

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 27, n. 81,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, Setembro/Dezembro 2021**

R454

Revista *Philologus*, Ano 27, n. 81, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2021. 227p. 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:	Prof. M ^o Juan Rodriguez da Cruz
Diretora Cultural	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
Diretora Financeira	Prof ^a Dr ^a Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
Diretora de Publicações	Prof ^a M ^a Aline Salucci Nunes
Vice-Diretor de Publicações	Prof. Dr. Ricardo Tupiniquim Ramos

Equipe de Apoio Editorial

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

Conselho Editorial

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

V. Silva (UMass Dartmouth-USA), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (IFF), João Muteteca Naege (ULAN-Angola), João Veloso (FLUP-Portugal), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Julieta Cardigni (UBA-Argentina e CONICET), Katia de Abreu Chulata (UNICH-Itália), Leonardo Ferreira Kaltner (UFF), Liliane Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterre), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Lúcia Mexias Simon (USS), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (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), 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. Ieong (UM-China), Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

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

Equipe de Revisoras

Nathalia Thamiris da S. de Abreu (Supervisora)	Ariadne Iasmin Santana Silva
Ingrid Laureano	Isabella Taets
Lys Gatto Oliveira Rocha	Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Nathalia Arêa Leão Garcia de Souza	Rafaela Hollandino Gonçalves Roberto

Distribuição

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

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial.....	7-10
1. A cultura como base para o ensino de inglês – uma experiência através de metodologias ativas.....	11-25
<i>Gustavo Estef Lino da Silveira</i>	
2. A insinuação erótica na poética de Laura Erber, em seu livro “Vazados e molambos”	26-37
<i>Luciana Luiza de França</i>	
1. A vocalização em narrativas orais do projeto filologia bandeirante: percursos históricos da língua portuguesa.....	38-52
<i>Maiune de Oliveira Silva</i>	
2. Fala minha língua?: Uma análise dos recursos linguísticos de modalidade em tweets à luz da Linguística Sistêmico-Funcional.....	53-69
<i>Isadora de Vasconcelos Picanço</i>	
3. Intertextualidade e dialogismo na militância feminista marxista: uma análise (hiper)textual de um post de facebook.....	70-87
<i>Amanda de Macedo Moura Couto, Márcia Helena de Melo Pereira e Filipe Santos Guerra</i>	
4. Migração venezuelana no estado de Roraima: o direito a diversidade cultural e a cidadania nas escolas municipais.....	88-103
<i>Patrícia Socorro da Costa Cunha e Isaías dos Santos Ildebrand</i>	
5. Modernidade, metaficção e intertextualidade no primeiro romance policial brasileiro: “O mysterio”, de Coelho Neto, Afranio Peixoto, Medeiros e Albuquerque e Viriato Corrêa.....	104-19
<i>Taynara Leszczynski e Isabelle Maria Soares</i>	
6. O sistema de avaliatividade em notícias sobre a passagem de Lady Gaga no Met Gala 2019.....	120-33
<i>Pauler Castorino, Leonardo Coutinho dos Santos e Vanessa Regina Duarte Xavier</i>	
7. Os deuses no canto I da “Eneida”: a relação entre Juno, Júpiter e Vênus com o Principado Romano de Augusto.....	134-49
<i>Natasha Coutinho Revoredo Ribeiro e Leonardo Ferreira Kaltner</i>	

8. **Paralelos entre a Lei Municipal nº 145/2002, de São Gabriel da Cachoeira-AM, e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.....150-65**
Juan Rodrigues da Cruz
9. **Perspectivas críticas de justiça social para formação em Língua Inglesa.....166-78**
Emmilly Keymi Imaoka e Nara Hiroko Takaki
10. **Tipos de estruturas sintáticas latinas, sob a perspectiva dos universais linguísticos de orientação greenberguiana.....179-204**
José Mario Botelho
11. **Variação linguística no livro didático: uma análise pelo viés da Sociolinguística.....205-20**
Fernanda Luiz Cardoso e Gevígi de Andrade Magoni

Resenhas:

12. **A tradição gramatical e suas lacunas.....221-3**
Ricardo Tupiniquim Ramos
13. **BORGES, Jorge Luis. (2000): esse ofício do verso.....224-7**
Anne Caroline de Moraes Santos

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 80, da Revista *Philologus*, do segundo quadrimestre de 2021, em sua versão eletrônica. Em duzentas e sessenta e três páginas, com quinze artigos e duas resenhas, este número, que corresponde aos meses de maio a agosto, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Amanda de Macedo Moura Couto (p. 70-87), Anne Caroline de Moraes Santos (p. 224-7), Emmilly Keymi Imaoka (p. 166-78), Fernanda Luiz Cardoso (p. 205-20), Filipe Santos Guerra (p. 70-87), Gevigi de Andrade Magoni (p. 204-20), Gustavo Estef Lino da Silveira (p. 11-25), Isabelle Maria Soares (p. 104-19), Isaías dos Santos Ildebrand (p. 88-103), Isadora de Vasconcelos Picanço (p. 53-69), José Mario Botelho (p. 179-204); Juan Rodrigues da Cruz (p. 150-65), Leonardo Coutinho dos Santos (p. 120-33), Leonardo Ferreira Kaltner (p. 134-49), Luciana Luiza de França (p. 26-37), Maiune de Oliveira Silva (p. 38-52), Márcia Helena de Melo Pereira (p. 70-87), Nara Hiroko Takaki (p. 166-78), Natasha Coutinho Revoredo Ribeiro (p. 134-49), Pauler Castorino (p. 120-33), Patrícia Socorro da Costa Cunha (p. 88-103), Ricardo Tupiniquim Ramos (p. 221-3), Taynara Leszczynski (p. 104-19) e Vanessa Regina Duarte Xavier (p. 120-33).

No primeiro artigo, Gustavo Estef Lino da Silveira procura demonstrar de que forma a cultura exerce o papel central no ensino da língua inglesa. O autor considera a proposta de Moran (2001), que afirma que são cinco as dimensões que compõem as experiências culturais. Silveira parte, pois, dessa premissa, considerando também duas metodologias ativas: a sala de aula invertida e a abordagem baseada em projetos para se criar um curso de inglês *on-line* com ênfase na cultura e história estadunidenses que se adequasse aos desafios impostos aos alunos de uma escola pública do Rio de Janeiro diante da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19 no ano de 2020.

A seguir, Luciana Luiza de França busca analisar a poética da autora carioca Laura Erber, em “Vazados e Molambos”, verificando os fragmentos da insinuação erótica na obra em questão e aprofundando o tratamento dado ao sexo como representativo daquilo que a poeta “quer dizer”. Os resultados alcançados revelaram que, de fato, a autora faz uso da insinuação erótica para apresentar o sexo além de sua função reprodutiva. Contudo, a insinuação erótica em Erber vai muito além do “sexo pelo sexo”, pois se refere aos sentimentos, às emoções e à condição humana como um todo.

Maiune de Oliveira Silva, no terceiro artigo, procura descrever os contextos de realização do processo de vocalização da lateral palatal [ʎ] como [j], bem como arrolar algumas hipóteses que justifiquem a realização do fone [ʎ] como [i] em quatro narrativas orais que constituem o acervo do projeto Filologia Bandeirante. A autora leva em consideração a hipótese de que a variante [j] será mais utilizada pelos narradores que a variável [ʎ] e que, em sílaba aberta pela vogal [i], haverá maior propensão ao uso daquela variante, em detrimento de outras vogais, devido ao fato de elas possuírem traços idênticos.

No quarto artigo, Isadora de Vasconcelos Picanço se vale do caráter pluricêntrico da língua portuguesa e considerando a variação linguística, com base na Linguística Sistemico-Funcional, para analisar o juízo de valor emitido por falantes brasileiros e portugueses sobre o pluricentrismo da língua portuguesa em situações comunicativas do ciberespaço *Twitter*. Logo, a autora busca investigar como esses recursos podem revelar as apreciações feitas pelos usuários em suas participações sociais, o que contribui, sobremaneira, para os estudos da Linguística Sistemico-Funcional.

