies and vocabularies of Benveniste (1969), Casevitz (1985), Corominas (1987), Cunha (1982), Curtius (1869), Ferreira (1975), Fontinha ([s.d.]), Fontoynt (1958), Gaffiot (1934), López-Menchero ([s.d.]), Martin (1985), Moura (2007), Nascentes (1966), Oliveira (2017; 2018; 2019; 2020), Pokorny (1959), Rezende and Bianchet (2014), Roberts and Pastor (1997), Saraiva (1993) and Torrinha ([s.d.]), from which we take our incursions, in addition to Viaro’s work (2011; 2004), on etymology. We consider

that, when we experience words, we experience signs and semiosis with sensible and logical proficiency, because words are like passwords, they help us to open sensitive and cognitive spaces.

Keywords:

Etymology. Portuguese Language. Lexicon and notions of time.

1. Introdução

Neste pequeno texto passaremos pelos bosques do indo-europeu, do grego e da língua portuguesa no tocante a vocábulos e a raízes que indicam tempo; procurando seus étimos, suas nuances de sentido e suas produtividades filosóficas em nossa língua nacional.

O vocabulário da língua portuguesa relativo às noções de tempo tem muitas raízes oriundas do indo-europeu; dentre essas, tão antigas e tão ricas, há muitas que nos convidam a um flunar léxico-filosófico. Essas raízes, desde que experimentadas por meio de rizomas filosóficos, compõem um quadro riquíssimo já vivenciado e explanado por Bergson (2009), Simondon (2020), Deleuze e Guattari (1991; 2012), e por outros pensadores que cartografaram “afectos” e conceitos a partir de seu uso como terminologia filosófica.

Nossos passeios têm como referências principais os dicionários, as etimologias e os vocabulários de Benveniste (1969), Casevitz (1985), Corominas (1987), Cunha (1982), Curtius (1869), Ferreira (1975), Fontinha ([s.d.]), Fontoynt (1958), Gaffiot (1934), López-Menchero ([s.d.]), Martin (1985), Moura (2007), Nascentes (1966), Oliveira (2017, 2018, 2019; 2020), Pokorny (1959), Rezende e Bianchet (2014), Roberts e Pastor (1997), Saraiva (1993) e Torrinha ([s.d.]), dos quais tiramos nossas incursões pelo vocabulário e pelas raízes aqui destacadas; além de flanares teóricos pela obra de Viaro (2011; 2004), acerca da etimologia.

2. Passeios e flanares pelos bosques léxico-filosóficos

Antes de começarmos nossas andanças léxico-filosóficas, cabe uma ressalva, ou um pequeno lembrete: alguns dos vocábulos pesquisados têm sua raiz hipotética no indo-europeu; outros, não – daí nossos enleios terem origens remotas diferentes, alguns com milhares de anos de existência; outros com um pouco menos, mas, mesmo assim, muito antigos.

A primeira raiz de nossas andanças tem produtividade no sânscrito, no grego, no latim e na língua portuguesa, além de aparecer muito produtivamente em outras línguas neolatinas ou neogermânicas, sendo que, a seguir, compilamos a raiz original e suas correspondentes em outras línguas, para que o leitor possa observar sua fecundidade por si mesmo (e, quando nos referimos à produtividade, queremos mostrar-lhe não só a fertilidade da raiz, mas também a do leitor, já que os signos têm a capacidade de nos suspender de nossas leviandades cotidianas, principalmente quando estiverem num meio associado com potenciais estéticos ou técnicos):

- **INDO-EUROPEU:** *aiw-* [força vital, vida, eternidade]
- **Sânscrito:** *áyu-* (“força vital”);
- **Grego** (com sufixo **aiw-en-*): *αιών* (“tempo”, “idade”, “época”);
- **Latim** (com sufixo **ai-wo-*): *aevum* (“idade”, “eternidade”);
- **Português:** coevo (prep. *cum*); longo (lat. *longus*); medievo (lat. *medius*);
- **Latim** (com sufixo **aiwo-tāt-*): *aetās* (“idade”);
- **Português:** idade;
- **Latim** (com sufixo **aiwo-terno-*): *aeternus*;
- **Português:** eterno (“que não tem princípio nem fim”).

O vocábulo *aiôn* está presente na filosofia grega desde os seus primórdios, indicando a intensidade e a força vital, o tempo incorporal, a eternidade do presente ou o tempo das crianças, podendo ser entendido como o não tempo, dentro de uma compreensão que só seriam tempo o passado e o futuro, que existem e que podem ser vivenciados e percebidos.

Na arte, o *aiôn* surge brilhantemente nos momentos da criação, tanto do artista quanto do receptor em suas vivências estéticas, por ser força vital e fecunda. O *aiôn* é, também, o entretempo dos devires artísticos; é o entretempo da diferença estética no próprio sujeito; é a eternidade aorística do presente, ou da presença; é o entretempo e a eternidade da vivência de perceptos e de afectos, constituindo-se como um verdadeiro corte no tempo, como a entre temporalidade mais genuína.

A raiz indo-europeia *aiô-* traz já, como força vital, toda essa carga semântica intensa de todos esses entretempos – entretempos genuínos da eternidade contida na contemplação estética. O *aiôné*, então, o tempo da

percepção e da permanência dos perceptos – conjuntos de sensações que permanecem após as experimentações estéticas.

Nossa escolha pela raiz *aiô-*, para iniciar nosso percurso léxico-filosófico, justifica-se, certamente, pela conjunção dessas duas noções, a de tempo e a de força vital num só vocábulo: o *aiôn*, para os gregos e para a filosofia, é o tempo vivenciado como força criativa – vital por excelência –, ou seja, é o tempo da experimentação estética, como já dissemos.

Aiôn, para os gregos, convém repetir em função da intensidade do conceito, é também o tempo-criança, o tempo incorporal, o tempo da picnolepsia indica, também, uma temporalidade não numerável nem sucessiva (Cf. VIRILIO, 2015).

O vocábulo picnolepsia remete a uma outra raiz do indo-europeu, a raiz *leb-*, “pendurar” ou “suspender”, e a suas mutações ou variantes latinas, portuguesas e grega, conforme indicado a seguir:

- **INDO-EUROPEU:** **leb-** [pendurar, suspender]
- **Latim** (variante **lab-*): *lābor* (“deslizar-se”, “cair”);
- **Português:** colapso (“caído juntamente”, “ruína coletiva”); *lab-* (“cair”, “escorregar”); *lábil* (“escorregadio”); *labefactação*; *labefactado*; *labefacto*; *labefactor* (“abalar”, “arruinar”); *laps-* (“queda”); *lapso* (“queda”); *relapso* (“reincidente”); *lava*;
- **Latim** (com sufixo **lab-os-*): *labor* (“carga”, “esforço”);
- **Português:** *colaboração*; *colaborado*; *colaborador*; *colaborar* (“trabalhar juntamente”); *elaboração*; *elaborado*; *elaborador*; *elaborar* (“fazer com cuidado”, “preparar um trabalho”); *labor* (“trabalho”); *laborar* (“trabalhar”); *laborioso*; *laboratório*; *lavoura*; *lavrar*;
- **Grego** (com vocalismo “o” –**lob-*): *λοβός* (“parte arredondada dos órgãos”, “lóbulo”);
- **Português:** *lobo* (“parte arredondada dos órgãos”, “lóbulo”); *lobular* (“do lóbulo”); *lóbulo*; *lobuloso*;
- **Grego** (variante **lab-*): *συλλαβή* (“sílabas”, “letras tomadas juntas para formar uma só emissão de voz”); *ἔλαβον* (“aoristo 2 de *λαμβάνω* – tomar, prender”);
- **Português:** *sílabas*; *silabário*; *monossilábico*; *monossílabo*; *dissílabo*; *trissílabo*; *polissílabo*;

- **Grego** (variante *lep-*, por contração): ἐπιλήψομαι (“futuro de λαμβάνω – tomar, prender”);
- **Português**: catalepsia; epilepsia; epilético; picnolepsia; picnoléptico;
- **Grego** (com sufixo *-ma*): λήμμα (“lema”);
- **Português**: dilema; lema.

A raiz *leb-* não indica propriamente tempo, mas a ele se relaciona, já que sugere, no vocábulo picnolepsia, uma suspensão da atenção, uma saída do tempo presente ou uma vivência da eternidade do presente.

Discutindo o conceito de picnolepsia, Virilio (2015) o apresenta como um tipo de ausência que ocorre principalmente com as crianças (acontece frequentemente também com os artistas ou com quem contempla esteticamente uma obra de arte). Para o arquiteto francês, a picnolepsia dura apenas alguns instantes, com início e com fim bruscos; sendo que, durante o processo, os sentidos restam despertos, mas fechados para as impressões externas.

A outra parte do vocábulo associada à raiz *lep-* (variação de *leb-*), a palavra “picnos”, também tem a mesma origem, a língua grega, e significa “frequente” – o que marca a frequência dos estados picnolépticos (estados que nos escapam, mas que nos acrescentam por sua ludicidade).

Chegando à brincadeira, e às suas incertezas, às suas circunstâncias dessincronizantes, podemos afirmar que essas incertezas do lúdico renovam as incertezas picnolépticas (Cf. VIRILIO, 2015), posto modificarem os efeitos do real. Se assim pensarmos e acrescentarmos o modo estético de criar e de sentir o objeto artístico, poderemos concluir, como fez Virilio, que a brincadeira seria a arte simples.

Concluamos, ainda com esse autor, que a busca pelas formas se concretiza, esteticamente, como a busca de tempos – de tempos perdidos e de tempos incertos. E, no caso da picnolepsia, como não há formas estáveis, nem tempos estabilizados e fechados, a criação artística pode brotar com toda a sua força inventiva.

A criança tem o maior número de suas crises picnolépticas quando ainda é infante (*infans*, não falante); quando passa a articular plenamente o discurso, as crises vão rareando até sumir. O artista, quando cria, também é infante, assim já o disse Picasso, ao falar que desenhava como uma criança; o artista, quando cria, assume o corpo sem órgãos de Artaud

(1975; 2019), e de Deleuze e Guattari (1991; 2012), expressando e desenvolvendo a sua corporalidade aorgânica.

Virilio (2015) afirma que o acometimento picnoléptico pode ser considerado como uma liberdade humana, na medida em que possibilita uma margem para cada um inventar suas próprias relações com o tempo, o que levaria para bem longe a desigualdade entre os espíritos.

Mas, infelizmente, a razão orientada pela tábula rasa, nega qualquer valor ativo às ausências individuais (e coletivas); e, com isso, cada vez mais a criação estética é substituída por formas nulas e vazias de paradoxos e de incertezas criativas, que não constituem perceptos e que nem criam afectos capazes de se constituírem como potências de agir e de existir. Mas, deixemos esses devaneios aorgânicos e retornemos aos nossos passeios lexicais.

Uma outra raiz indo-europeia que se refere a tempo é a raiz *deuə-*, que traz a noção de duração, conforme indicamos a seguir, por meio de suas mutações latina e portuguesa:

- **INDO-EUROPEU:** *deuə-* [largo (duração)]
- **Latim** (grau zero e sufixo **dū-ro-*): *durō* (“durar”);
- **Português:** durabilidade (“qualidade de durável”); duração (“o tempo que dura”); duradouro (“que dura muito”); durante (“no tempo de”); durar (“continuar a existir”); durável (“duradouro”); perdurar (“durar muito”).

Em nosso passeio léxico-filosófico, essa raiz se torna importante na sua conjunção com a raiz *aiô-*, já que essa conjunção pode fazer com que surjam perceptos, que, como já foi dito, correspondem aos conjuntos de sensações que duram (permanecem) após a contemplação estética – a duração que resulta do tempo *aiôné* importantíssima no jogo da arte e, sem ela, a verdade artística, como conjunto de sensações que permanecem e que não são esquecidas restaria nula – apagada e esquecida. Os perceptos, conseqüentemente, indicam a duração persistente do *aiôn*, sua permanência como sensação.

Há, ainda, os vocábulos gregos *καίρός* (raiz *kair-*) *εχρόνος* (raiz *chron-*), que apresentam outras duas noções de tempo; *καίρός*, no entanto, não chegou à língua portuguesa como raiz produtiva – sendo usado apenas como termo filosófico ou religioso. Enquanto *εχρόνος*, é utilizado como constituinte de palavras formadas por composição, já que o vocábulo “crono” (tempo) é pouco usado. Assim, a raiz *chron-* apresenta pro-

dutividade por meio da criação de vocábulos por composição, conforme indicamos a seguir:

- **GREGO:** *chron-* [tempo]
- **Português:** *cron* (“unidade de tempo evolutivo, correspondente a um milhão de anos”); *cron(o)-* (“tempo”); *cronaxia* (“o menor tempo necessário para que um músculo seja colocado em ação por uma corrente elétrica”); *crônica* (“narração histórica”, “pequeno conto”, “seção ou coluna de jornal”); *cronicidade* (“qualidade de crônico”); *crônico* (“relativo a tempo”, “que dura há muito”); *crônicon* (“volumosa crônica medieval”); *crôniqueiro* (“cronista”); *cronista* (“quem escreve crônicas”); *cronografia* (“cronologia”); *cronográfico* (“relativo à cronografia”); *cronógrafo* (“instrumento para medir tempo”); *cronograma* (“representação gráfica da previsão da execução de um trabalho”); *cronologia* (“tratado de datas históricas”); *cronológico* (“relativo à cronologia”); *cronologista* (“especialista em cronologia”); *cronometragem* (“ato ou efeito de cronometrar”); *cronometrar* (“registrar o tempo de modo preciso”); *cronometria* (“técnica da medida dos intervalos de tempo”); *cronometrista* (“o que cronometra”); *cronômetro* (“instrumento de precisão que marca os intervalos de tempo”); *crônimo* (“designação de divisões do tempo”).