No quinto artigo, Amanda de Macedo Moura Couto, Márcia Helena de Melo Pereira e Filipe Santos Guerra, considerando que a finalidade de uma língua é a interação, que ocorre por meio de gêneros do discurso, procuram analisar elementos intertextuais e nuances dialógicas em um *post* de temática feminista marxista. Como o assunto ainda é, segundo os autores, bastante discutido nessa interface digital, um grande problema de sexismo institucionalizado ainda há para se resolver, como afirma Hooks (2020).

Patrícia Socorro da Costa Cunha e Isaías dos Santos Ildebrand apresentam um estudo que objetiva analisar e refletir como os migrantes residentes no município de Boa Vista, no Estado de Roraima, influenciaram a educação e se eles têm seus direitos de cidadãos respeitados pelo Estado em relação aos aspectos de cidadania, identitários, linguísticos e culturais no ambiente escolar.

No sétimo artigo, Taynara Leszczynski e Isabelle Maria Soares, consciente de que o resgate de obras antigas contribui para o entendimento do pensamento de uma época, procuram analisar o romance “O mistério”, de Coelho Neto, Afranio Peixoto, Medeiros e Albuquerque e Viriato Corrêa. Os autores observam como essa obra literária dialoga com a modernidade, sobretudo, por meio da ruptura da narrativa policial tradicio-

nal, bem como, pela sua escrita satírica que se constrói através da metaficção e da intertextualidade.

Em seguida, no oitavo artigo, Pauler Castorino, Leonardo Coutinho dos Santos e Vanessa Regina Duarte Xavier apresentam a análise de duas notícias sobre a entrada de Lady Gaga no *Met Gala* 2019 pelo viés da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), em específico, por meio do Sistema de Avaliatividade (*Appraisal*), desenvolvido por Martin e White (2005). Em síntese, os resultados desse estudo indicam que as matérias se dividem em duas macroestruturas avaliativas: uma sobre a Lady Gaga, as quais partilham de julgamentos positivos de capacidade, e, outra a respeito das vestimentas da artista, que utilizam de apreciação positiva.

No nono artigo, a partir da análise do Canto I da “Eneida”, Natasha Coutinho Revoredo Ribeiro e Leonardo Ferreira Kaltner buscam estabelecer um paralelo entre os deuses Juno, Júpiter e Vênus e o Principado Romano de Augusto, e especificamente relacionar a Ira de Juno com as Guerras Púnicas e contrastar a profecia de Júpiter com a deusa Vênus e a linhagem do Imperador Augusto. Concluem os autores que, mais do que uma obra para legitimar o poder do recente Império, a “Eneida” é um farto material sobre a cultura romana.

Em seguida, Juan Rodrigues da Cruz tece considerações sobre uma possível relação entre a Lei Municipal nº 145/2002, promulgada pelo município brasileiro de São Gabriel da Cachoeira-AM e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), realizando um levantamento bibliográfico e traçando críticas sobre o que foi levantado. Por fim, o autor conclui que, de certa maneira, a Lei Municipal e a DUDL se relacionam.

No décimo primeiro artigo, Emmilly Keymi Imaoka e Nara Hiroko Takaki apresentam, nesse artigo, um recorte da sua pesquisa de Iniciação Científica, que está em andamento, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Utilizando-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, procuram abordar concepções teóricas variadas referentes à justiça social no âmbito educacional, bem como relacionar tais concepções aos letramentos críticos.

Em seguida, no décimo segundo artigo, José Mario Botelho descreve o latim como sendo uma língua do tipo ambivalente, a partir da contextualização da língua, a qual se baseia no relacionamento das palavras em referência com os outros termos sintáticos. Para isso, o autor apresentou uma fundamentação teórica acerca da estrutura sintática do

latim, considerando a contribuição dos estudos linguísticos modernos acerca da tipologia das línguas, baseada nos estudos de Greenberg (1963) sobre os universais linguísticos, sob a perspectiva dos estudos pragmáticos de natureza funcional.

Por último, no artigo décimo segundo, Fernanda Luiz Cardoso e Gevigi de Andrade Magoni, tendo como referencial teórico os conceitos da Sociolinguística laboviana e da Sociolinguística Educacional, proposta por Bortoni-Ricardo (2004; 2005), desenvolvem uma reflexão sobre a variação linguística nos livros didáticos da coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa”, dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), adotados pelas escolas públicas municipais e estaduais no município de Venda Nova do Imigrante, Espírito Santo.

Depois desses doze artigos, seguem duas resenhas: uma da obra de BORGES, Jorge Luis: esse ofício do verso, publicada em 2000, de autoria de Anne Caroline de Moraes Santos; e a outra, uma resenha crítica da obra de MADUREIRA, André Luiz Gaspari. Coisas que a gramática não explica, publicada em 2021, de autoria de Ricardo Tupiniquim Ramos.

Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da Revista *Philologus*, visto que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais interessante para o aperfeiçoamento da interação acadêmica dos profissionais de Linguística e Letras.

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.

Lembramos que a nossa Revista *Philologus* aguarda a oficialização da avaliação muito boa (Extrato A3), que recebeu na análise de 2019, a qual deverá ser efetivada no próximo relatório dos Periódicos *Qualis*. Por isso, 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, 5 de dezembro de 2021.



Editor-Chefe da Revista *Philologus*

A CULTURA COMO BASE PARA O ENSINO DE INGLÊS – UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DE METODOLOGIAS ATIVAS

Gustavo Estef Lino da Silveira (UERJ)
gustavolinosilveira@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar de que forma a cultura exerce papel central no ensino de uma língua estrangeira, neste caso, o inglês. De acordo com Moran (2001) são cinco as dimensões que compõem as experiências culturais. Partindo desta premissa, levamos também em consideração duas metodologias ativas: a sala de aula invertida e a abordagem baseada em projetos para criarmos um curso de inglês *on-line* com ênfase na cultura e história estadunidenses que se adequasse aos desafios impostos aos alunos de uma escola pública do Rio de Janeiro diante da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19 no ano de 2020. Através de uma entrevista com estagiários de Letras, que atuaram nas turmas *on-line*, foi demonstrada a importância do aspecto cultural na motivação dos alunos e também na construção de sentido através da ativação de conhecimento prévio dos estudantes.

Palavras-chave:

Cultura. Ensino de inglês. Metodologias ativas.

ABSTRACT

The present paper aims at demonstrating how culture plays a central role in the teaching of a foreign language, in this case, English. According to Moran (2001) there are five dimensions that embody cultural experiences. Therefore, we took them into consideration as well as these two active methodologies: flipped classroom and project-based learning to develop an online English course with emphasis in the US culture and history, that fits the challenges faced by students of a public school in Rio de Janeiro during the suspension of classes due to the Covid-19 outbreak in 2020. Through interviews with trainee teachers of the Languages course that taught in these classes, it was demonstrated the importance of the cultural aspect in students' motivation and also in the building of meaning through the activation of learners' previous knowledge.

Keywords:

Culture. Active methodologies. English teaching.

1. Introdução

Ao longo do ano letivo de 2020 e diante da pandemia mundial causada pelo novo coronavírus Sars-Cov-2, a educação mundial sofreu um grande abalo. Professores tanto de escolas privadas quanto públicas foram desafiados a reinventar sua *práxis* adotando novos modelos de en-

sino que contemplassem uma abordagem pedagógica que desse conta das demandas impostas pela distância e a tecnologia ou a falta dela.

Diante de tal cenário era preciso que a equipe de Língua Inglesa de uma escola pública de educação básica na cidade do Rio de Janeiro conseguisse transpor o curso que era ministrado de forma presencial para um ambiente virtual, mas que também levasse em consideração a dificuldade de acesso dos alunos às tecnologias e de recursos didáticos.

Optamos então por elaborar um curso *on-line* sem adotarmos um livro didático. Logo, acreditamos que era preciso utilizarmos o componente cultural dos países ou até mesmo de um único país de língua inglesa como pano de fundo para contextualização da língua e também como fator motivador de aprendizagem. Sendo assim, escolhemos a cultura e a história dos Estados Unidos da América, tendo como ponto central questões étnico-raciais desde a Guerra Civil Norte-Americana até fatos mais recentes como o movimento #BlackLivesMatter.