Porém, convém desvendá-los um pouco mais, já que permitem passeios léxico-filosóficos. O vocábulo *καρπός* indica o momento ou o tempo oportuno, a ocasião; podendo indicar, ainda, o tempo conveniente ou útil ou oportuno.

O tempo da arte, o *aiôn*, é assim um tempo oportuno para a criação e para a contemplação estética. Dessa forma, quando houver realmente criação ou contemplação em relação à arte, haverá conjunção do *aiôn* com o *kairós*, numa profusão de afectos e numa persistência de perceptos.

Já em relação ao tempo cronológico, temos a criação em sua suspensão picnoléptica, como já o dissemos: como o mundo é uma ilusão, cabe à arte apresentar a ilusão do mundo (Cf. VIRILIO, 2015), o que pode ser vivenciado e contemplado esteticamente quando houver, de fato, suspensão picnoléptica de nossas consciências mundanas.

Daí, o tempo-criança, o tempo oportuno e o momento picnoléptico permitirão que as sensações nos libertem do cronologicamente certo e imposto pelos dispositivos rígidos e fechados da máquina dominante.

Uma última raiz pela qual passearemos é a da palavra tempo, *temp-*, que indica a ação de estirar:

- **INDO-EUROPEU:** *temp-* [estirar]
- **Latim:** *tempus* (“o espaço que a vista descortinava ao redor”, “pele estirada do olho à orelha”, “sucessão de minutos, horas, dias, semanas, meses e anos”);
- **Português:** tempestade; tempo; temporal; temporalidade; temporâneo, temporário;
- **Persa** (grau zero **tǝp-*): *tāftan* (“tecer”);
- **Português:** tafetá (“tecido de fina trama”).

A raiz *temp-* expressa, portanto, o tempo cronológico, aquele que é estirado para trás, o passado, ou para frente, o futuro, contrapondo-se com o *aiône* com o tempo da picnolepsia.

3. *Considerações finais*

Considerou-se que os signos e semioses são sentidos com proficiência sensível e lógica nos vocábulos e nos ajudaram a abrir espaços sensíveis e cognitivos. Dessa forma, atingiu-se o nosso objetivo pelos passeios semânticos e pelos vocábulos e raízes que indicam tempo nos campos do indo-europeu, da língua grega, da língua latina e da língua portuguesa, levando-se em consideração as outras línguas.

Essas raízes compuseram um quadro riquíssimo vivenciado por pensadores que cartografaram “afectos” e conceitos a partir de seu uso como terminologia filosófica. Contudo, ainda se percebe que o vocabulário da língua portuguesa, relativo às noções de tempo, tem raízes oriundas do indo-europeu.

Ademais, o indo-europeu, apesar de ser uma construção linguística hipotética, pôde ser vislumbrado, desenvolvido e estudado por meio dos estudos comparativos que tanto contribuíram para que os estudos diacrônicos tivessem sucesso.

Portanto, por meio de vasta bibliografia, pudemos observar algumas de suas raízes e trazê-las até a língua portuguesa; raízes antigas e relacionadas aos primeiros constructos culturais, como o leitor pôde constatar, percorrendo o nosso passeio lexical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTAUD, Antonin. *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: LP&M, 2019.

_____. Antonin. *Para acabar de vez com o Juízo de Deus, seguido de O Teatro da Crueldade*. Lisboa: Ed. & etc., 1975.

BENVENISTE, Émile. *Le vocabulaire des institutions indo-européennes: économie, parenté, société*. Paris: Les Editions de Minuit, 1969.

BERGSON, Henry. *A Energia Espiritual*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Orgs). *Dicionários Escolares: políticas públicas, formas & usos*. São Paulo: Parábola, 2011.

CASEVITZ, Michel. *Le vocabulaire de la colonisation en grec ancien – étude lexicologique: les familles de κτίζω et de οἰκέω–οἰκίζω*. Paris: Klincksieck, 1985.

_____. Michel. *Philologica varia I-II*. In: *Revue de philologie, de littérature et d'histoire anciennes*, p. 225-31, 2002/2 (Tome LXXVI).

COROMINAS, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, 1987.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CURTIUS, Georg. *Griechischen Etymologie*. Leipzig: Teubner, 1869.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. São Paulo: 34, 2012.

_____. Gilles; GUATTARI, Félix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Les Éditions de Minuit, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FONTINHA, Rodrigo. *Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira, [s.d.].

FONTOYNONT, V. *Vocabulaire grec commenté et sur textes*. Paris: Picard, 1958.

GAFFIOT, F. *Dictionnaire illustré latin-français*. Paris: Hachette, 1934.

HAUDRY, Jean. *L'Indo-Européen*. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

LÓPEZ-MENCHEREO, Fernando. *Proto-Indo-European Etymological Dictionary*. [s.d.]. Disponível em <http://dnghu.org/>.

MARTIN, F. *Les mots grecs*. Paris: Hachette, 1985.

MOURA, Geraldo de. *Radicais Gregos e Latinos do Português*. Vitória: EDUFES, 2007.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico Resumido*. Rio de Janeiro: I.N.L., 1966.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. A & B – Dicionário Etimológico do Indo-Europeu para a Língua Portuguesa (Volume I). João Pessoa: Ideia, 2017.

_____. D & E – Dicionário Etimológico do Indo-Europeu para a Língua Portuguesa (Volume II). João Pessoa: Ideia, 2017.

_____. G & K – Dicionário Etimológico do Indo-Europeu para a Língua Portuguesa (Volume III). João Pessoa: Ideia, 2018.

_____. L, M & N – Dicionário Etimológico do Indo-Europeu para a Língua Portuguesa (Volume IV). João Pessoa: Ideia, 2019.

_____. T, U, W & Y – Dicionário Etimológico do Indo-Europeu para a Língua Portuguesa (Volume VII). João Pessoa: Ideia, 2018.

_____; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. *Abecê Filosófico da Arte-Cartografia*. João Pessoa: Ideia, 2020.

PIMENTEL, Cristina de S.; PENA, Abel N. *Latim (textos – iniciação)*. Lisboa: Colibri, 1994.

POKORNY, Julius. *Indo germanisches Etymologisches Wörterbuch*. München: Francke Verlag, 1959.

REZENDE, Antônio Martinez de; BIANCHET, Sandra Braga. *Dicionário do latim essencial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROBERTS, Edward A.; PASTOR, Bárbara. *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid: Alianza, 1997.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Dicionário Latino-Português*. Rio de Janeiro: Garnier, 1993.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

TORRINHA, Francisco. *Dicionário de latim/português*. Porto: Domingos Barreira, [s.d.].

VIARO, M. E. *Etimologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Por trás das palavras: Manual de Etimologia do Português*. São Paulo: Globo, 2004.

VIRILIO, Paul. *Estética da Desaparição*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

**REPRESENTAÇÕES E CONTEXTOS DO USO DO SINGULAR
THEY E DA NEOLINGUAGEM NÃO BINÁRIA**

Zoe de Miranda Pereira (UNIALPHAVILLE)
zoempereira97@gmail.com

RESUMO

A preocupação básica deste estudo é refletir sobre o uso da língua como ferramenta para se lutar por causas sociais, utilizando como exemplo a forma singular do pronome *they* para se referir a pessoas trans não binárias. Serão consideradas outras questões sociolinguísticas e referentes à linguagem e minorias em geral, analisando maneiras positivas e negativas de se usar a língua em contextos sociais. O artigo tratará também de questões relacionadas ao uso do masculino como padrão neutro da língua e seu reflexo na sociedade e em correntes feministas, atravessando diferentes momentos e pontos de vista. Além de apresentar propostas de uso de linguagem neutra, este trabalho irá explorar as capacidades humanas de alterar idiomas para se atingir objetivos sociais e políticos, seja de forma intencional ou não. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como Balhorn (2004), Bodine (1975), Butler (1997) e Conrod (2018).

Palavras-chave:

LGBTQIA+. Pronomes. Sociolinguística.

ABSTRACT

The basic concern of this study is to ponder over the use of language as a means to fight for social causes, using as an example the singular form of the pronoun *they* to refer to non-binary trans people. Other sociolinguistic issues and issues related to language and minorities in general will be considered, analyzing positive and negative ways of using language in social contexts. The article will also deal with issues related to the use of the masculine form as a neutral standard in language and its reflection in society and in feminist currents, going through different moments and points of view. In addition to presenting proposals for the use of neutral language, this work will explore the human capacities to change languages to achieve social and political goals, whether intentionally or not. A bibliographic research was carried out considering the contributions of authors such as Balhorn (2004), Bodine (1975), Butler (1997) and Conrod (2018).

Keywords:

LGBTQIA+. Pronouns. Sociolinguistics.

1. Introdução

O objetivo geral deste trabalho é utilizar o pronome *they* de forma singular para se referir a pessoas trans não binárias para exemplificar o uso da língua para lutar por justiça social. Para tanto, os seguintes objeti-

vos específicos serão desenvolvidos: (i) Explorar e defender que a língua permita a comunicação com e sobre pessoas que fujam ao binário ele/ela (ii) identificar a origem e diferentes usos do pronome *they* de forma singular (iii) analisar o conceito de que a língua é viva e que elementos considerados inadequados podem vir a se tornar parte da norma.

O ainda existente preconceito quanto ao uso de pronomes neutros para se referir a apenas uma pessoa desconsidera aspectos sociolinguísticos e prende-se à ideia de que, por exemplo, *they* somente pode ser utilizado no plural. Neste contexto, o objetivo principal deste trabalho é investigar como a língua pode ser utilizada como ferramenta para se defender causas sociais.

A pesquisa é descritiva, de cunho bibliográfico, feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros e artigos científicos. Isso permitirá à pesquisadora conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Os principais autores pesquisados que embasam cientificamente este trabalho são Balhorn (2004), Bodine (1975), Butler (1997) e Conrod (2018).

2. O histórico e as motivações para o uso do *they* singular

A forma singular do pronome *they* e suas variações (*them*, *their*, *theirs*, *themselves*) são usadas desde o século XIV (BALHORN, 2004) e podem ser utilizadas tanto para se referir a pessoas em geral, como em “*Everybody has their own problems*”, quanto para se referir a uma única pessoa, como em “*That person has probably lost their key*”. Um terceiro uso do *they* singular é para se referir às pessoas não binárias – aquelas cujo gênero não é exatamente “homem” ou “mulher” – que preferirem ser referidas dessa forma (Oxford Learner’s Dictionary, 2020). Tal uso é comum entre jovens adultos, porém divide opiniões quanto à sua validade gramatical, a viabilidade de seu uso ou mesmo sua relevância em relação a alternativas como o *he* genérico (CONROD, 2018), como em “*If someone wants it, he has to fight for it*”, ou a opção “*he or she*” (BODINE, 1975), como, por exemplo, em “*He or she who does not abide the law will suffer consequences*”.

Ambas as possibilidades mencionadas acima excluem pessoas que não utilizam os pronomes *he* ou *she*. Defendido por gramáticos normativos e criticado por segmentos feministas desde a década de 1970, o *he*

genérico já foi oferecido como justificativa para uma tentativa de extinguir o *they* singular, como afirma Bodine (1975):

Essa questão tomou um novo rumo recentemente com a insistência de muitas feministas de que “*he*” não deveria ser utilizado quando há mulheres incluídas nos referidos, e que os falantes do inglês deveriam encontrar um substituto. [...] Intencionalmente ou não, o movimento contra o ‘*he*’ de sexo indefinido é na verdade uma reação contrária à tentativa de gramáticos normativos de alterar a língua. O inglês sempre teve outros recursos linguísticos para se referir a pessoas sem definir o sexo, notavelmente, o uso do “*they (their, them)*” singular como nas frases (1)-(3).

(1) *Anyone can do it if they try hard enough.* (unissex, distributivo)

(2) *Who dropped their ticket?* (sexo desconhecido)

(3) *Either Mary or John should bring a schedule with them.* (unissex, disjuntivo)

Esse uso foi atacado por gramáticos normativos. Entretanto, apesar de quase dois séculos de tentativas intensas de analisar e regulamentar sua eliminação, o “*they*” singular sobreviveu e está bem. Sua sobrevivência é ainda mais notável considerando o peso de praticamente todas as autoridades educacionais e editoriais estarem por trás da tentativa de erradicá-lo. (BODINE, 1975, p. 130-1) (tradução nossa)

Os relatos de Bodine (1975) também mostram que, em sua época, mesmo o uso de *he or she* era reprovado por livros didáticos (pelo menos 28 deles) por ser “torpe”, sendo o *they* singular criticado por ser “impreciso”.