Sendo assim, o objetivo do presente trabalho é demonstrar como a cultura e a história de um país exercem um papel central na aprendizagem de inglês de estudantes de uma escola pública carioca dentro do contexto de educação a distância. Queremos com isso defender que o ensino da cultura relacionada ao(s) país(es), cuja língua materna é o inglês aumenta a motivação do aluno em aprender uma língua, contextualiza tópicos léxico-gramaticais a serem trabalhados em sala e contribui com a interdisciplinaridade com outras disciplinas da área de ciências humanas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

No entanto, é mister ressaltar que esta proposta é apenas um pequeno recorte a fim de demonstrar a viabilidade pedagógica da abordagem escolhida. Acreditamos também que, de acordo com a BNCC¹, a língua inglesa deve sim ser ensinada dentro do conceito de língua franca, ou seja, de forma desterritorializada, não pertencente somente aos falantes nativos da mesma, mas pertencente a toda a comunidade global. Não obstante, acreditar no inglês como língua franca não desvalida nossa proposta de utilizar a cultura estadunidense como pano de fundo para o ensino da língua, haja vista que não estamos ensinando o uso de apenas uma variante da língua como correta ao aceitarmos e trabalharmos diferentes sotaques e variações do idioma através da exposição do aluno a

¹ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://bitly.com/qYS96C>. Acesso em 27 ago. 2021.

textos originais autênticos em inglês que foram produzidos por falantes nativos e não nativos.

Para tal, desenvolveremos este artigo da seguinte maneira: primeiro apresentaremos os objetivos que norteiam este estudo. Logo em seguida, trataremos da fundamentação teórica que baseia a pesquisa, onde cuidaremos da definição de inglês como língua franca e defenderemos uma proposta de ensino que valoriza o inglês falado pelos falantes nativos, mas não exclusivamente por eles, dando ênfase ao inglês produzido e falado também por falantes não nativos de língua inglesa. Também trataremos da importância de se ensinar cultura e das cinco dimensões culturais que os alunos experimentam ao vivenciá-la. Logo em seguida, falaremos do *corpus* de pesquisa e dos procedimentos de análise, momento esse em que pudemos contar com a observação das aulas por dez estagiários do curso de Letras (Inglês-Literaturas) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que fizeram estágio nesta turma *on-line* e imprimiram suas observações em relação ao aspecto cultural das aulas. Prosseguiremos com a discussão dos dados e as considerações finais.

2. Objetivo

O objetivo do presente artigo é justificar a importância do componente cultural na criação de um curso de língua inglesa no formato digital. Para tal fim, tentaremos apresentar brevemente como as aulas foram desenvolvidas e que metodologias foram utilizadas para tal fim. Além disso, foi de suma importância ouvir os alunos licenciandos do curso de Letras que faziam estágio com o professor nas duas turmas do 2º ano do Ensino Médio (EM) em que o mesmo era docente. A finalidade de ouvir os alunos licenciandos era tentar entender como eles percebiam o papel do componente cultural na elaboração do curso *on-line*.

3. Fundamentação teórica

É inquestionável o fato que a língua inglesa tenha adquirido tanta importância em todos os meios de comunicação e tenha se consolidado como a grande língua dos negócios e da tecnologia. Tal status foi consolidado a partir da Segunda Grande Guerra onde pudemos ter grandes avanços no desenvolvimento tecnológico, na globalização de bens, serviços e produtos e na importância que os Estados Unidos da América tiveram como potência militar, política e econômica global.

Muitos professores e alunos, no passado, defendiam a falsa ideia de que o inglês de determinado país (Estados Unidos ou Inglaterra, por exemplo) era superior em detrimento ao de outras nações cuja primeira língua ou língua oficial fosse o inglês (como por exemplo, África do Sul, Austrália, Índia, Zimbábue etc.). Isso tinha como consequência alunos muito preocupados em adquirir um determinado sotaque ao invés de outro, emulando sua fala para se assimilar a de um falante nativo. No entanto, sabemos que, nos dias atuais, é muito mais importante para um aprendiz de inglês uma aquisição correta da língua para fins comunicativos sem se preocupar se estão de fato soando como um falante britânico, por exemplo. Segundo Crystal (2011), o inglês que ensinamos e falamos enquanto falantes e aprendizes não nativos do idioma é o Globish, ou seja, a junção das palavras “Global” e “English” (Inglês Global). A definição defendida por Crystal, de um inglês que não é hegemônico de um determinado país falante da língua, mas que sofre influência das próprias culturas dos aprendizes, em muito se assemelha ao conceito de inglês como língua franca (ILF).

Para Lopes e Baumgartner (2019, p. 6) o conceito de inglês como sendo uma língua franca passa pela seguinte questão: “os falantes nativos devem entender que o fato de serem nativos não os dá direito a se acharem linguística ou culturalmente superiores.” Ou seja, não estamos atrelando o aspecto cultural dos Estados Unidos da América como sendo de uma perspectiva autoritária ou impositiva de uma cultura do falante nativo em detrimento a do falante não-nativo. Temos ciência de que é preciso que o ensino de inglês leve em consideração as idiossincrasias dos aprendizes e reconheça de que forma sua língua materna influencia (ou não) na aprendizagem correta do idioma.

3.1. As cinco dimensões culturais no ensino de uma língua estrangeira

Neste capítulo, faremos algumas considerações acerca da importância de se ensinar cultura como parte do currículo de uma língua estrangeira (no nosso caso o inglês) e as dimensões culturais que deve passar esse ensino.

Ao elaborarmos o plano de curso tendo em mente o ensino de um determinado aspecto cultural da língua, é preciso ter em mente que a cultura deve ser compreendida e ensinada de maneira interligada à língua (MORAN, 2001). Para o autor, a língua é uma parte integrante das cinco

dimensões que compõem a cultura. Ou seja, há cinco dimensões culturais que devem ser levadas em consideração quando ensinamos uma determinada língua. Tais dimensões podem ser divididas em: externas e internas.

As externas seriam de quatro tipos diferentes, sendo elas: a cultura vista como um produto, como prática, como uma comunidade e como pessoas. Já a interna seria uma camada não visível à primeira vista, ou seja, as perspectivas culturais.

Tentaremos exemplificar através de perguntas o que seriam essas cinco dimensões que formam a cultura. Primeiramente, vamos tratar das quatro dimensões externas. Em primeiro lugar, ao pensarmos a cultura como um produto podemos nos fazer as seguintes perguntas: O que é isso? Onde encontro isso? Em um segundo momento, ao enxergá-la enquanto uma prática podemos pensar: Como se usa isso? Quando usamos isso? Em terceiro lugar, como comunidade: Que grupos ou pessoas estão associadas a ela?

Enquanto grupo de pessoas: Que pessoas usam isso? Quem criou isso? E, finalmente, como uma perspectiva (ou interna), poderíamos perguntar: Por que as pessoas criam / usam isso? Que significados isso pode ter na cultura?

Tendo em vista as perguntas norteadoras levantadas acima criamos um quadro (Quadro 1) a seguir que visa a uma melhor organização das dimensões culturais apresentadas por Moran (2001).

Quadro 1: As cinco dimensões culturais.

Dimensões Externas	Produto	O que é isso? Onde encontro isso?
	Prática	Como se usa isso? Quando usamos isso?
	Comunidade	Que grupos ou pessoas estão associadas a ela?
	Pessoas	Que pessoas usam isso? Quem criou isso?
Dimensão Interna	Perspectiva	Por que as pessoas usam isso? Que significados isso pode ter na cultura?

O quadro apresentado corrobora a visão de que quanto mais experiências e quanto maior for a exposição mais consciência cultural um indivíduo irá adquirir. Com isso, quando escolhemos o tópico cultural como sendo o guia norteador do nosso curso estamos fazendo certas escolhas em detrimento de outras. Estamos aqui priorizando um olhar sobre um determinado lugar e omitindo outro.

A língua é uma grande ponte entre culturas diversas e apesar de entendermos que o inglês deve sim ser ensinado de forma a não priorizar uma única forma da língua acreditamos que também podemos fazer uma tentativa de criarmos um currículo que faça um recorte histórico-temporal acerca de um determinado aspecto cultural de um país de língua inglesa.

Não estamos com isso rejeitando a pluralidade do manifestar de diferentes culturas, formas e maneiras de se falar a língua até porque nas nossas aulas aceitamos a variedade linguística da pronúncia, por exemplo, mas apenas optamos por fazer um recorte histórico que, neste momento, acreditamos fazer sentido. Pois “uma língua é um dispositivo para transmissão de cultura e herança” (NÈRRIERE 2009 apud ANDRÁS, NELU 2017). Assim sendo, queremos que nossos alunos aprendam um pouco dessa cultura, mas sempre olhando e contrastando com sua própria cultura a fim de entender as semelhanças e diferenças entre ambas.

Ainda segundo Nèrriere (2009), Globish é simplesmente uma ferramenta de comunicação. Ora, se acreditamos que língua e cultura estão entrelaçadas por que não ensinarmos os aspectos culturais e históricos dos países falantes da língua inglesa? (tradução nossa).

Para os autores (*op. cit.*, p. 37), “A maior parte da comunicação em inglês do mundo acontece entre falantes não-nativos da língua. Isso é uma prova que não são os falantes nativos que dominam a língua” (t. n.). Ou seja, o fato de estar utilizando material produzido por falantes nativos em nosso curso *on-line* (como por exemplo: vídeos e artigos de revistas e jornais) para a contextualização histórico-cultural das aulas não desconsidera o fato de que o ensino de inglês pode e deve incentivar o uso da língua de forma não hegemônica, ou seja, por outros falantes de inglês que não o tenham como língua materna. Com isso, tanto nas aulas assíncronas (que são postadas na plataforma) quanto nos encontros síncronos (ao vivo) pode sempre haver espaço para a sensibilização dos estudantes quanto a ortografia, pronúncia e formas de se usar a língua em diferentes países de língua inglesa.

É mister ressaltar que muitos cursos e materiais didáticos de inglês hoje em dia já enxergam a língua inglesa como sendo uma língua franca (ILF), ou seja, aceitam e estimulam o uso das diferentes variações do inglês mesmo por aqueles que não dominam a língua. Nesse caso, poderíamos usar como exemplo ouvir uma estudante argentina em intercâmbio falando inglês. Esta, não é sua língua materna, mas a estudante a

utiliza como forma de se comunicar com falantes nativos. O uso da língua inglesa de forma desterritorializada e descolonizada é o que estudiosos denominam de língua franca. (ZAIDAN, 2013).

Aceitamos sim que “outras variedades da língua inglesa que não apenas a estadunidense ou britânica precisam ser apresentadas aos alunos no desenvolvimento das habilidades receptivas e nas de compreensão, assim como os temas trazidos para a sala de aula, os quais abrangem questões sociais de alcance global, e que precisam ser ampliados.” (SILVA, 2019, p. 161). Ao mesmo tempo, acreditamos que podemos fazer um recorte pela cultura e história norte-americanas como forma de nos conscientizarmos sobre os problemas da nação estadunidense se soubermos ter uma postura acolhedora e não nos atrelarmos a apenas uma maneira de se falar inglês. É de suma importância atrelarmos as diferenças culturais entre os povos e principalmente entre a cultura que serviu de fundo para a contextualização da unidade da aula e os problemas que os alunos enfrentam em seu país.

Por fim, ressaltamos a importância do inglês ensinado em sala de aula como sendo uma língua franca, o que significa que ele não pertence apenas aos estadunidenses ou britânicos, mas ele é usado por quem quer que seja para se comunicar com outros e como uma oportunidade de aprender novas culturas.

4. Descrição do corpus e procedimentos

No caso a que nos propomos descrever, trataremos dos desafios de se criar um curso de língua inglesa para duas turmas de 20 alunos cada do 2º ano do EM de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Os alunos desta escola estudam o idioma desde o 6º ano do ensino fundamental, muitos não fazem curso de inglês e utilizam o livro didático distribuído pelo PNLD².

Nas aulas presenciais é dada ênfase no ensino das quatro habilidades da língua (são elas: compreensão leitora e auditiva, escrita e fala) com um pouco mais ênfase na habilidade oral. As aulas têm sua base na abordagem comunicativa enfatizando a habilidade oral na aprendizagem do idioma.

² Programa Nacional do Livro Didático. Programa do Governo Federal que distribui livros didáticos para as escolas públicas de educação básica do Brasil.

O maior desafio ao criarmos o curso foi letrar digitalmente alunos e professores a fazerem uso da plataforma Moodle³ como ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A partir daí foi discutido em conjunto com os demais professores de inglês da escola que a transposição literal dos moldes da aula da forma presencial para o virtual poderia ocasionar em alunos desmotivados, aumento de ansiedade, dificuldades de acesso e conexão à rede além de problemas de saúde ocasionados ao longo tempo de exposição às telas.

Sendo assim, decidimos investigar sobre a sala de aula invertida (do inglês, *flipped classroom*) e a aprendizagem baseada em projetos (do inglês, *Project based learning*, PBL). Passaremos a seguir a definir o que vem a ser as duas metodologias que basearam nosso curso.

A sala de aula invertida foi criada por professores de disciplinas das áreas de exatas que perceberam que gastavam muito tempo de suas aulas, explicando as teorias quando poderiam otimizar o tempo síncrono, transferindo toda a parte teórica para ser realizada em casa (através de vídeos e textos). Embora a abordagem tenha tido início nas aulas de ciências exatas, a mesma vem se expandindo para o ensino de línguas, principalmente nas aulas ministradas remotamente.

Ainda acerca da sala de aula invertida podemos afirmar que é uma abordagem na qual o trabalho “que tradicionalmente era feito na sala de aula agora é feito em casa e, o que tradicionalmente era dever de casa agora é realizado em sala” (BERGMAN; SAMS, 2012, p. 13).

A abordagem ganhou força entre os educadores após a palestra de Sal Khan em 2011.⁴ O objetivo principal das aulas invertidas é que os alunos passem a maior parte do tempo em sala de aula pondo em prática o que foi aprendido em casa.

Nas aulas da escola analisada neste artigo o conteúdo invertido não se deu somente com a gravação de vídeos, mas também com a leitura de textos, jogos *on-line* e apresentação de conteúdo léxico-gramatical.

Um dos motivos pelos quais os professores de inglês invertem suas aulas é por se considerarem facilitadores no processo de ensino e, com isso, liberam mais tempo da aula para o uso de atividades comunicativas

³ O Moodle é um sistema de código aberto para a criação de cursos online. Também conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

⁴ Disponível em: https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education?language=en#t-346391. Acesso em 05 nov. 2021.

(Cf. FLIPPED, 2020). Entre as vantagens da abordagem estão: ela auxilia os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem específica, permite ao aluno aprender no seu próprio ritmo, aumenta a interação entre os estudantes durante a aula, cria mais oportunidades de *feedback* e dá mais autonomia aos educandos (*Op. cit.*, 2020, p. 6-9).

Com tudo isso, o tempo em sala é utilizado para a realização de experimentos já que a teoria fora previamente apresentada e estudada em casa. Da mesma maneira, a sala de aula invertida nas aulas de inglês funciona de maneira a dar todo o *input* necessário à aprendizagem dos alunos em momento anterior ao encontro com o professor no que chamamos de “pré-aula”. Para o sucesso dessa metodologia de ensino, é de suma importância que os alunos cheguem ao encontro síncrono com a pré-aula já realizada e a parte teórica já estudada a fim de que utilizemos o pouco tempo síncrono disponível para se praticar as estruturas, discutindo tópicos, melhorando a oralidade e sanando dúvidas. O que invertemos não deve ser considerado como um dever de casa tradicional, mas estamos otimizando o nosso tempo de aula síncrona.

A aprendizagem baseada em projetos (PBL) consiste na realização de um projeto macro que conduz o ensino de inglês dentro daquele ano de escolaridade. Para se desenvolver uma aula ou um curso com base no PBL é preciso que o professor apresente uma pergunta-motriz a seus alunos. E essa pergunta será respondida ao final do projeto através de uma solução que pode culminar na apresentação de um produto final, como um jornal histórico, por exemplo (Cf. MOURSOUND, 2016). De acordo com o autor (*op. cit.*, p. 52) é importante que cada aula ou sequência de aulas levem os estudantes a desenvolver pequenas tarefas de culminância que irão auxiliá-los na criação do projeto final. Essas tarefas podem ser consideradas o ápice da aula, o momento em que o aluno mostra o que realmente aprendeu e une seu conhecimento de mundo junto a ferramentas tecnológicas como *sites* ou aplicativos de celular para desenvolver sua habilidade na língua inglesa.