Mesmo havendo defensores do *he* genérico até os dias atuais (Cf. CONROD, 2018), seu uso nunca foi completamente aceito na linguagem informal falada (Cf. BARANOWSKI, 2002). Um de seus efeitos aparentes é influenciar quem o lê a idealizar figuras masculinas, podendo essa interferência reforçar pensamentos e comportamentos machistas (Cf. GASTIL, 1990). Uma análise do emprego persistente do singular masculino como o padrão através dos séculos pode levantar uma reflexão sobre a quem o discurso da sociedade se dirige, como sugere Balhorn (2004).

3. Gênero e língua: a conexão entre pessoas trans e seus pronomes

Os pronomes estão entre os primeiros atos de autoidentificação que uma pessoa transgênero realiza, juntamente com os nomes adequados (Cf. KONNELLY; COOPER, 2020). Um exemplo do uso do *they* singular definido para se referir a pessoas trans não binárias seria “*Kirby forgot their backpack*”, seguindo a estrutura *they* + um nome ou outra expressão definida e específica, como “*my best friend*” ou “*that professor*” (CONROD, 2018).

Compartilhar e perguntar pronomes ao se apresentar é uma dinâmica cada vez mais comum em faculdades estadunidenses, o que pode trazer efeitos positivos para estudantes trans, como é noticiado em uma matéria da BBC News:

Por exemplo, quando novos estudantes compareceram a reuniões orientadas na American University em Washington DC (EUA) há alguns meses, foi pedido que se apresentassem com nome, cidade de origem e pronome de gênero preferido (às vezes abreviado para PGP).

“Pedimos que todos na orientação declarem seus pronomes”, diz Sara Bendoraitis, do Centro de Diversidade e Inclusão da universidade, “para que aprendamos mais uns sobre os outros em vez de presumirmos”.

Algumas universidades vão além e permitem que os alunos registrem seus pronomes de preferência nos sistemas de computadores da universidade - e também um nome preferido.

Na University of Vermont, que tem liderado tal movimento, estudantes podem escolher entre “*he*”, “*she*”, “*they*”, e “*ze*”, além de “somente o nome” - significando que não querem que utilizem quaisquer pronomes de terceira pessoa, apenas seus nomes.

“Isso maximiza a capacidade dos alunos de controlar suas identidades”, afirma Keith Williams, o escrivão da universidade, que ajudou a lançar o sistema atualizado de informação de alunos em 2009. A maioria das pessoas adere à opção padrão, “nenhum”, que significa que eles não irão registrar um pronome - provavelmente porque estão satisfeitos em deixar as pessoas decidirem se são “*he*” ou “*she*”. (BBC NEWS, 2015). (tradução nossa)

Pessoas não binárias que utilizam o pronome *they* enfrentam uma barreira diferente da que mulheres encontram por serem com menos frequência temas do discurso (Cf. NEWMAN *apud* BALHORN, 2004, p. 97), deparam-se com um mundo que manifesta um bloqueio em se ajustar à sua linguagem. Bjorkman (2017) defende que essa dificuldade ocorre não somente por premissas culturais ou pragmáticas sobre a binaridade de gênero, mas também por uma propriedade gramatical de determinados nomes em inglês, e adiciona que é necessário desaprender a ideia de que tais nomes são sintática e uniformemente ligados a características de gêneros.

No ano da matéria, as Universidades de Harvard e Ohio também começaram a permitir que seus alunos registrem os pronomes preferidos nos computadores e sistemas das universidades. A matéria cita também exemplos de pronomes utilizados por pessoas não binárias, que vão além de *he*, *she* e *they*:

1	2	3	4	5
e/ey	em	eir	eirs	eirself
he	him	his	his	himself
[name]	[name]	[name]'s	[name]'s	[name]'s self
per	per	pers	pers	perself
she	her	her	hers	herself
sie	sir	hir	hirs	hirsself
they	them	their	theirs	themself
ve	ver	vis	vers	verself
zie	zim	zir	zirs	zirsself

Fonte: BBC News (2015).

Outros neopronomes existentes são *ne* (*nem/nir/nirs/nemself*) e *xe* (*xem/xyr/xyrs/xemself*). Esses novos pronomes (os neopronomes, como *ey*, *per*, *sie*, *ve*, *zie*, *ne* e *xe*) existem para suprir uma necessidade, porém nenhum foi, até então, amplamente adotado. Em uma pesquisa sobre a necessidade, a gramaticalidade e a disposição das pessoas em utilizá-los, Bertulfo (2020) atesta que a maioria das pessoas entrevistadas concorda que novos pronomes devem ser inseridos para abranger a neutralidade de gênero. Vejamos sua conclusão:

Os resultados do estudo mostram que a maioria dos entrevistados preferiu o novo pronome “*Ze / Hir*”. Apesar de a maioria acreditar que novos pronomes devem ser adicionados para tratar a neutralidade de gênero, a maioria alega que esses pronomes abalam a gramática e a semântica. “A primeira sugestão para um novo pronome de gênero neutro apareceu na literatura em 1884 e desde então novas várias formas têm sido criadas, por exemplo, *hiser*, *en*, *thon*, *hi* e muitos outros” (Teglová, 2012). Parece que isso é um problema há séculos e novos pronomes são inatingíveis até hoje. O problema não parece ter a ver com uma carência de novos pronomes, mas sim uma relutância em usá-los e implementá-los.

O núcleo da questão não está apenas na linguística, mas mais propriamente, a necessidade vem das demandas da sociedade. “Representantes de comunidades LGBT propõem um pronome de gênero neutro, já que isso dissolve expectativas de gênero e inclui todos os indivíduos independentemente de suas identidades de gênero” (Gustafsson *et al.* 1893). Talvez, na esperança de alcançar uma linguagem de gênero justa, a tarefa não seja criar novos pronomes, mas otimizá-los nos estudos da língua.

Ao escolher termos em diferentes níveis de abstração, as pessoas podem afetar as referências do receptor de um jeito que seja consistente com suas crenças estereotipadas (Horvath *et al.*). Isso se torna consistente com as descobertas de Matynyuk (1989), de que quando a reforma da língua é

baseada em ajustes na esfera socioeconômica da sociedade, pode-se alcançar uma mudança real das relações entre homens, mulheres (...e pessoas não-binárias) e a língua. Para os novos pronomes decolarem, módulos específicos sobre como usá-los devem ser criados e ajustes linguísticos devem ser feitos para acomodar essas mudanças. (BERTULFO, 2020, p. 6-7) (tradução nossa)

Butler (1997), em seu trabalho, sugere uma conexão interconstitutiva entre gênero e linguagem, ou seja, a linguagem constitui a performance de gênero, e vice-versa. Sublinha que a existência do gênero depende de sua ritualização nos atos de linguagem. Referenciar-se a uma pessoa de acordo com um gênero também é feito de forma performativa, repetidamente, para que se gere um efeito de coerência.

The doctor who receives the child and pronounces – “It’s a girl” – begins that long string of interpellations by which the girl is transitively girded: gender is ritualistically repeated, whereby the repetition occasions both the risk of failure and the congealed effect of sedimentation. (BUTLER, 1997, p. 49).⁶¹

Como já atestado acima, não somente no ambiente universitário a representatividade é um fator relevante para pessoas pertencentes a minorias sociais (incluindo pessoas que utilizam linguagem neutra). Grupos minoritários⁶² tendem a preferir produtos de marcas com posicionamento mais representativo (e evitar aquelas com comportamentos discriminatórios ou preconceituosos).

4. Destaques do singular *they* na mídia

O dicionário Merriam-Webster escolheu em 2019 o pronome *they* como a palavra do ano, citando seu uso como pronome gênero neutro para concordar com palavras como *someone* e *everybody* por mais de 600 anos, assim como seu uso cada vez mais comum para se referir a uma pessoa cuja identidade de gênero é não binária. Menciona em seguida casos como o de Pramila Jayapal, representante do Congresso estadunidense que revelou em um comitê ser mãe de uma criança que não se adapta aos padrões de gênero e utiliza *they*; também Sam Smith, figura conhecida por suas canções pop, que revelou ser uma pessoa não binária e preferir *they* e *them* como pronomes pessoais; e o *blog* da *American Psycho*

⁶¹ Versão original mantida para melhor precisão dos termos utilizados pela autora.

⁶² Na pesquisa de Rosa (2019), as minorias são mulheres, LGBTQIA+, pessoas obesas, minorias raciais e pessoas que se consideram minorias sociais por motivos de: veganismo, vitiligo e classe social.

logical Association, que recomendou oficialmente o uso de *they* na escrita profissional em substituição de *he or she* para pessoas cujo gênero é desconhecido ou para pessoas que preferem o uso de *they*. Está se tornando cada vez mais comum também, de acordo com o dicionário, a inclusão de *they* e *them* nas bios do *Twitter*, assinaturas de e-mails e brochês em conferências.

Sam Smith também foi tema de uma matéria de 2019 da seção *Think* do jornal NBC News chamada *Sam Smith's they/them pronoun backlash highlights an ongoing cultural disconnect*. A matéria cita sua voz, sua aparência física e o fato de ter se identificado como homem durante a maior parte de sua vida, incluindo em letras de suas músicas, como principais motivos para as pessoas enxergarem Sam Smith como “homem”, e, conseqüentemente, demonstrarem resistência a se adaptar a sua linguagem, seja por não conseguirem ou não quererem.

Apesar de sugerir que ainda existe mais a ser pesquisado e produzido sobre os efeitos e utilidades da representatividade de minorias sociais, principalmente no campo da psicologia e nas áreas sociais, Rosa (2019) conclui em sua pesquisa que esse é um tema cada vez mais discutido pela sociedade.

Outro exemplo de caso onde a representatividade pode ser relevante é em mídias audiovisuais. Alguns exemplos de personagens da ficção que utilizam linguagem não binária são *Double Trouble*, da série animada da Netflix *She-ra and the Princesses of Power*, a quem demais personagens se referem utilizando *they/them/their/themself* e cuja dublagem em inglês também é realizada por uma pessoa não binária (VERMEIL, 2020); Stevonnie, uma fusão andrógina de dois personagens da série animada *Steven Universe*, da *Cartoon Network*, a quem demais personagens se referem utilizando *they/them/their/themself* (Cf. KOŽUCHOVÁ, 2018); e Blanche, líder do Team Mystic, uma das equipes que jogadores podem escolher no jogo para dispositivos móveis Pokémon GO, como revelado pelo uso de *they/them/their/themself* em uma postagem oficial dos criadores do jogo (Cf. KOCIK, 2020).

Em acréscimo, um caso notável é o de Hanji/Hange Zoë, personagem da série de mangás, anime e filmes *Shingeki no Kyojin* (ou *Attack on Titan*), cujo gênero, segundo criadores, foi deixado em aberto para interpretação dos leitores do mangá. Embora tenha tido caracterização e uso de pronomes femininos nas mídias audiovisuais, o uso de marcadores de

gênero foi intencionalmente evitado nos mangás (Cf. TRUONG, 2018; DAILY DOT, 2020).

Possíveis traduções para os pronomes de autoria não binária seriam mais pronomes de autoria não binária. Ao se traduzir *ze* e *zir*, por exemplo, por serem neopronomes criados por pessoas não binárias, opções eficazes seriam “ile” e “dile” ou “elu” e “delu”, pronomes também criados por pessoas não binárias, considerando que “ele”, “eles” ou “ela” não seriam apropriadamente neutros. Na rede social *Facebook*, por exemplo, *he*, *she* e *they* como opções de pronomes pessoais para usuários foram traduzidos respectivamente como “ele”, “ela” e “eles”, sendo o último alterado para “ele(a)” após uma atualização (Cf. SILVA, 2018) (LAU, 2017).

Nas legendas da série *One Day At a Time*, como exposto por Silva (2018), é vista a tradução de *they* como “eles” ao se referir a uma única pessoa não binária, entretanto há o uso da proposição “da”, em vez de uma alternativa neutra, como “de” ou mesmo “du” (também criada por pessoas não binárias). Silva (2018) faz ressalvas sobre a semelhança sonora entre “du” e “do”. Em *Carmilla*, série também analisada por Silva (2018), há diferentes formas de tratamento e traduções utilizadas para se referir a alguém que foge à binaridade de gênero. Mesmo no trabalho original, demais personagens utilizam *she* inicialmente para se referir a uma pessoa que usa *they*, e nas legendas em português brasileiro, por vez, há o uso de não somente pronomes, mas também preposições, substantivos e outros marcadores de gênero femininos. Em dado momento, é utilizada nas legendas a palavra “certx” na tradução da frase “*Am I right?*”, numa tentativa de evitar o uso de uma versão masculina (certo) ou feminina (certa). Tal artifício, no entanto, é criticado por Lau (2017) por ser impronunciável, sendo sugerido, entre outras alternativas, utilizar as letras “e” e “u”, como, por exemplo, “amigues”, “menines”, “alune”, “bonite”.