O PBL é importante no momento da pós-aula no qual o aluno termina o encontro síncrono tendo esta tarefa de reflexão crítica para realizar e/ou um pequeno produto a criar, de preferência com o uso de ferramentas digitais (*apps*). Tais tarefas realizadas ao final de cada encontro síncrono irão auxiliar o aluno na culminância da realização do projeto final do curso, ao qual ele já chegará com muito mais maturidade e expertise, pois cada aula contribuiu para a realização de um pequeno passo do projeto.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Como pano de fundo para o ensino da língua foi preciso fazer um recorte acerca do tema macro que os alunos iriam estudar. Tendo em vista ser uma escola em que os alunos costumam ter consciência crítica acerca das questões que afetam a sociedade e o mundo, decidimos fazer um recorte pelo tema da história estadunidense com base na escravidão dos negros e o racismo.

Uma pequena demonstração da organização das aulas *on-line* pode ser vista nas figuras a seguir (1, 2 e 3):

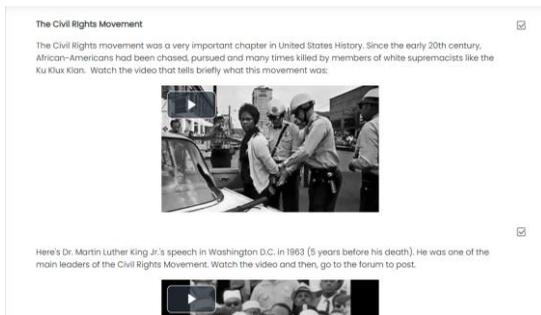
Figura 1: organização da aula com a apresentação do conteúdo pré-aula.



Figura 2: Apresentação e contextualização do aspecto cultural na aula.



Figura 3: vídeos explicativos para aprofundamento das questões culturais.



5. Discussão dos dados

Para nos auxiliar na compreensão do papel do componente cultural na elaboração do currículo e de que forma o mesmo era compreendido por aqueles que assistiam a aula (no nosso caso os estagiários já que os alunos não foram ouvidos diretamente), elaboramos um formulário com a pergunta única “O quanto o aspecto cultural permeia o ensino de inglês nas aulas do 2º ano do EM?” e que foi respondida por 10 alunos do curso de Letras com habilitação em Inglês-Literaturas da UERJ e que faziam estágio docente na plataforma virtual com o professor da turma. Segue a seguinte transcrição das respostas compiladas.

Estagiário 1:

Culture is a strong topic present in the lesson as a way that communicates with teaching skills. It is much better to teach English using culture as a teaching skill because the teacher can provide students with a huge cultural background by presenting many linguistic aspects of the language through culture. As Topic 4 is related to the 4th of July and Juneteenth, the teacher can explore these festivities to both discuss their cultural aspects and teach linguistic features of English. For instance, the activity in which the teacher asks students to compare the differences and similarities of Independence Day between the US and Brazil.

Estagiário 2:

The topic of culture is much present in this lesson, mainly in the pre-class activities which are all related to culture. A grammatical topic is presented too, but the topic of culture is still there.

Estagiário 3:

A lot. Although the consolidation of a grammar topic – the Present Perfect - is one of the goals of the class, it's done through the cultural contextualization. Both pre and post-class are mainly about cultural topics, what gives students time to produce language during the synchronous class.

Estagiário 4:

When teaching a language, we do not only teach grammar, vocabulary, pronunciation and so on. We are teaching culture as well. It's important for students to know about culture, especially the USA culture since many of them dream of visiting this country. Moreover, every time students know about culture it opens their horizon and makes them more tolerant. The 4th of July is an important holiday for American people, through its cultural topic the teacher explores vocabulary and grammar.

Estagiário 5:

The topic of culture is 100% present when it comes to the teaching of language: the texts are about American culture, the forums in which students have to write comments and make comparisons are about culture, the vocabulary exercise is related to culture, the examples and explanation of Present Perfect are taken from the text about culture, and the reflection and database is about culture.

Estagiário 6:

I would say that culture is the basis of this lesson. Culture is intertwined with the lesson's purpose, which aims at debating concepts of freedom whereas students are introduced to two American festivities, the 4th of July and Juneteenth.

Estagiário 7:

The cultural events explored in this topic are useful in contextualizing a grammar point of this class: the present perfect. The students are asked to read a text about the 4th of July and the Juneteenth where they will have their first contact with the present perfect in a more natural way. This strategy is essential to avoid presenting a grammar topic by lecturing about it out of context and adopting a pure linguistic approach.

Estagiário 8:

The topic is used as background for the grammar itself. Cultural aspects of the holiday can be observed all through the lesson while the topic is explored, the fourth of July that is when Americans celebrate their independence and how we, Brazilians, do it. It is relevant that the American holiday is thought, but even more relevant how the holiday is celebrated here in our country too; always thinking of theirs but also ours.

Estagiário 9:

In this lesson, the topic of culture permeates a lot, actually. The students got to know about talking about the future using will but to get to this point they learned about the Civil Rights Movement, an important part of the history and, undoubtedly, a cultural topic

Estagiário 10:

All the class, from the beginning to the end. The topic exalts the importance of knowing a museum and arouses the students to know a museum, know more about the 'National Center for Civil and Human Rights', so in terms of culture the topic is well served

Como podemos ver anteriormente, os estagiários reconhecem a importância do elemento cultural como fator de contextualização para apresentação de conteúdo linguístico e sua importância na pré- e pós-aulas tanto para ativação de conhecimento prévio quanto para a prática do conteúdo e possível reflexão crítica acerca de questões que também perpassam a realidade dos alunos.

O estagiário 1 relata que ensinar a língua tendo como pano de fundo a cultura auxilia na apresentação de aspectos linguísticos pertinentes aos países de língua inglesa. Consequentemente, diríamos que o aspecto cultural ajuda na sensibilização dos estudantes em relação a nuances tanto culturais quanto do idioma em si. Os temas culturais que são trazidos tais como: as celebrações do feriado da independência estadunidense, *Juneteenth* e a Guerra Civil auxiliam na introdução da aula e são pontos-chave para a apresentação de novo conteúdo da língua, após aprenderem inglês de forma contextualizada fóruns de discussão são criados para que os alunos exerçam sua habilidade de letramento crítico e possam dar opiniões acerca dos tópicos apresentados.

Em seu relato de observação das aulas, o estagiário 4, por exemplo, afirma que “ao ensinar uma língua não ensinamos apenas gramática, vocabulário, pronúncia, etc. Ensinamos a cultura também”. (t.n.). Já o estagiário 5, relata que “o tópico cultural está 100% presente no ensino da língua” (t. n.).

Os estagiários perceberam a importância de se contextualizar o ensino da língua na contribuição para uma aprendizagem mais eficaz e relatam o ganho cultural trazido aos estudantes durante as aulas. Os estagiários 4, 6, 7 e 8 relatam que ensinar uma língua perpassa os caminhos da cultura. Essas percepções encontram ressonância nas contribuições de Moran (2001) que citamos anteriormente as quais os alunos podem fazer

reflexões sobre as diferenças e semelhanças entre os países e os aspectos e dimensões culturais propostos pelo autor. Como cita o estagiário 4, a importância de se discutir valores patrióticos e as diferenças nas celebrações do dia da independência tanto para brasileiros quanto para os estadunidenses. Tais discussões corroboram para aumentar o senso crítico dos alunos em relação ao seu sentimento de pertencimento e orgulho a sua nação.

Em suma, todos os estagiários relataram que a cultura exerce um papel central no ensino da língua e destacaram sua importância para motivar o aluno e contextualizar a apresentação do conteúdo.