Para “neutralizar” adjetivos e substantivos, como “aluno”, “bonita”, “entre outras”, utilizarei a vogal “e”. Então estas palavras serão escritas e faladas da seguinte forma: “alune”, “bonite” e “entre outres”. E no caso de “professores”, por exemplo? Palavras no plural consideradas masculinas terão a letra “i” no meio. Então será escrito e falado “professories”. Uma possível variação pode ser a exclusão do “e” ficando “professoris”. Preposições, como “de” e “da” serão substituídas por “du”, por exemplo: “Este lápis é du Iraci”. A respeito dos artigos definidos (“o”, “a”, “os”, “as”), serão substituídos por “le” e “les”. Por exemplo: “Les professories já estão na sala de reunião”. Os indefinidos (“um”, “uma”, “uns”, “umas”), utilizarão a letra “e” no final, ficando da seguinte forma: “ume”,

“umes”. Pronomes possessivos (meu, minha, seu, sua, meus, minhas, seus, suas) faço um “empréstimo” do espanhol, ficando: mi, su, mis, sus. (LAU, 2018, p. 2-3)

Entende-se, portanto, que a neolinguagem não binária não se trata de um fenômeno isolado, pouco conhecido e constantemente desaparecendo, mas de uma manifestação das identidades de indivíduos que cada vez mais se expressam de acordo com seus gêneros, atingindo cada vez mais pessoas e ganhando destaque no senso comum e na mídia quando celebridades e instituições a fazem ficar em evidência. O processo de alterações na língua se dá da mesma forma, seja naturalmente, sem intervenções de grupos ou indivíduos específicos, ou não.

5. Mudanças intencionais e não intencionais na língua

A língua é viva. Palavras e expressões surgem, mudam e repou-sam de tempos em tempos, assim como seus significados. O fenômeno da mudança de um idioma se dá, em geral, através da fala e pela demanda das pessoas que o falam através das gerações, muitas vezes de forma não intencional, despercebida e incontrolável.

[...] De certa forma, portanto, temos que reconhecer que a noção de uma língua não é em absoluto linguística, mas sim uma questão sociopolítica. Como quer que definamos a língua, temos que aceitar que idiomas não mudam por completo: como discutido acima, é mais propriamente o caso de somente pequenos elementos deles são alterados em determinado momento, e esses são mudados por falantes do idioma. Em outras palavras, não devemos jamais perder de vista o fato de que línguas são faladas por pessoas para fins de comunicação; conseqüentemente, falantes mudam as línguas, embora isso não seja o mesmo que dizer que estejam necessariamente conscientes disso, ou que queiram fazer mudanças. De fato, a história de qualquer língua, de um ponto de vista sociolinguístico, é a história de uma corrente inquebrável de gerações de falantes, inteiramente capazes de se comunicar com seus pais e filhos enquanto percebem diferenças mínimas entre gerações, e todes acreditando falar “a mesma língua”. (MC-MAHON, 1994, p.8) (tradução nossa)

Thomason (2006), contudo, afirma que, mesmo que seja inegável que a grande maioria das mudanças em uma língua sejam involuntárias, é observável que decisões conscientes e propositais tomadas por falantes são responsáveis por transformações relevantes em subsistemas gramaticais de diversos idiomas. Tais variações, como sugere a autora, não precisam necessariamente serem popularizadas por quem as cria, ou mesmo precisam substituir as estruturas. Tais reflexões conseqüentemente refutam a afirmação de Müller (1861 *apud*. Thomason, 2006), citado no

mesmo trabalho de Thomason (2006, p. 1), de que “não está no poder do Homem produzir ou prevenir mudanças na língua” (tradução nossa).

Outras mudanças lexicais têm pelo menos mínimos efeitos estruturais, como a substituição, por escritores do Modern English, do “*he*” genérico por “*he or she*”, “*s/he*” ou (apesar de não fazer parte do inglês padrão) “*they*” com referência singular. [...]

Isso levanta uma questão importante: o que é uma “mudança normal”, e há alguma maneira prática de excluir mudanças intencionais de seu domínio, ou qualquer justificativa teórica para fazer isso? Se a mudança intencional fosse impossível, faria sentido chamá-la de não-normal; mas se fosse impossível, falantes simplesmente abandonariam o “*he*” genérico em todo caso. Essas perguntas não podem ser abordadas diretamente aqui, mas parece extremamente improvável que toda mudança intencional será identificável após o fato, e é portanto arriscado presumir qualquer diferença nítida entre uma mudança normal e uma mudança não-normal. (THOMASON, 2006, p. 3) (tradução nossa)

6. Considerações finais

O manuseio positivo da língua é o que deve ser buscado para uma comunicação ética e respeitosa com todos, sem exclusão de indivíduos por limitações de normas. A língua existe como ferramenta da humanidade, e não o contrário. Uma pessoa não deve adaptar a sua realidade à língua para que sua identidade seja válida, e sim a língua precisa ser atualizada para representar as diferentes realidades existentes. Depender da linguagem (verbal ou não verbal) para se comunicar não significa ser refém de suas vontades e limitações. Segundo Sartre (*Apud CALDIN, 2010*), a linguagem “*é nossa carapaça e nossas antenas, protege-nos contra os outros e informa-nos a respeito deles, é um prolongamento dos nossos sentidos*”⁶³.

A linguagem neutra possui faces que ainda estão sendo introduzidas em diferentes sociedades. Sua importância para o respeito de pessoas não binárias e seu impacto em uma comunicação menos focada, em geral, no homem são evidentes. Iniciativas pioneiras do uso e da promoção da linguagem não binária em mídias oficiais e/ou de cunho educativo e informativo, como o *Guia para el uso de un lenguaje inclusivo en la Universidad Nacional de Mar del Plata* (2019) e matérias como a da co-

⁶³ Tradução de Carlos Felipe Moisés no livro *Que é a literatura?* - Sartre, Jean-Paul. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

luna de Mari Rodrigues no UOL em setembro de 2020⁶⁴, são um avanço a ser comemorado por quem busca diálogos mais inclusivos e uma aprendizagem mais adequada aos interesses e necessidades dos aprendizes. O método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, por exemplo, estimulava o posicionamento e a expressão sobre temas relevantes aos educandos como forma de aprendizado da língua (Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná, 2018).

A manipulação (ou a não manipulação) do texto ao transmitir informações é outra das formas de utilizá-lo para advogar por causas políticas e sociais, não somente no que diz respeito a pessoas trans. Questões LGBTI+ carecem de atenção, especialmente no ambiente pedagógico, onde ainda faltam diálogo e estímulo ao respeito à diversidade (Cf. BRASIL, 2017). A norma culta não é uma prisão da qual todos são reféns. Ela nos ajuda a organizar o que escrevemos, mas somos livres para mudá-la para melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALHORN, Mark. *The Rise of Epicene They*. University of Wisconsin-Stevens Point, 2004. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1008.5081&rep=rep1&type=pdf>.

BARANOWSKI, Maciej. Current usage of the epicene pronoun in written English. *Journal of Sociolinguistics*, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/4997216/Current_usage_of_the_epicene_pronoun_in_written_English.

BERTULFO, Cherry Con-ui. Beyond He and She: A Study on the Non-Binary and Gender Neutral English Neopronouns. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/36584617/Beyond_He_and_She_A_Study_on_the_Non_Binary_and_Gender_Neutral_English_Neopronouns.

BJORKMAN, Bronwyn M. Singular *they* and the syntactic representation of gender in English. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, n. 2 (1), 80, 2017. Disponível em: <https://www.glossa-journal.org/articles/abstract/10.5334/gjgl.374>.

BODINE, Ann. Androcentrism in Prescriptive Grammar: Singular ‘They’, Sex-Indefinite ‘He’, and ‘He or She’. *Language in Society*, 1975. Dis-

⁶⁴ Ao final da matéria, há um aviso de que o texto não reflete, necessariamente, a opinião do UOL.

ponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Androcentrism-in-prescriptive-grammar%3A-singular-and-Bodine/328b81dbcb81dbcf5c7210de59778004c96f57f5>.

BRASIL, Luiz Fernando S. *A orientação educacional e os enfrentamentos da cultura LGBT dentro do contexto pedagógico*. Universidade Cândido Mendes/UCAM, Rio de Janeiro, 2017.

BUTLER, Judith. *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Nova Iorque, 1997. Disponível em: https://monoskop.org/images/5/54/Butler_Judith_Excitable_Speech_A_Politics_of_the_Performative_1997.pdf.

CONROD, Kirby. *Changes in singular they*. University of Washington, 2018. Disponível em: <http://www.kirbyconrod.com/assets/CHANGES%20IN%20SINGULAR%20THEY.pdf>.

CONROD, Kirby. *Pronouns and Misgendering*. University of Washington, 2018. Disponível em: <http://www.kirbyconrod.com/assets/nwav-misgendering.pdf>.

GASTIL, John. Generic pronouns and sexist language: The oxymoronic character of masculine generics. *Sex Roles*, n. 23(11), p. 629-43, 1990. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/226958099>.

KOČIK, David Peter. *“Being Cute and Hella Gay”*: Pokémon Reborn, Fan Labor, and Queering the Pokémon World. Thesis and Dissertations, University of Wisconsin-Milwaukee, 2020. Disponível em: <https://dc.uwm.edu/etd/2394>.

KONNELLY, Lex. COWPER, Elizabeth. Gender diversity and morphosyntax: An account of singular they. *Glossa: a journal of general linguistics*, n. 5(1), 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341027823>.

KOŽUCHOVÁ, Paulina. Non-normative Family on Children’s Television: Queering Kinship, Temporality and Reproduction on *Steven Universe*. Linköping University, Department of Thematic Studies, The Department of Gender Studies, 2018. Disponível em: <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1240584&dsid=-2662>.

LAU, Héilton Diego. O uso da linguagem neutra como visibilidade e inclusão para pessoas trans não binárias na língua portuguesa: A Voz “Del@S” Ou “Delxs”? Não! A voz “Delus”!, In: V Simpósio Internacional em Educação Sexual: saberes/trans/versais currículos identitários e pluralidades de gênero. *Anais do V Simpósio Internacional em Educação*

Sexual: saberes/trans/versais currículos identitários e pluralidades de gênero. Masringá, 2017. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3112.pdf>.

MCMAHON, April M. S. *Understanding Language Change*. University of Cambridge, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5670803/mod_resource/content/1/April%20M.%20S.%20McMahon%20-%20Understanding%20Language%20Change.pdf.

MÜLLER, Max *apud* THOMASON, Sarah G. Intentional Language Change. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd ed., v. 6, p. 346-49, University of Michigan, 2006. Disponível em: <http://www-personal.umich.edu/~thomason/temp/intentch.pdf>.

NEWMAN, Michael. *apud* BALHORN, Mark. *The Rise of Epicene They*. University of Wisconsin-Stevens Point, 2004. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1008.5081&rep=rep1&type=pdf>.

SARTRE, Jean-Paul *apud*. CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura segundo Sartre, *Data Grama Zero – Revista de Ciência da Informação*, 2010. Disponível em: <https://www.brapi.inf.br/index.php/article/download/52745>

SILVA, Rafaela dos Santos. *A tradução de pronomes de gênero não binário e neutro na Legendagem: uma análise dos seriados Carmilla e One day at a time*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/193045>.

THOMASON, Sarah G. Intentional Language Change. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd edn., v. 6, p. 346-9, University of Michigan, 2006. Disponível em: <http://www-personal.umich.edu/~thomason/temp/intentch.pdf>.

TRUONG, Rachel. Attack on Frost Giant: How Shingeki no Kyojin Examines the Nordic Cycle of Fate. *Undergraduate Honors Theses*. 56, 2018. Disponível em: https://digital.sandiego.edu/honors_theses/56.

VERMEIL, Alexandre G. Troubling Transformation with the Ephemeral Double Trouble, 2020. Disponível em: <https://blog.animationstudies.org/?p=3788>.

Outras fontes:

‘Attack on Titan’ creator gets the last word in debate over character’s gender. Daily Dot, Fandom, 02/05/2020. Disponível em: <https://www.dailydot.com/parsec/fandom/attack-titan-snk-hange-hanji-gender-debate>.

Guía para el uso de un lenguaje inclusivo en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019. Disponível em: <https://pavlov.psyciencia.com/pdf/GUIA%20lenguaje%20inclusivo%20en%20la%20UNMDP.pdf>.

Linguagem neutra e a chacota nossa de cada dia. Ecoa por um mundo melhor, colunas, mari, uol. 19/09/2020. Disponível em: <https://www.Uol.com.br/ecoa/colunas/mari-rodriques/2020/09/19/linguagem-neutra-e-a-chacota-nossa-de-cada-dia.htm>.

Paulo Freire e o novo conceito de literatura e escrita. Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná, Português, 05/11/2019. Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=324>.

Sam smith’s they/them pronoun backlash highlights an ongoing cultural disconnect. Nbc news, think, 19/09/2019. Disponível em: <https://www.Nbcnews.com/think/opinion/sam-smith-s-they-them-pronoun-backlash-highlight-ongoing-cultural-ncna1056136>

“They” (2020). Oxford Learner’s Dictionary. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/they>

Word of the year 2019 | They | Merriam-Webster. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/word-of-the-year/they>.

**VESTÍGIOS DA ESCRAVIDÃO:
UMA ANÁLISE SEMÂNTICA DO TERMO ARQUIVO
EM CIRCULAÇÃO NO BRASIL OITOCENTISTA**

Jaqueline Cunha Ribeiro (UESB)
jaque.cunha.13@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho toma por objetivo a análise semântico-enunciativa do termo *arquivo* em funcionamento no periódico Diário de Notícias do Rio de Janeiro, o qual esteve em circulação no Brasil oitocentista em dezembro de 1890, ocasião em que ocorreu a *queima dos arquivos da escravidão*. Para alcançar o objetivo proposto, mobilizam-se os pressupostos da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 1995; 2002; 2007; 2009; 2011), conforme a qual os sentidos de termos, palavras e/ou expressões constituem-se na/pela enunciação. Tomando-a como aporte teórico-metodológico, recorre-se, principalmente, aos mecanismos enunciativos de produção de sentidos, articulação e reescrituração, bem como à noção de Domínio Semântico de Determinação (doravante DSD).

Palavras-chave:

Arquivo. Escravidão. Semântica do Acontecimento

ABSTRACT

This work aims at the semantic-enunciative analysis of the term *archive* in operation in the journal Diário de Notícias do Rio de Janeiro, which was in circulation in 18th century Brazil in December 1890, when the *archives of slavery were burned*. To achieve the proposed objective, the assumptions of the Semantics of the Event are mobilized (GUIMARÃES, 1995; 2002; 2007; 2009, 2011), according to which the meanings of terms, words, or expressions are constituted in/by enunciation. Taking it as a theoretical-methodological contribution, we use, mainly, the enunciative mechanisms of production of meanings, articulation, and rewriting, as well as the notion of Semantic Domain of Determination (henceforth DSD).

Keywords:

File. Slavery. Semantics of the Event.

1. Considerações iniciais

Na história do Brasil, entre os séculos XVI e XIX, estabeleceu-se o sistema escravista. A princípio, tal sistema foi marcado por diversas tentativas de escravização de povos indígenas, *a posteriori* caracterizou-se, precipuamente, pela importação de africanos, na condição de escravizados, “(...) que foram trazidos do ‘continente negro’ para o Brasil em um fluxo de intensidade variável” (FAUSTO, 1994, p. 51), até que no

decorrer do século XIX, frente às pressões internas e externas, um lento e gradual processo de implementação de leis ditas abolicionistas⁶⁵, culminou na assinatura da Lei Áurea (Lei nº 3.353) a qual, promulgada em maio de 1888, declarou extinta a escravidão no país.

Em 1890, pouco tempo após a abolição, Rui Barbosa, à época Vice-Chefe do Governo Provisório e Ministro da Fazenda, solicitou a queima dos documentos referentes ao sistema escravista. A autorização desse ato, provavelmente, teve por objetivo a tentativa de esquivar-se de possíveis solicitações de ressarcimento por parte de senhores, destituídos, após a Lei Áurea, dos direitos de propriedade sobre os ex-escravos, pois conforme atesta Slenes (1985), a partir de 1872, “(...) as matrículas e o registro de mudanças na população constituíam a única base legal para a propriedade em escravos” (SLENES, 1985, p. 4). Nesse sentido, conforme Ribeiro, Souza e Santos (2020),

A matrícula dos escravos, determinada pela Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871 (Lei nº 2040) e executada em 1872, [...] funcionou como instrumento legalizador do direito de propriedade dos senhores sobre os escravos contrabandeados ilegalmente e que deveriam ser considerados livres em conformidade com a lei Diogo Feijó de 7 de novembro de 1831 e posteriormente pela vigência da lei Eusébio de Queiroz de 4 de setembro de 1850 (Lei nº 581). Desse modo, a destruição de certos documentos concernentes à escravidão, entre eles, as matrículas de escravos que anteriormente à Lei Áurea garantiam o direito de propriedade de um senhor sobre o escravo, inviabilizaria quaisquer tentativas de apelo a ressarcimento por parte dos senhores direcionadas ao governo. (RIBEIRO, SOUZA, SANTOS, 2020, p. 203-34)

Assim, levando-se em consideração que o século XIX marcou no cenário nacional o surgimento de diversos periódicos que noticiavam os acontecimentos cotidianos da época, registrou-se nos jornais em circulação no período supracitado, discussões acerca da incineração dos documentos concernentes à escravidão, pois ao queimá-los eliminar-se-ia da história do Brasil fontes primárias importantes para sua compreensão.

Nessa perspectiva, este trabalho toma por objetivo analisar, no âmbito dos estudos enunciativos, sentidos de *arquivo* em funcionamento

⁶⁵ No curso do século XIX, foram promulgadas/os, no Brasil, as/os seguintes leis/decretos de cunho dito abolicionista e/ou emancipacionista: Lei Diogo Feijó (1831); Decreto de novembro de 1835; Lei Eusébio de Queiroz (1850); Decreto 3310 (1864); Lei Rio Branco (1871); Lei Saraiva-Cotegipe (1885); e, por fim, Lei Áurea (1888), a qual declara extinta a escravidão. Esses documentos jurídicos podem ser consultados na íntegra acessando o Portal da Legislação – Planalto no seguinte endereço eletrônico: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

no periódico Diário de Notícias do Rio de Janeiro (1885–1895), em matérias veiculadas em dezembro de 1890, ocasião que circunscreve a queima desses documentos. Para tanto, tomou-se como *corpus* especificamente duas matérias, publicadas respectivamente nos dias 20 e 22 de dezembro de 1890, quais sejam: *Arquivo da escravidão*, a qual se refere à primeira queima dos arquivos concernentes à escravidão; e *Bello Exemplo*, a qual se refere à Moção posta em discussão em uma sessão do Congresso Nacional a respeito da autorização da queima desses arquivos⁶⁶. Para alcançar o intento proposto, mobilizamos os pressupostos da Semântica do Acontecimento (Cf. GUIMARÃES, 1995; 2002; 2007; 2009; 2011), sobretudo, no que diz respeito aos mecanismos de reescrituração e articulação, bem como à noção de DSD.

Postas essas considerações iniciais, o texto se organiza, para além desta seção, em mais três: “Pressupostos teórico-metodológicos”, na qual são apresentados os fundamentos principais da Semântica do acontecimento; “Caracterização do corpus e procedimentos metodológicos”, na qual são caracterizadas as matérias que compõem o *corpus* e apresentados os procedimentos metodológicos empreendidos nas análises; “Análise e discussão”, na qual empreende-se as análises; e por fim, “Considerações finais”, na qual apresenta-se a conclusão do trabalho.

2. Pressupostos teórico-metodológicos: semântica do acontecimento

Neste trabalho, mobiliza-se, para análise, os pressupostos teórico-metodológicos da Semântica do Acontecimento, tal como postulada por Guimarães (1995; 2002; 2007; 2009; 2011) que a define 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). Nesse sentido, para Guimarães (2002), faz-se necessário considerar o funcionamento linguístico das expressões em relação aos modos como se constitui o vínculo linguagem/mundo e a produção de sentidos decorrente do ato de enunciar.

Desse modo, explica o linguista, “(...) as expressões linguísticas significam no enunciado pela relação que tem com o acontecimento em

⁶⁶ As edições do jornal Diário de Notícias do Rio de Janeiro (1885–1895) utilizadas como *corpus* neste trabalho se encontram disponíveis em versão digital no site da Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/explore/acervos/hemeroteca-digital>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

que funcionam” (GUIMARÃES, 2002, p. 5), isto é, para compreensão da construção de sentidos, deve-se partir do entendimento acerca de seu funcionamento no acontecimento de linguagem, enquanto enunciado de um texto. Esse acontecimento instaura sua própria temporalidade, fazendo-o significar, pois

[...] 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)

Dessa forma, a temporalidade do acontecimento enunciativo, constitui-se pelo presente, representado pelo ato de enunciar; pelo passado, recortado por memoráveis de enunciações anteriores que fazem essa enunciação significar; e pelo futuro, “um depois incontornável e próprio do dizer”, uma futuridade (GUIMARÃES, 2002) que projeta sentidos. Assim, de acordo com o semanticista, “(...) o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de convivibilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação” (GUIMARÃES, 2002, p. 12).

Isto posto, considerando, neste trabalho, a concepção da Semântica do Acontecimento, mobiliza-se para as análises propostas os seguintes conceitos: reescrituração, articulação e DSD.

No que diz respeito ao mecanismo de reescrituração, trata-se de redizer o que já foi dito, predicando algo ao reescriturado, “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. 5)⁶⁷.

No que se refere ao mecanismo de articulação, por sua vez, trata-se das relações de contiguidade estabelecidas em determinado enunciado, isto é, trata-se do “(...) procedimento pelo qual se estabelecem relações

⁶⁷ Segundo Guimarães (2009), esse procedimento pode se dar de cinco modos, quais sejam: repetição, substituição, elipse, expansão e condensação. Os modos de reescrituração produzem sentidos de sete maneiras, quais sejam: sinonímia, especificação, desenvolvimento, generalização, totalização, enumeração e definição (GUIMARÃES, 2009).

semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos significam sua contigüidade” (GUIMARÃES, 2009, p. 3)⁶⁸.

Quanto ao DSD, segundo Guimarães (2007), levando-se em consideração os procedimentos de reescrituração e articulação, é possível chegar à construção de um DSD (Domínio Semântico de Determinação), o qual se trata da representação da determinação de uma palavra, termo ou expressão em determinado texto. Para construção de um DSD, Guimarães (2007) aponta que é necessária a utilização dos seguintes símbolos que representam as determinações de sentido das palavras no texto: $\top \perp \dashv \vdash$. Ademais, para representar relações de sinonímia, faz-se uso do seguinte símbolo: ----- e para representar relações de oposição, utiliza-se este símbolo: _____.

Passemos, então, à caracterização do *corpus* e dos procedimentos metodológicos empreendidos para a análise.

3. *Caracterização do corpus e procedimentos teórico-metodológicos*

Durante o século XIX, surgiram no Brasil diversos periódicos, os quais, conforme Ferraz (2014), noticiavam debates políticos e reverberavam os acontecimentos da época, contribuindo, dessa forma, com a propagação de notícias e, também, de ideias. Neste trabalho, dado o objetivo anteriormente exposto, foram selecionados no acervo da hemeroteca digital brasileira periódicos que circularam no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, no período que circunscreve a incineração dos documentos concernentes à escravidão. Desse modo, destacou-se o periódico diário de notícias do Rio de Janeiro (1885–1895), disponível em formato digital.

Diante disso, constrói-se o *corpus* desse trabalho a partir de duas matérias publicadas no periódico Diário de Notícias do Rio de Janeiro (1885–1895), quais sejam: *Arquivo da escravidão*, publicada no dia 20 de dezembro de 1890; e *Bello exemplo*, publicada no dia 22 de dezembro de 1890.

No que diz respeito à metodologia, foram adotados os seguintes passos: primeiro, realizamos a transcrição dos textos originais das matérias mantendo a grafia da época; segundo, empreendemos uma leitura analítica, observando os seguintes critérios: a) enunciados em que o ter-

⁶⁸ Consoante Guimarães (2009), o procedimento de articulação se dá de três formas diferentes, a saber: por dependência, por coordenação e por incidência.

mo *archivo* se encontra reescriturado; b) enunciados em que o termo *archivo* se encontra articulado a outros elementos linguísticos; e c) enunciados em que o termo *archivo* não aparece, mas é possível recuperá-lo por intermédio das relações de linguagem apresentadas no texto. Seguidos tais critérios, foram encontrados um quantitativo de 20 excertos, distribuídos da seguinte forma: 10 excertos da matéria *Archivo da escravidão* e 10 excertos da matéria *Bello exemplo*. Deste total, levando-se em consideração a extensão do presente trabalho, foram recortados para as análises 2 excertos, sendo 1 excerto referente a cada matéria.

Feitas essas considerações, passemos, agora, à análise.

4. *Análise e discussão: a Semântica do Acontecimento na análise de documentos históricos*

O primeiro texto⁶⁹ selecionado para a análise se refere a uma matéria extraída da primeira página do periódico Diário de notícias do Rio de Janeiro, em 20 de dezembro de 1890, a qual recebeu o título “*Archivo da escravidão*”; essa matéria noticia a efetivação da primeira incineração dos documentos relativos à escravidão, sob autorização do então ministro da fazenda, Rui Barbosa.

À vista disto, passemos, então, à análise do excerto (1) retirado da matéria supracitada:

Excerto (1)

ARCHIVO DA ESCRAVIDÃO⁷⁰

Realizou-se hontem, ás 11 horas da manhã, no edificio da Alfandega, a primeira queima dos documentos concernentes ao ignobil trafico de gente. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS DO RIO DE JANEIRO, 2000, p. 01, 20 de dezembro de 1890 – Hemeroteca Digital)

Observa-se que o termo *Archivo* se apresenta, no título da matéria, articulado, por dependência, ao termo *escravidão*. Essa articulação entre *archivo* e *escravidão* volta a se apresentar na sequência enunciativa “a primeira queima dos documentos concernentes ao ignobil trafico de gente”, na qual o termo *archivo* é reescriturado, por substituição, por *docu-*

⁶⁹ Toma-se, neste trabalho, a atribuição de Guimarães (2011), de acordo com a qual, texto “[...] é uma unidade de sentidos que integra enunciados no acontecimento de enunciação” (GUIMARÃES, 2011, p. 19).