6. Considerações finais

Tivemos o cuidado de selecionar materiais que corroborassem a divulgação da questão da cultura e da história estadunidense como fator de contextualização para o ensino da língua inglesa. Os textos redigidos pelos estagiários licenciandos confirmaram o papel central da cultura como elemento catalisador para o ensino do idioma.

Com isso, tentamos demonstrar a importância do ensino da cultura e da história de forma integrada à aprendizagem da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÁS, L. J.; NELU, B.-E. *Globish in Europe*. Grotius, Budapeste 2017. Disponível em: <http://www.grotius.hu/publ/displ.asp?id=YCBPHV>. Acesso em: 12 mai. 2021.

BERGMANN, J. SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CRYSTAL, D. English – a status report. *Spotlight*. 2011p. 28-33. Disponível em <https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4076.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

FLIPPED learning. *Cambridge papers in ELT series*. CUP, UK, jul. 2020. Disponível em: https://www.cambridge.org/br/files/9115/9438/9974/CambridgePapers_in_EL_T-Flipped_Learning_minipaper_ONLINE.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28, p. 27-48, 1994.

LOPES, R. S. BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: implicações e explicações. *The Specialist*, v. 40, n. 2. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/37053/30663> Acesso em: 09 ago. 2021.

MORAN, P. Language-and-culture. In: _____. *Teaching culture: perspectives in practices*. Boston-MA, Heinle & Heinle, 2001.

MOURSOUND, D. *Project-based learning using information technology*. Washington, D. C.: International Society for Technology in Education, 2016.

SILVA, F. M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trab. Linguística Aplicada*, n (58.1): 158-76, Campinas, jan./abr. 2019.

ZAIDAN, J. C. S. de M. *Por um inglês menor: a desterritorialização da grande língua*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2013. 222p. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270842>. Acesso em: 2 ago. 2021.

**A INSINUAÇÃO ERÓTICA NA POÉTICA DE LAURA ERBER,
EM SEU LIVRO “VAZADOS E MOLAMBOS”**

Luciana Luiza de França (UERJ)
professoralluciana@hotmail.com

RESUMO

A arte é algo que pode ser reconhecido como expressão e manifestação dos seres humanos. Quando falamos desse interior, não falamos apenas sobre as emoções e os sentimentos, sobre o dito e sobre o não dito, mas também sobre aquilo que fazemos com nossos corpos. Na literatura e na poesia, o “erótico” sempre se fez presente, como, por exemplo, nas obras da poetisa Safo (640 a.C), de Marquês de Sade (1740–1814) e de Anãis Nin (1903–1977). Tal presença, por muitas vezes, é expressa de um modo explícito e, por outras, de modo implícito, sendo esse último feito por meio da insinuação erótica. O presente artigo científico busca analisar a poética da autora carioca Laura Erber, em “Vazados e Molambos”, verificando os fragmentos da insinuação erótica na obra em questão e aprofundando o tratamento dado ao sexo como representativo daquilo que a poeta “quer dizer”. O estudo divide-se em duas partes: a primeira consiste em uma revisão de literatura com o intuito de situar o “gênero” da insinuação erótica nos livros e poemas; já na segunda, será analisada especificamente a questão da insinuação erótica no livro de Erber. Os resultados alcançados revelaram que, de fato, a autora faz uso da insinuação erótica para apresentar o sexo além de sua função reprodutiva: revela-se, nos poemas, a masturbação e as secreções, o encontro entre corpos, a busca pelo prazer ou mesmo a “trégua” entre um casal que pratica o adultério. No entanto, a insinuação erótica em Erber vai muito além do “sexo pelo sexo”, pois se refere aos sentimentos, às emoções e à condição humana como um todo.

Palavras-chave:

Insinuação Erótica. Poesia brasileira. “Vazados e Molambos”.

ABSTRACT

Art is something that expresses and manifests the interior of human beings. When we talk about this interior, we are not only talking about emotions and feelings, about what is said and what is not said, but also about what we do with our bodies. In literature and poetry, the “erotic” has always been present, as with the poetess Safo (640 BC), Marques de Sade (1740–1814) and Anãis Nin (1903–1977), and eroticism is often expressed in an explicit way and by others in an implicit way, making use of the erotic hint. This scientific article seeks to analyze the poetry of the Rio de Janeiro author Laura Erber in “Vazados e Molhados”, verifying the fragments of the erotic hint in the work in question and deepening the treatment given to sex as representative of what the poet “wants to say”. The study is divided into two parts: the first consists of a literature review in order to situate the “genre” of the erotic hint in books and poems; in the second, the question of erotic overture in Erber’s book will be specifically analyzed. The results achieved revealed that in fact the author makes use of erotic innuendo to present sex in addition to its reproductive function, with masturbation and secretions, with the encounter between bodies, with the search for pleasure or even with a “truce”

between a couple who practice adultery. However, the erotic overture in Erber goes far beyond “sex for sex”, referring to feelings, emotions and the human condition as a whole.

Keywords:

Brazilian poetry. Erotic Overture. “Hollow and Molambos”.

1. Introdução

Os estudos sobre a insinuação erótica e sobre o erotismo na poesia e na literatura, por muitas vezes, parte da obra de autores e autoras falecidos que já deixaram seus nomes escritos na história, como Marquês de Sade, Anãis Nin, Clarice Lispector, Manuel Maria du Bocage, dentre inúmeros outros. Contudo, desde a Antiguidade, o erotismo esteve presente na literatura e na poesia como produto cultural, assim como nas demais manifestações artísticas, mesmo com a censura e a repressão promovidas pela Igreja e pelos governos conservadores e autoritários (JALES, 2013). Isso gera a necessidade da realização de uma análise literária baseada no contexto atual, com autores e autoras brasileiras que fazem uso da insinuação erótica em seus textos literários.

O objetivo geral do presente estudo consiste na realização de uma análise da poética da escritora carioca Laura Erber, em sua obra “Vazados e Molambos”, identificando não apenas os trechos e fragmentos que versam sobre o erotismo, mas também o modo por meio do qual a autora faz uso do erótico e do sexual para tratar da alma humana.

Com base nisso, os objetivos específicos foram delimitados na seguinte forma: realizar um apanhado geral sobre a insinuação erótica na literatura e na poesia, apontando para uma correlação entre ambos os fenômenos na história; coletar os fragmentos de insinuação erótica no livro “Vazados e Molambos”, de Laura Erber, interpretando os textos para identificar o erotismo velado no interior de seus poemas; verificar o tratado à temática “erotismo/sexo” em sua obra, ressaltando como a autora faz uso de tais temas para falar da sensibilidade e da complexidade da existência humana.

A problemática da pesquisa, ou seja, a questão norteadora, que será respondida com o desenvolvimento do estudo, é formada pela seguinte indagação: a insinuação erótica se encontra em quais partes do livro “Vazados e Molambos”, de Laura Erber, e de que forma ela faz uso dessas insinuações para falar sobre a alma e o corpo humano? O material fundamental para a realização da análise literária consiste na própria obra de

Erber. Além dessa obra, também foram coletados outros materiais de estudo com o intuito de fornecer o embasamento teórico ao processo analítico.

A justificativa para a elaboração do estudo parte de uma lacuna deixada pelos pesquisadores brasileiros em Literatura: a falta de análises acerca da temática da insinuação erótica em um *corpus* formado por obras de autores brasileiros contemporâneos. A pesquisa realizada pela autora deste artigo não identificou nenhum trabalho científico sobre “Vazados e Molambos” e tampouco sobre a obra de Erber que envolvesse tal temática, gerando, portanto, contribuições inéditas acerca do tema proposto.

2. *Insinuação erótica na literatura e na poesia*

Segundo Jales (2013), o erotismo consiste em uma representação cultural, não detendo um caráter fixo e imutável; está sujeito às modificações e transformações históricas e culturais da sociedade que se origina, de modo que o fato cultural do texto erótico (ou com insinuação erótica) se apresenta como representativo da época, dos valores, dos grupos sociais, das especificidades dos autores e das características de cultura que serviram como base para sua elaboração.