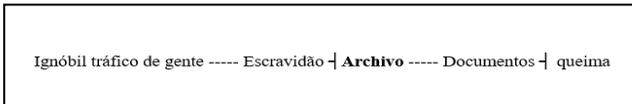
⁷⁰ Mantém-se, nos excertos 1 e 2, a grafia original dos textos. Salvo disposição em contrário, os grifos são nossos.

mentos e o termo escravidão é reescriturado, por substituição, por *ignobiltrafico de gente*. Ambas as reescrituras, se articulam ao termo *queima* e produzem sentido, por sinonímia, pois, em ambos os casos, apresentam uma expressão diferente da outra como se tivessem o mesmo sentido (Cf. GUIMARÃES, 2009).

A sequência enunciativa “a primeira queima dos documentos concernentes ao ignobil trafico de gente”, ao trazer as reescrituras e articulações mencionadas, produzem o sentido de que os termos *escravidão* e *arquivo* se encontram atrelados um ao outro. Dessa forma, observa-se uma relação de sentido em que a escravidão, enquanto instituição, foi responsável por produzir os documentos que, por sua vez, a atestam. Além disso, a reescritura de “escravidão por ignóbil tráfico de gente” produz o sentido de desprezo à escravidão, enquanto sistema que se manteve legalmente em vigor no país por quase quatro séculos (Cf. MATTOSO, 1982). Simultaneamente, a reescritura de *arquivo* por *documentos*, produz o sentido de que é possível, por meio de documentos, comprovar esse sistema que o produziu.

Assim, a partir das análises empreendidas nesse excerto, chegamos à construção do seguinte DSD:

Figura 1: DSD (1): Arquivo da escravidão.



Fonte: Elaboração própria.

É possível observar no DSD (1) que *escravidão* se apresenta em relação de sinonímia com *ignóbil tráfico de gente* e ao determinar *arquivo* determina também os *documentos* que a atestam, uma vez que, *arquivo* se encontra em relação de sinonímia com *documentos* que, por sua vez, determina *queima*. Desse modo, os sentidos de *arquivo* e *escravidão* estão funcionando simultaneamente, um atrelado ao outro.

Quanto ao excerto (2) selecionado para a análise, esse diz respeito à uma matéria publicada no Diário de notícias do Rio de Janeiro, em 22 de dezembro de 1890, intitulada *Bello exemplo*. Essa matéria noticia uma moção posta em discussão em uma sessão do Congresso Nacional no dia 20 de dezembro de 1890, referindo-se ao ato do ministro da fazenda, Rui Barbosa, que nessa data, conforme vimos anteriormente, autorizou a primeira queima de documentos concernentes à escravidão.

Isto posto, passemos, então, à análise do excerto (2) retirado da matéria em questão:

Excerto (2)

BELLO EXEMPLO

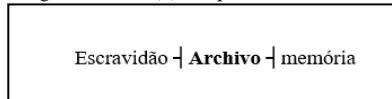
[...]

O SR. BADARÓ – Além d’isto, *não se podem fazer apagar os vestígios da escravidão, porque para atesta-la ahi está a debilidade da nossa raça*. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS DO RIO DE JANEIRO, edição 2002, p. 01, 22 de dezembro de 1890 – Hemeroteca Digital)

Na sequência, “não se podem fazer apagar os vestígios da escravidão”, *vestigios* se articula com *apagar* e com *escravidão*. Na sequência, “porque para atesta-la ahi está a debilidade da nossa raça”, *escravidão* é reescriturada, por substituição, por *la* em *atesta-la*. *Atesta-la*, por sua vez, está articulada a “ahi está a debilidade da nossa raça”. Essas reescrituras e articulações produzem o sentido de que a queima dos arquivos foi uma tentativa de apagar a escravidão; entretanto, mesmo com a destruição dos documentos da escravidão, as marcas desse sistema persistiriam de outras formas. Nesse sentido, arquivo recorta o memorável de memória da escravidão, mas não determina escravidão; pelo contrário, é por ela determinado.

A partir dessas relações de sentido chegamos, então, à construção do DSD (2):

Figura 2: DSD (2): Arquivo ou memória?



Fonte: Elaboração própria.

É possível ler esse DSD do seguinte modo: *Escravidão* determina *arquivo* que, por sua vez, determina *memória*.

Passemos, por fim, às considerações finais.

5. *Considerações finais*

Neste trabalho, objetivou-se a análise de sentidos do termo *arquivo* em circulação no Brasil oitocentista. Para tanto, embasando-nos no aporte teórico-metodológico da Semântica do Acontecimento (Cf. GUIMARÃES; 1995; 2002; 2007; 2009; 2011), mobilizando, precipuamente, os procedimentos enunciativos de reescritura e articulação,

construiu-se e analisou-se um *corpus* composto por duas matérias extraídas do periódico Diário de Notícias do Rio de Janeiro, publicadas em dezembro de 1890, contexto da chamada queima dos arquivos da escravidão.

As análises indicaram que os sentidos do termo *archivo* se articulam, simultaneamente, aos sentidos do termo escravidão, sendo ambos determinados pela queima dos documentos concernentes ao sistema escravista.

Nessa perspectiva, as análises apontaram que a queima desses documentos representou uma tentativa de eliminar as marcas da escravidão; entretanto, o referido jornal enquanto materialidade passível de análises, ao noticiar os acontecimentos à época dos fatos, apresenta-se como um arquivo de tal sistema. Desse modo, demonstra-se que os jornais desse período são textos que, embora teoricamente não eram tratados como arquivos (e por isso não houve a preocupação com sua circulação e divulgação dos fatos), quando analisados linguístico-historicamente, funcionam como tal, tornando-se, assim, vestígios da escravidão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Decreto de 19 de novembro de 1835*. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 26 de março de 2020.

BRASIL. *Decreto nº 3310 de 24 de setembro de 1864*. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 26 de março de 2020.

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: 22 de março de 2020.

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: 22 de março de 2020.

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: 22 de março de 2020.

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: 10 de janeiro de 2020.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2006. Edição original: 1994.

FERRAZ, Liliana de Almeida Nascimento. *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-BA, 2014. 167p.

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: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M.C. (org.). *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. Disponível em: <https://paperity.org/p/236761221/a-enumeracao-funcionamento-enunciativo-e-sentido>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

_____. *Análise de Texto: Procedimentos, Análises, Ensino*. Campinas-SP: RG, 2011.

MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RIBEIRO, Jaqueline Cunha; SOUZA, Graciete da Silva de; SANTOS, Jorge Viana. Sentidos de arquivo e escravidão no imediato pós-abolição. In: DIAS, L.F; DALMASCHIO, L. (Orgs). *Movimentos do Linguístico: forma em enunciação*. Belo horizonte: FALÉ/UFMG, 2020.

Outras fontes:

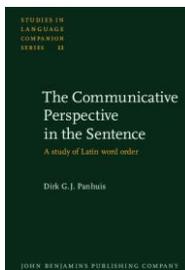
DIÁRIO DE NOTÍCIAS DO RIO DE JANEIRO. *Arquivo da escravidão*. Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 1890. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 04 de abril de 2022.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

DIÁRIO DE NOTÍCIAS DO RIO DE JANEIRO. *Bello exemplo*. Rio de Janeiro, 22 de dezembro de 1890. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

**A VISÃO DE PANHUIS SOBRE A ORDEM
DAS PALAVRAS NA FRASE LATINA EM SEU
*THE COMMUNICATIVE PERSPECTIVE IN THE SENTENCE***

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



PANHUIS, Dirk G. J. *The communicative perspective in the sentence: A study of Latin word order*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1982. 178pp.

https://openlibrary.org/books/OL3233616M/The_communicative_perspective_in_the_sentence.

Depois de Jules Marouzeau, com suas importantes obras sobre a ordem das palavras em latim – todas publicadas entre 1907 e 1953 –, veio a público, em 1982, esta obra de Dirk G. J. Panhuis, *The communicative perspective in the sentence: a study of Latin word order*, que se tornou um clássico entre os estudiosos sobre o assunto.

Originalmente, o texto foi escrito como uma tese para Ph.D, que foi submetida à Universidade de Michigan em 1981, com o título *The communicative perspective in Latin word order*.

Como bem observa o próprio autor no seu Prefácio, “este estudo destina-se a preencher uma lacuna na nossa compreensão da chamada linguagem de ordem livre de palavras⁷¹”. Não se pode deixar de admitir que se trata de um tema específico e que não desperta interesse a um grande número de estudiosos, principalmente porque se refere a um tema de difícil compreensão e mal delimitado pelos que sobre ele se debruçaram. Tanto o é que ainda hoje não se chegou a uma definição quanto à classificação da tipologia da língua latina, que muitos a tem como uma língua de ordem livre⁷². O próprio Panhuis observa, no início de sua In-

⁷¹ “This study is meant to fill a gap in our understanding of a so-called free word order language.” (PANHUIS, 1982, p. 1)

⁷² Em minha tese, questiono a referida ideia e proponho considerar o latim como língua de ordem ambivalente: “Por conseguinte, tendo como respaldo o enfoque da GF, a qual não ignora a coexistência de diferentes padrões a serem usados em diferentes condições e pa-

trodução, que frequentemente se diz que a ordem das palavras em latim é “livre” e cita Kühner e Stegmann (1955, II, p. 590). O autor também observa que outros consideram o latim mais livre do que em inglês, citando Gildersleeve e Lodge (1895, p. 428); Lakoff (1968, p. 100); Lyon (1968, p. 76, 223) ou em francês, citando Laurand e Luras (1965, p. 552). Também esclarece que esses autores, exceto Lakoff (1968), afirmam que a liberdade de ordem das palavras não é absoluta, como o fazem Laurand e Luras (1965, p. 552), ou que a ordem das palavras não é caracterizada pela completa liberdade e arbitrariedade, como o fazem Kühner e Stegmann (1955, II, p. 590), ou que as várias ordens possíveis estão associadas a diferenças de ênfase ou pressuposições contextuais, como diz Lyon (1968, p. 223).

Convém lembrar que também Marouzeau (1953 e em outras tantas obras) afirma haver uma relativa liberdade na ordem das palavras em latim, e que um dos diversos fatores (de uso, de sentido, de estilo, de ritmo), sempre justificará a ordem efetivada. Porém, difícil é estabelecer uma sistematização de tais aspectos:

Embora, se em latim a ordem das palavras é livre, ela não é indiferente. A escolha da construção é determinada em cada caso particular por considerações muito diversas: de uso, de sentido, de estilo, de ritmo, que é difícil de reduzir em sistema, mas que possibilita a observação de certas leis ou tendências. (MAROUZEAU, 1953 *apud* BOTELHO, 2017, p. 15)

A obra de Panhuis é dividida em sete capítulos, sendo o Capítulo I a própria “INTRODUÇÃO” (p. 1-6), em que comenta sobre a relativa liberdade da ordem de palavras nas estruturas latinas, ilustrando com visões que outros autores têm acerca de tal aspecto, sem revelar o seu ponto de vista sobre o complexo tema.

Logo no início dessa Introdução, declara que suas observações podem fazer referência à sintaxe, ou realce de certos elementos em posições particulares, ou a figuras retóricas, ou a padrões poéticos no verso (Cf. p. 1). Também declara que dará aos padrões sintáticos um tratamento apenas indiretamente, “na medida em que sua liberdade de ordenação permite ao autor expressar sua mensagem de uma forma que seja efetivamente mais comunicativa” (p. 1).

ra variadas finalidades, e considerando os critérios de Greenberg (1963), assumo que o latim é ambivalente.” (BOTELHO, 2018, p. 46).

Afirma que não pretende fazer uma abordagem fragmentária, mas que tem a intenção de mostrar que a sentença latina tem uma organização comunicativa da mesma forma que tem estrutura sintática. Ou seja, “uma sentença, transmitindo uma mensagem do orador/escritor para o ouvinte/leitor, fornece os elementos da mensagem com certa perspectiva, de acordo com o ponto que o orador ou o escritor pretende fazer no ato da comunicação” (p. 2). Para o autor, é através da ordem das palavras que, em latim, esta perspectiva comunicativa se realiza, enquanto em línguas com uma ordem de palavras mais rígida são usados outros meios (Cf. p. 2). De fato, a perspectiva comunicativa é formulada em termos sintáticos (sujeito, objeto etc.); as passagens de ordens ocasionais formam a base para a abordagem fragmentada para a ordem de palavras do latim (Cf. p. 3).

Sobre a ideia de considerar a língua como um sistema autossuficiente de relações interiores, o autor enumera três limitações: a primeira se refere ao presente estudo, que trata da organização comunicativa da sentença. A segunda limitação tem a ver com a escolha do tipo de sentença-base a ser analisada para cada um dos dois autores, Plauto e César, que serviram como alvo da pesquisa. A terceira limitação diz respeito especificamente a esses autores. Segundo Panhuis, a sentença “pode ser mais facilmente percebida, se não for interferida por outros padrões de ordem de palavras como figuras retóricas e poéticas” (p. 4), uma vez que Plauto e César representam dois registros diferentes da língua latina: aquele, o discurso coloquial cotidiano; este, a linguagem escrita formal. (Cf. p. 4-5).

Inicia o Capítulo II (p. 7-29), “FUNDAMENTO TEÓRICO E MODO DE PERGUNTA”, com o subitem “1. Teoria da Perspectiva Funcional da Frase”, discorrendo sobre as suas origens e como foi desenvolvida pelos linguistas da Escola de Praga, citando Weil (1844) e sua teoria sobre a ordem de palavras.

No subitem “2. Outras abordagens para a ordem de palavra”, declara logo de início que o seu objetivo é estudar a ordem de palavras em latim sob uma perspectiva comunicativa, mas não necessariamente discutir sobre a teoria gerativo-transformacional acerca da ordem de palavra. Por isso, faz referência aos estudos de Chomsky (1965), Bach (1962), Lakoff (1968), Sgall *et al.* (1973), Firbas e Pala (1971), entre outros, mas não enfatiza os seus estudos nem desenvolve os comentários críticos, que faz acerca desses autores. Declara, entretanto, que “uma formalização através de um modelo generativo parece incapaz de converter todos os contextos em que uma frase pode funcionar” (p. 19) e que se deve considerar o respectivo contexto como um possível fator alternativo quato à

ordem das palavras. Declara, também, que “a relevância do respectivo contexto não é discutido por Firbas, nem por Sgall *et al.*, também não é considerado por Contreras (1976)” (p. 20).

O subitem “3. Estudos sobre a ordem de palavra em latim”, que parece ser mais interessante para o Autor, desenvolve-se um pouco mais. Comenta sobre a proposta de Hofmann (1972) acerca da ordem ocasional, cuja sequência é muitas vezes alterada para fins de proeminência ou contraste, na prosa artística e na poesia por razões rítmicas. Afirma que posições enfáticas na frase são o início e (em menor grau) o fim. Comenta que Hofmann (1972, p. 397) – e muitos outros – afirma que, em latim, a ordem das palavras é “livre”, porém de um ponto de vista sintático, por causa da “caracterização clara por terminações flexionadas” das funções dos constituintes. Conclui que, “para tentar descrever a ordem das palavras em latim em termos de relações sintáticas, uma abordagem comunicativa parecerá ser uma clara alternativa” (Cf. p. 23).

Ainda nesse terceiro subitem, lembra que Marouzeau (1933) – como a maioria dos estudiosos do latim – distingue três posições sentençiais para o verbo: inicial, medial e final. Lembra, também, que, na poesia, usa-se livremente a possibilidade arcaica na colocação de partículas, bem como de preposições, relativos e conjunções, em segunda posição por várias razões de natureza estilística e métrica. Corroborando Marouzeau, ressalta que “um verbo inicial é significativo, não porque é inicial, mas porque é excepcional” (p. 140) e que as palavras iniciais e finais não recebem sua proeminência a partir dessa posição, mas a partir do fato de estarem em tais posições “como resultado de uma disjunção de seu parceiro sintático ou como resultado de uma inversão dentro de um grupo sintático” (p. 28-9).

Afirma que a abordagem sintática é apropriada para alguns padrões mais ou menos rígidos, mas não é relevante quando a ordem das palavras é comunicativa e não, sintática. E finaliza esse subitem anunciando o estudo de valor comunicativo que se fará em relação à sentença e ao texto como um todo.

O Capítulo III (p. 31-57), “A PERSPECTIVA COMUNICATIVA NO LATIM COLOQUIAL: PLAUTO” é constituído de uma breve Introdução, dois subitens específicos e uma Conclusão. Nessa breve “1. Introdução”, Panhuis se limita a informar que a compreensão do princípio da ordem das palavras comunicativas em Plauto, que se investiga nesse

Capítulo III, a partir de dezessete passagens, constitui um necessário pré-requisito para o entendimento da presente pesquisa.

Passa ao subitem “2. Ordem não emotiva de palavra”, apresentando uma explanação a cada uma das quatorze passagens da obra de Plautus, tendo como base da análise um tipo de frase bi-transitiva, estruturada como “Alguém dá dinheiro a alguém.” e “Alguém recebe dinheiro de alguém.”. No subitem “3. Ordem emotiva de palavra”, o autor dá continuidade à análise de mais três das dezessete passagens com as frases bi-transitivas. Passa ao subitem “4. Conclusão”, em que afirma que das observações feitas, “podem-se derivar as hipóteses de que o elemento contextualmente dependente é mais temático do que os pronomes pessoais ligados situacionalmente” (p. 57).

O Capítulo IV (p. 59-98), “O LATIM COLOQUIAL: PADRÕES, PROBLEMAS E PERSPECTIVAS”, é dividido em 10 subitens. Panhuis inicia o subitem “1. Introdução”, afirmando: “É sabido que a ordem de palavras do latim não é determinada pela necessidade de sinalizar as relações sintáticas que mantêm entre os constituintes da frase.” (p. 59) e acrescenta que podem ocorrer alguns fenômenos de ordem de palavras em padrões meio estereotipados, sendo alguns sintáticos, outros poéticos ou retóricos. (Cf. p. 59).

Em seguida, passa aos outros subitens, que são específicos, desenvolvendo comentários críticos a partir de exemplos. Desenvolve, no subitem “2. Pronomes relativos”, a ideia de que o pronome relativo ocorre quase sempre na primeira posição em uma cláusula relativa, afirmando que “esta posição inicial pode ser dita ser uma posição sintática estereotipada. Quase não há liberdade de escolha no lugar do pronome relativo” (p. 59). No subitem “3. Frase interrogativa”, afirma que “em geral, as perguntas sim-não exibem a ordem R-T” (p. 62), já que o elemento remático questionado ocorre comumente na posição inicial, que é uma ordem estereotipada (Cf. p. 62-3). Em “4. Frase imperativa”, desenvolve a ideia em torno da asserção: “As sentenças imperativas muitas vezes têm um verbo inicial e, portanto, podem parecer constituir um tipo de sentença especial.” (p. 68). Logo, o verbo imperativo não se limita a uma posição particular, pois é comum a ordem alternativa de verbo e objeto, porquanto os verbos imperativos podem ser ou remáticos (R) ou temáticos (T) (Cf. p. 69).

Depois desse longo subitem, passa ao “5. Disjunção”, que é ainda mais extenso e o inicia, afirmando que “a disjunção é tradicionalmente

tratada em obras de estilística. É usado para evitar o hiato, para conseguir um ritmo de prosa específico, ou para obter o metro desejado” e, como também observaram Wilkinson (1963, p. 213), Hofmann (1972, p. 689-90), a disjunção funciona como um ornamento estilístico ou como um maneirismo (Cf. p. 72). Citando Conrado (1965), Marouzeau (1949, p. 182), observa que, na poesia, os padrões podem ser baseados na posição ocupada pelos dois membros da disjunção de um sintagma nominal (adjetivo atributivo e substantivo) (Cf. p. 72).

Nos subitens “6. Palavras ‘acessórias’ na segunda posição”, “7. Considerações posteriores”, “8. Verbo dominante dentro de uma oração subordinada”, “9. Fatores rematizantes” e “10. Para uma melhor compreensão dos textos”, o autor se limita a observações já desenvolvidas por outros autores. No subitem 9, porém, apresenta a seguinte importante observação: “Parece, então, que os rematizadores aumentam o grau de CD de uma frase, mas não necessariamente torna-o um rema próprio.” (p. 91), e, no subitem 10, alerta-nos para o fato de que muitas vezes “a ordem das palavras da tradução não reflete exatamente a organização comunicativa do original latino” (p. 92).

No Capítulo V (p. 99-116), “O LUGAR DO VERBO NOS TEXTOS JURÍDICOS E RELIGIOSOS E A EMERGÊNCIA DE UMA CONVENÇÃO LITERÁRIA”, que também é dividido em 5 breves subitens: “1. Introdução”, “2. Textos religiosos”, “3. Textos jurídicos”, “4. O padrão OV proto-indo-europeu” e “5. A emergência de uma convenção literária”, o autor apresenta, em cada um desses subitens, breves comentários, já desenvolvidos por outros autores, e passa ao Capítulo VI “A PERSPECTIVA COMUNICATIVA E O LUGAR DO VERBO NO LATIM CLÁSSICO: CÉSAR”, que, como os anteriores, é dividido em sete subitens: “1. Introdução”, “2. Verbos finais”, “3. Papéis semânticos e dinamismo comunicativo”, “4. O fator sintático e a ordem de palavra”, “6. Verbos não finais” e “7. Sumário”.

Nesse Capítulo VI, apesar de extenso, Panhuis se limita a uma análise do latim clássico nos moldes do terceiro capítulo, em que teceu comentário acerca do latim coloquial a partir da obra de Plauto. Na breve Introdução, informar que a pesquisa acerca dessa ordem das palavras do latim clássico se fará a partir de uma série de sentenças com predicado de três lugares, que ocorrem frequentemente no *Bellum Gallicum*, de César, como variações sintagmáticas de um paradigma (Cf. p. 117). Finaliza esse sexto capítulo, apresentando o importante quadro com os diferentes padrões da ordem comunicativa de palavra, que assim se resume:

Ordem padrão de palavra	Perspectiva Comunicativa	Lugar do verbo	
1	T--R,V	não emotiva	não marcada
2	T--R,V, Rp	não emotiva	não marcada
3	R--T,V	emotiva	não marcada
4	V(=R)--T	emotiva	marcada

Exibição 5: Os padrões de ordem das palavras em latim clássico (César).

Para finalizar a obra, o autor apresenta uma tomada de decisões no Capítulo VII e último, “OBSERVAÇÕES FINAIS” (p. 151-60), que também é dividido em três subitens: “A ordem de palavra em outros autores latinos”, “Ordem comunicativa das palavras e acentuação latina” e “Evolução da Teoria da FSP”.

Logo no início do primeiro subitem, Panhuis nos lembra que, “embora César possa ser típico do latim clássico em muitos aspectos, ele também exibe uma característica particular: em suas obras, o verbo tende a ser cláusula-final com uma frequência maior do que em qualquer outro autor clássico” (p. 151). Finaliza o subitem 2, repetindo que, “como a perspectiva comunicativa em latim é criada pela ordem das palavras, é improvável a existência de um acento enfático para o mesmo propósito comunicativo, pelo menos de modo êmico (“Relativo à análise detalhada das unidades linguísticas.”)” (p. 156). Inicia o terceiro e último subitem, com a seguinte observação: “Primeiro, quero repetir que o segmento temático da sentença não é apenas constituído pelos “elementos que possuem os graus mais baixos de CD” (FIRBAS, 1966, p. 240)” (p. 156) e declara que “os elementos temáticos nunca são entendidos como constituintes com ‘o menor grau de CD’, mas como âncoras com as quais o resto da frase é anexado ao contexto precedente, aos participantes na conversa, ou a algo na situação de fala” (p. 156).

Por fim, afirma que não se pode considerar uma dicotomia rigorosa, uma vez que é sempre diferente a função comunicativa de cada elemento nas frases (Cf. p. 160). Conclui, por conseguinte, que “a Teoria da FSP reconhece os graus relativos de CD dos elementos em sua unidade maior, e por isso é uma fonte fecunda de inspiração para a compreensão das sentenças no discurso” (p. 160).

De minha parte, espero que esta resenha possa refletir fidedignamente o que Panhuis tentou passar-nos com essa sua importante obra, e que possa despertar em todos o interesse pelo complexo tema em torno da colocação de palavras na frase latina, que ainda hoje tem sido debatido por diversos estudiosos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. *Colocação de palavras dos sintagmas nominais em odes de horácio: uma abordagem sintático-estilística*. Tese (Doutorado em Letras Clássicas – Culturas da Antiguidade Clássica: O discurso latino clássico e humanístico) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

GILDERSLEEVE, Basil L.; LODGE, Gonzales. *Latin Grammar*. London: MacMillan, 1895.

HOFMANN, Johann Baptist (1972). In: LEUMANN, M.; HOFMANN, J; SZANTYR, A. *Lateinische Grammatik*. 2 vol. München: Beck, 1977.

LAKOFF, Robin T. *Abstract Syntax and Latin Complementation*. Cambridge (Mass.): M.I.T. Press, 1968.

LAURAND, Louis; LAURAS, A. *Manuel des études grecques et latines*. Tome II: Rome. Géographie, histoire, institutions romaines, littératures latine, grammaire historique latine, 14. ed. Paris : Picard, 1965.

LYON, John. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968

MAROUZEAU, Jules. *A ordem das palavras em latim*. Trad. de José Mario Botelho. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, título original: “*L’ordre des mots en latin*”, 1953.

_____. *L’ordre des mots en latin*. Volume complémentaire avec exercices d’application. Paris: Les Belles Lettres, 1953.

_____. *L’ordre des mots dans la phrase latine*. v. III. Les Articulations de l’énoncé. Paris: Les Belles Lettres, 1949.

_____. *L’ordre des mots dans la phrase latine*. Tomo I – Les Groupes Nominaux. Paris: Librairie ancienne honoré champion, Éditeur, 1922.

_____. *Place du pronom personnel sujet en latin*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1907.

PANHUIS, Dirk G. J. The communicative perspective in the sentence. A study of Latin word order. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1982.

RUBIO, Lisardo. El orden de palabras em latín clásico. En: RUBIO, L. F. *Introducción a la sintaxis estructural del latín*. Barcelona: Ariel Editorial, 1982. p. 191-220

**BOSSAGLIA, GIULIA (2019). LINGÜÍSTICA
COMPARADA E TIPOLOGIA**

Juan Rodrigues da Cruz (UFF)
juanrodrigues@id.uff.br



BOSSAGLIA, Giulia. *Linguística comparada e tipologia*. Coordenação de Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Júnior. São Paulo: Parábola, 2019. (Coleção Linguística Para o Ensino Superior, Vol. 9)

<https://30porcento.com.br/livro/9788579341762-Lingu%C3%ADstica-comparada-e-tipologia>.