De acordo com o autor supramencionado, a censura ao erótico como representação cultural da sexualidade, sobretudo por parte da Igreja Católica, era uma prática comum. Inúmeras obras foram repudiadas e proibidas pela instituição e seus autores perseguidos e presos, como, por exemplo, o poeta português Manuel Maria du Bocage (1765–1806), o qual foi acusado de cometer heresia e ter levado uma vida escandalosa, justificativa para sua condenação à prisão no ano de 1797.

Com o passar dos séculos, a censura pelo erotismo na literatura persistiu. No caso brasileiro, por exemplo, autores tinham suas composições e obras censuradas durante o período da ditadura militar, como no Decreto-Lei nº 1.077, de 1970, promulgado com a finalidade de “conter ameaças internas e externas à moral e aos bons costumes”, impedindo autores, como Rubem Fonseca e Plínio Marques, de veicularem suas obras.

Percebe-se, dessa forma, que o “erótico”, assim como qualquer outra espécie de subversão, não era algo aceito por parte dos conservadores. Grupos se organizavam para impedir manifestações de cunho minimamente erótico não apenas em obras literárias e poemas, mas também

na dramaturgia, na música, na dança e na maior parte dos produtos culturais.

Com base nessas reflexões, indaga-se: “O que é, todavia, exatamente o erótico, além de fato e produto cultural na literatura?”. Para Augusto de Carvalho (2008, p. 11), “os conceitos de erotismo, pornografia e obsceno acompanham a produção de certo gênero de textos literários desde sempre”, porém o erotismo predispõe um cuidado que, em um pré-julgamento, é imediatamente atrelado à insinuação; já a pornografia é associada à vulgaridade. Portanto, o erótico esteve sempre relacionado ao exercício imaginativo, de modo que escritores e poetas como um todo sempre se apropriaram desse “gênero” com a sexualidade suspensa de sua finalidade primordial, ou seja, da função reprodutiva.

Pimentel dos Reis (2019) ressalta que, mesmo diante da censura, as obras com teor ou insinuação teórica sempre estiveram presentes nas manifestações artísticas e culturais de diferentes civilizações. O erotismo sempre possuiu uma conotação que o associava à condenação moral socialmente estabelecida, permanentemente ligado ao obsceno.

De acordo com Farias (2015), é um erro pensar que a literatura com insinuação erótica era produzida exclusivamente por autores do sexo masculino. A participação das mulheres na literatura e na poesia com certo teor de erotismo não fora uma perversão ou corrupção do espírito e do corpo feminino, como muitos acreditaram, mas sim a participação na própria produção literária e artística de um modo geral, rompendo com a ideia de que indivíduos do sexo feminino deveriam ser apenas seres doces, dedicados aos afazeres domésticos e aos cuidados com os maridos. A história da participação de mulheres na arte se confunde com a própria história da reivindicação dos direitos das mulheres e do combate ao patriarcado.

O autor acima citado destaca que a presença das mulheres na literatura erótica não é recente, citando o exemplo de Safo, nascida por volta de 640 a.C. Ela foi a primeira poetisa erótica da Antiguidade. Era homossexual e manteve relacionamentos com Athis, Telesipa e Megara. No início do século XIX, Anäis Nin (1903–1977) se destacava pela maestria literária em suas obras, por vezes com insinuação erótica e por outras com um erotismo explícito, com a intenção de chocar o predomínio do discurso religioso que transformava o cenário histórico na Europa e em boa parte do mundo.

O erotismo, explícito ou insinuado, sempre esteve presente nas artes, incluindo literatura e poemas, seja produzido por homens ou por mulheres. A partir desse entendimento, é possível analisar diferentes obras de diferentes autores e autoras para contemplar a perspectiva da insinuação erótica, como, mais especificamente nesse artigo, a perspectiva dessa temática na poética de Laura Erber em seu livro “Vazados e Molambos”.

3. *Insinuação erótica na poética de Laura Erber em “Vazados e Molambos”*

De acordo com informações coletadas do sítio eletrônico da editora Companhia das Letras, Laura Erber nasceu no Rio de Janeiro no ano de 1979. É escritora, ensaísta, artista visual e professora do departamento de teoria do teatro da Unirio, tendo se formado em Letras, com doutorado em literatura pela PUC-Rio. É também escritora em residência na *Akademie Schloss Solitude de Stuttgart* e no *Pen Center* de Antuérpia. Erber publicou contos e ensaios em diversas revistas e possui livros de poesia, como “Insones”, “Os corpos e os dias” e “Ghérasin Luca”. Em 2012, fez parte da lista dos vinte melhores autores brasileiros da revista *Granta*.

Sem delongas, passa-se a analisar a questão da insinuação erótica de Erber em seu livro “Vazados e Molambos”. O primeiro poema a ser analisado é o “*doucement*”, o qual é apresentado abaixo:

doucement

ela quer soprar uma coisa em você
a transição visual
da boca dizendo *et maintenant, écoute*
ela quer ver você subindo as escadas
depois descendo
como um boneco
manipulado por dois ou três
virgens do Japão antigo
ela quer uma cena com estilo suave em que nada se
[esconda ou ofusque
ela quer que tudo termine com o velho monge soltando
[as cordas do veleiro
ela quer puxar seus fios fazer você piscar ranger os dentes
[mexer os dedos
como um homenzinho-vivo
ela quer te quebrar em mil pedaços
e fugir com os trocadores de shamisen
depois voltar a reconstruir vestir você
chorar sobre o seu corpinho esfarrapado.

(ERBER, 2008, p. 15)

A partir dos conhecimentos já apresentados neste artigo, verificou-se que o erotismo na poesia pode ser explícito ou velado, quando realizado a partir de insinuações e conotações. Se não lançar um olhar atento para o poema transcrito acima, o leitor, inclusive, pode deixar “escapar” o erotismo. O trecho “ela quer uma cena com estilo suave em que nada se esconda” trata da nudez, da entrega de corpos além das roupas, puxando os fios (de cabelo), fazendo ranger os dentes e mexer os dedos, expressões clássicas do desejo sexual saciado. Quando ela fala “ela quer te quebrar em mil pedaços”, não se trata da destruição em si, mas sim de algo de teor sexual, já que depois ela quer “voltar a reconstruir, vestir você”.

No poema abaixo, da mesma obra, observa-se o seguinte:

contra-plano

Sem querer no meio do barulho acho que
acho que
pensa que eu disse dançando
ela pensa
em alguma coisa
parece pensar
que eu disse
ou?
quer que eu diga acha que vou
pensa que eu vou dizer ou
que quero dizer ou
prefere
só olhar
parece que prefere
ficar olhando
alguns preferem
sujo
acho que
foi engano
tem alguns que preferem
só olhar
pensando nas palavras
dos outros
mas?
adormeceu
agora
parece
que está dormindo
cochilou
ou então
está doendo com dor
alguma dor

acho que sente
o barulho
do ar se deslocando
alguma coisa
levando pra longe
talvez
um pensamento
os anos vividos com uma mulher
que não gostava de viagens etcetc
olhando de novo
como se olhasse um jogo
de cartas
–um homem crível-
talvez capaz
de
palavras ternas
que talvez saiba
chupar
sem exibiçãozinhas
mas
olhaolha
não sei
é estranho
obnubilado
e agora acho que parece que
caiucaiu
no seu dele próprio
buraquinho.

(ERBER, 2008, p. 26-8)

Esse poema é mais extenso que o anterior, sendo necessário separá-lo em fragmentos para proporcionar uma análise sobre a insinuação erótica de Laura Erber. Quando ela diz que “alguns preferem sujo”, enquanto outros preferem “só olhar”, é uma clara menção ao ato sexual. O sexo possui uma diversidade muito grande. Se pegarmos a obra de Marquês de Sade (1740–1814), iremos nos deparar inúmeras vezes com esse “sexo sujo”, com a escatologia, com a sodomia e com outras coisas consideradas perversas.

Em outro trecho do poema, Erber é bastante explícita: “– um homem crível – talvez capaz de palavras ternas que talvez saiba chupar sem exibiçãozinhas”. Nessa passagem, refere-se ao ato de realizar a prática do sexo oral, de um modo desinibido, mas sem querer exibir-se. Isso, porém, não é algo que pode ser factível, já que “agora acho que parece que caiu no seu dele próprio buraquinho”. Creio que pouco nos resta analisar, sob a perspectiva de um teor mais explícito do poema, de qual buraquinho estamos falando. Vale destacar que o poema trata também de amor,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de um homem que viveu por muitos anos com outra mulher com a qual parece não ter tantos gostos em comum e que agora encara, como um jo-go, a vivência com uma nova mulher.