Lançado em 2019, *Linguística comparada e tipologia* foi escrito pela professora Giulia Bossaglia, lotada na Faculdade de Letras da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. A autora tem a intenção de apresentar a seu leitor duas subáreas dos estudos linguísticos, a saber: a Linguística Comparada e a Tipologia Linguística. A obra é o nono título da coleção *Linguística Para o Ensino Superior*, do selo paulista Parábola, que conta com diversos títulos voltados para as principais disciplinas da Linguística, como a Sintaxe e a Libras⁷³ (títulos respectivamente escritos por Mário A. Perini e Ronice M. Quadros). Por si só, a coleção num todo já merece destaque, considerando o objetivo de providenciar a profissionais das Letras e áreas correlatas obras de referência, todas escritas por autores consagrados em suas respectivas áreas de atuação e pesquisa, mas aqui focaremos somente no trabalho de Giulia.

Linguística Comparada e Tipologia é constituído por 208 páginas, divididas entre sete capítulos. O primeiro deles, “As línguas do mundo”, tem como objetivo apresentar uma visão panorâmica sobre o contexto linguístico global, além de esmiuçar o próprio conceito de *língua*. Nesse sentido, a autora apresenta ao leitor estimativas de plataformas como a Ethnologue, de que há cerca de 7.000 línguas em uso atualmente no planeta, apesar de esse número variar, dependendo da fonte consultada pelo

⁷³ Ferreira e Martins resenharam, em 2019, essa obra para a Revista *Philologus*. Suas críticas podem ser encontradas em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/26/28>.

leitor, visto que precisar o que é ou não língua é tarefa complicada. Giulia apresenta uma detalhada descrição das cinco famílias linguísticas com maior número de falantes atualmente, traçando também estatísticas sobre essas dentro do quantitativo total de línguas em uso. Destaca-se, nesse sentido, a referência às línguas afro-asiáticas, nigero-congolesas, sino-tibetana, austronesiana e trans-Nova Guiné, que costumam ser pouco lembradas nos cursos de Letras pelo Brasil, havendo maior foco nos estudos das línguas indoeuropeias. A autora termina o Capítulo 1, discutindo sobre a relação entre língua e agricultura, algo bastante relevante visto que contextos de migração de *homo sapiens* e crescimento de comunidades agrícolas em tempos remotos contribuíram, também, para o desenvolvimento de novas línguas.

O segundo capítulo, “Dois olhares sobre as línguas: sistema e di-assistema”, retoma a discussão acerca do que vem a ser (ou não) considerado língua, ilustrando as perspectivas previamente apresentadas. Bossaglia faz uma breve síntese histórica acerca da Linguística enquanto ciência, fazendo referência à figura de Ferdinand de Saussure, e aos trabalhos dos linguistas historicistas, destacando o alemão August Schleicher. De Saussure, Giulia analisa três dicotomias, deixando à parte aquela relativa a paradigma x sintagma, o que não prejudica o andar da obra.

Ela também mostra os níveis em que uma determinada língua pode ser analisada por seus estudiosos (fonética e fonologia, morfologia, léxico, sintaxe e semântica), os quais estão interligados – uma mudança em um pode originar mudança noutra. A autora também traça um comentário sobre a Sociolinguística, dedicando, por exemplo, comentários à questão das variações (diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica, diafásica) que uma língua pode vir a ter com o tempo. Isso mostra que a obra não foca somente em uma teoria para se embasar, tampouco apresenta um único viés para seu leitor, o que é ótimo.

“A Linguística Histórico-comparada”, terceiro capítulo da obra, inicia, traçando um comentário sobre essa ramificação do pensamento linguístico. Tal introdução é necessária visto que foram trabalhos de investigação nessa área que permitiram que ancestrais comuns a várias línguas fossem identificados e propostos, como o proto-indo-europeu que já mencionamos. Giulia Bossaglia analisa o funcionamento do método histórico-comparativo, usado pelos teóricos da área no séc. XIX, e suas possíveis limitações.

A autora faz referência a vários estudiosos da área, entre eles o inglês William Jones que, além de sua reconhecida carreira como jurista, também detinha um vasto conhecimento sobre línguas clássicas e orientais (do grego ao sânscrito). Há também referência a outros estudiosos da área, como Franz Bopp (autor que provou o que Jones havia proposto), os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, Rask (pouco lembrado por ter escrito em dinamarquês, língua até hoje pouco presente no âmbito científico) e Verner, cuja contribuição para a área é sempre explicitada e detalhada. Giulia inclusive traça paralelos entre os autores, mostrando como um contribuiu para o trabalho do outro. O capítulo destaca-se, também, pela proposta de uma análise de como a LH se ampliou com o passar dos séculos, chegando à forma que o emprego de computadores e tecnologias de ponta realizado na contemporaneidade passou a auxiliar nos trabalhos da área.

O quarto capítulo da obra, “A tipologia linguística”, começa com uma definição a respeito dessa área. A autora (p. 97) apresenta que ‘tipologia’, termo originalmente da área da Botânica, foi adotado também para a Linguística, pelo alemão Georg von der Gabelentz, adequando-se ao objetivo dessa subárea: a classificação das línguas humanas em tipos, isto é, estabelecer agrupamentos de línguas distintas com base em características estruturais que elas compartilham, as quais servem como parâmetro para classificação. Esses tipos podem ter como foco a estrutura frasal dessas línguas [caso das línguas SVO (como o português), cujo padrão frasal é sujeito-verbo-objeto] e a morfologia (levando em consideração se as línguas são isolantes, fusivas, aglutinantes ou polissintéticas).

No entanto, vale destacar o que Giulia afirma, na página 99: “não é possível comparar todas as línguas humanas, visto que várias delas ou já foram extintas ou têm pouquíssima documentação, sendo também quase impossível a um estudioso depreender mais informações a seus respeito”. Também, às vezes, a coleta de dados nem sempre é algo viável. Basta lembrarmos do quantitativo que a Ethnologue apresenta: como comparar mais de 7.000 línguas, que são de diversas famílias e troncos? Seria um trabalho difícilimo.

A autora também discorre sobre questões como os universais linguísticos, características que todas as línguas, rigorosamente, têm, como as diferenciações entre nomes e verbos e entre vogais e consoantes. São traçados comentários bastante aprofundados (mas nem por isso de difícil entendimento) explicando cada um desses fenômenos. Articulados à tal questão, há também comentários sobre a oposição marcada/não marcada,

em que a autora estabelece comparações entre línguas de diversas famílias.

O antepenúltimo capítulo, “As línguas da África”, contribui para que o leitor tenha entendimento, ainda que introdutório, a respeito da situação linguística nesse continente, reconhecidamente rico no que tange à sua cultura e história – riqueza que recai também sobre as línguas (na África, sempre segundo o Ethnologue⁷⁴, há 2158 delas em uso, em diversos níveis de vitalidade). A autora traça comentários, por exemplo, sobre critérios para classificação das línguas africanas (p. 136-54), com base nas famílias em que se encaixam, embasada em Joseph Greenberg, linguista estadunidense, considerado o pai da tipologia moderna, tendo suas contribuições para a área exaltadas também no capítulo 4.

Giulia apresenta as quatro maiores famílias de línguas africanas (afro-asiática, nilo-saariana, nigero-congolesa e khoisan), de modo detalhado, com riqueza de exemplos. Há até mesmo (p. 145-47) comentários sobre os cliques consonantais, fenômenos encontrados somente nas línguas khoisan, como o zulu e o sesoto. Isso é bastante importante visto que ajuda a preencher uma certa lacuna, presente em grande parte dos cursos de Letras, sobre a riqueza linguística do continente africano. Tal fato apenas contribui para a riqueza de informações que *Linguística comparada e tipologia* apresenta, mostrando também certa intenção da autora em apresentar conteúdos fora do eixo europeu-americano.

O quinto capítulo (p. 155) termina com um comentário sobre a influência das línguas africanas no português brasileiro. A escravidão, entre os séculos XVI e XIX, representou também o contato entre falantes de várias línguas (de várias famílias, convém mencionar) com o português, e esse contato forçado teve impactos na língua que era falada pelos portugueses que aqui viviam à época: há contribuições lexicais, morfológicas e fonológicas no português brasileiro originadas por tal situação.

Ainda articulado com o panorama linguístico brasileiro, o sexto e último capítulo da obra foca nas nossas línguas autóctones. Giulia Bosaglia o inicia, traçando um comentário sobre a riqueza linguística do continente americano num todo, discutindo, por exemplo, sobre as hipó-

⁷⁴ Nota: A página do continente africano na plataforma está disponível em: <https://www.ethnologue.com/region/Africa> (em inglês). O número aqui apresentado reflete aquele encontrado em 11 de julho de 2022, quando houve consulta. Em consultas futuras, ele pode ser maior, considerando que o sistema e sua base de dados são frequentemente atualizados.

teses traçadas a respeito de seu povoamento. Ela então aborda especificamente as situações canadense e estadunidense. Como Canadá e Estados Unidos não costumam ser associados, pela sociedade de massa, à presença de povos originários e suas línguas na contemporaneidade, essa referência também contribui para a grandeza da obra. Entre as páginas 168 e 174, Bossaglia apresenta o panorama linguístico centro-sul-americano, destacando também a riqueza étnica desses subcontinentes.

Por fim, na página 174, a autora aborda a realidade brasileira, a qual conta com algumas problemáticas: fontes distintas apresentam ao público quantitativos diferentes de quantas línguas autóctones são faladas em nosso território. Isso tem base em vários fatores, como o isolamento voluntário em que algumas comunidades indígenas se encontram, resistindo a qualquer contato com indivíduos a elas alheios, o que impede qualquer pesquisa ou estudo mais próximo. Esse isolamento também impede que seja produzida documentação (registros) da(s) língua(s) que tais comunidades fala(m).

Na página 179, Giulia apresenta características tipológicas relevantes às nossas línguas autóctones, destacando aspectos fonológicos, léxico-morfológicos e sintáticos acerca delas. Há riqueza de exemplos, e a autora não foca em uma língua somente, o que também deixa claro ao leitor que não há só uma língua indígena brasileira – pensamento que muitas pessoas na sociedade, infelizmente, têm e reproduzem –, mas sim várias delas. Assim como feito no capítulo anterior, na página 189, a autora mostra ao leitor o impacto das línguas indígenas no português brasileiro, principalmente do *abanheenga* (=língua da gente: de base tupi, era uma língua supraétnica causada pelas populações do litoral no séc. XVI, à época da chegada dos portugueses). Tais contribuições incluem antropônimos, topônimos e nomes relativos à fauna e flora, frequentemente estudados.

Da página 195 a 200 há uma lista de recursos suplementares que podem ajudar o leitor caso ele queira sugestões para aprofundar seus estudos. Giulia Bossaglia recomenda obras de referência na área de Linguística (como o *Curso de Linguística Geral* saussuriano, que recentemente recebeu nova tradução para o português) e *sites* de projetos institucionais, como o *Vertentes do Português Popular do Estado Bahia*, dirigido pelo professor Dante Lucchesi, referência nos estudos sociolinguísticos brasileiros. Entre as páginas 201 e 205, há as referências consultadas pela autora para construir e embasar seu trabalho. *Linguística...* termina, na página 206, com a listagem de abreviações usadas no texto.

A obra conta com o auxílio de várias tabelas, gráficos e mapas, para melhor visualização e interpretação das informações apresentadas pela autora. Para discutir sobre as línguas africanas, por exemplo, isso é importante para que tenhamos dimensão do espaço geográfico que as famílias dessas línguas ocupam. Não quer dizer, no entanto, que a leitura seja complicada ou difícil, pelo contrário. A autora usa um vocabulário acessível, sem academicismos ou preciosismos, o que não quer dizer, no entanto, que uma pessoa leiga na área de Letras poderá ler sem percalços pois, como vimos, a coleção de que *Linguística...* faz parte é voltada para quem já tem algum conhecimento prévio da área. Também faz-se necessário mencionar que em vários momentos da obra, há referências a *sites* que podem ajudar o leitor a entender melhor algum ponto em que pode ter ficado com dúvida.

Concluo, destacando que *Linguística comparada e tipologia* merece destaque pela riqueza de informações, abordando em alguns momentos pontos que são relativamente deixados de lado em nosso país. Por esse motivo, a obra só tem a contribuir para a formação de profissionais cada vez mais informados, podendo (por que não?) desenvolver pesquisas próprias, iniciadas com a leitura da obra, que visem a preencher outras lacunas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BOSSAGLIA, Giulia. *Linguística comparada e tipologia*. Coordenação de Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Júnior. São Paulo: Parábola, 2019. (Coleção Linguística Para o Ensino Superior, Vol. 9)

FERREIRA, Rogério Vicente; MARTINS, Maressa Mendes. QUADROS, Ronice Müller (2019): LIBRAS (Resenha). *Revista Philologus*, Ano 27, n. 79, p. 254-61, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2021.