O erotismo de Erber, seja explícito ou velado, não é apenas sobre o “sexo” em si, envolve uma equação muito mais complexa com os sen-timentos e emoções humanas, amores e paixões, a palavra dita e a pala-vra não dita e tudo aquilo que se relaciona ao encontro não apenas de dois corpos, mas também de duas almas humanas. No poema “Célula”, encontramos o seguinte:

Célula

AQUILO QUE BRILHA POR SI MESMO
E NÃO PRECISA
RESPIRAR

“uma estrutura de metal” – que que pode ser uma jaula-
“e algo que se parece com luz fria”
UM LUGAR ONDE NUNCA ANIMAL NENHUM
ETC ETCETC

“os detalhes não carecem de importância” diz ela
“eu venho com o metal” diz ela “e ele com a luz”

“e é assim que se faz”
“funciona muito bem”
“todo mundo gosta”

NÃO HÁ NADA A ESCONDER
SÃO AS LAGRIMAS
QUE MANTÊM A CÓRNEA
ÚMIDA E SAUDÁVEL

“ela se fragmentou”

HAVERÁ MUITAS NOITES ASSIM
(estranho, eles só se encontram
Com estados
Prestes a esfriar).

(ERBER, 2008, p. 9)

Nesse caso, há muito mais insinuação erótica do que no poema analisado anteriormente: “e é assim que se faz”, “funciona muito bem” e “todo mundo gosta” poderia se referir a uma série de coisas, mas se trata da prática sexual da masturbação, ou seja, “AQUILO QUE BRILHA POR SI MESMO E NÃO PRECISA RESPIRAR”, com a autora colo-cando a si em uma jaula de metal, na qual ela vai com o metal e “ele”

com a luz. Há conotação também no choro: “NÃO HÁ NADA A ESCONDER, SÃO AS LÁGRIMAS QUE MANTÊM A CórNEA ÚMIDA E SAUDÁVEL” em referência à lubrificação gerada pelo ato da masturbação feminina.

Como visto ao longo do presente estudo, o erotismo não precisa ser necessariamente obsceno, mas também regido por insinuação e conotações: basta refletir sobre a possibilidade de uma criança, com oito ou nove anos de idade, na leitura de “Célula”. Dificilmente a criança iria captar os elementos subjetivos do erotismo no poema, sendo algo também difícil para muitos adultos, já que demanda um empenho ou mesmo um olhar levemente capcioso e malicioso para analisar os fragmentos. Contudo, o poema analisado não se refere tão somente ao ato da masturbação, sendo quase um exemplo de autossuficiência, por meio do qual é possível se libertar das necessidades dos outros e cuidar de si, por si própria.

Outro poema da obra “Vazados e Molambos”, sem título definido, é analisado a seguir:

mais devagar
(discretamente)
carinha de pieta
rasgando lentamente o coração
abre a boca como se fosse
dizer “não
inventem mais coisas desagradáveis”
pega o cigarro
fuma com prazer
a tradição da dor exige uma certa
sofisticação pausa suspira
começa a contar a sua história
“procuro uma boa desculpa”
é uma frase
que não sai de você
“pra me desobrigar...”
depois
tudo acaba
e acaba mal
na frente da mãe
do Fassbinder
Juliane disse
que Werner
nunca foi gay
não tomava drogas
tinha se tornado
até muito caseiro

Novamente, Laura Erber faz menção ao ato sexual (“é uma noite de trégua e estamos nus”), mas o sexo é apenas o pano de fundo para a apresentação de uma situação muito mais complexa: não rompem com a finalidade reprodutiva do sexo pelo prazer, mas, sim, porque procuram por uma trégua, uma forma de recomeçar. Poderia ter sido uma vida inteira, com poemas e canções de adultério, mas é apenas uma lembrança, uma foto de uma presença que não pode ser fixada.

4. Considerações finais

Como visto, mesmo diante de censuras de governos e da Igreja ao longo da história, que consideram o erotismo e a sexualidade como aspectos moralmente reprováveis, já que não contavam com a finalidade reprodutiva, o “erótico” sempre esteve presente na arte e nas mais variadas manifestações culturais, incluindo a literatura e a poesia. O erótico pode ser expresso de modo explícito ou implícito, sendo o segundo realizado por autores e autoras de modo velado, com insinuações e conotações eróticas. Vale destacar que será sempre um retrato da época e do contexto social no qual autores e poetas estão inseridos.

A análise literária aqui realizada fez uso dos poemas da obra “Vazados e Molambos”, de Laura Erber. A autora brasileira contemporânea, assim como outros autores ao longo da história, também expressa o teor sexual por meio de insinuações sexuais em sua poética. Contudo, a obra Erber não pode ser definida como “erótica”, já que ela faz uso do erotismo velado para versar sobre outros aspectos da vida humana, como os encontros entre corpos e corações, as palavras ditas e não ditas, os amores e emoções.

Nos fragmentos de seus poemas, ou mesmo no inteiro teor de cada um, encontram-se temas como a masturbação, o sexo no adultério e inúmeros outros. Quase sempre requer um olhar profundo ou mesmo um tanto malicioso daquele que se propõe a analisar a literatura de Erber, sendo exatamente isso o retrato do que seja a “insinuação erótica” nos poemas da escritora. Espera-se que, a partir dos resultados alcançados no presente estudo, seja possível motivar futuros trabalhos e pesquisas científicas para proporcionar análises literárias de autores brasileiros contemporâneos, contemplando tanto a insinuação erótica quanto outras linhas de pesquisa ainda pouco aprofundadas na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO DE CARVALHO, R. *Erotismo e intertextualidade na narrativa de Márcia Denser*. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

ERBER, L. *Vazados e Molambos*. Florianópolis: Editora da casa, 2008.

FARIAS, R. S. *A (des)construção da identidade erótica nos romances Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres, de Clarice Lispector, e As Parceiras, de Lya Luft*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

JALES, L. F. A. *O Erotismo na poesia de Yde Blumenschein e Florbela Espanca*. Monografia (Pós-Graduação em Literatura Comparada) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2013.

PIMENTEL DOS REIS, P. *Limites e transgressões: o erótico, o pornográfico e o obsceno na série Suíte safada, de Gil Vicente*. Dissertação (Mestrado em Artes, do Programa de Pós-Graduação em Artes) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

**A VOCALIZAÇÃO DA LATERAL PALATAL EM NARRATIVAS
ORAIS DO PROJETO FILOLOGIA BANDEIRANTE:
PERCURSOS HISTÓRICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Maiune de Oliveira Silva (UFCat)
maiune20@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal descrever os contextos de realização do processo de vocalização da lateral palatal [ʎ] como [j], bem como arrolar algumas hipóteses que justifiquem a realização do fone [ʎ] como [i] em quatro narrativas orais que constituem o acervo do projeto Filologia Bandeirante. As hipóteses que nortearam o trabalho foram as de que a variante [j] será mais utilizada pelos narradores que a variável [ʎ] e que, em sílaba aberta pela vogal [i] (Cf. CALLOU; LEITE, 2003), haverá maior propensão ao uso daquela variante, em detrimento de outras vogais, devido ao fato de elas possuírem traços idênticos. No que tange à metodologia, realizamos a transcrição das narrativas e extraímos os vocábulos que sofreram o processo supra-mencionado, para uma análise de cunho quantitativo e qualitativo, perscrutando-se quais variantes foram mais recorrentes na fala dos narradores. O aporte teórico deste trabalho constituiu-se das publicações de Camara Jr. (1979), Cagliari (2007), Silva (2011), dentre outras que versam sobre o tema.

Palavras-chave:

Vocalização. Narrativas orais. História da língua portuguesa.

ABSTRACT

This academic work focused mainly on describing the contexts of the palatal lateral vocalization process [ʎ] as [j], as well as to list some hypotheses that justify the realization of the phone [ʎ] as [i] in four oral narratives that constitute the collection of the Bandeirante Philology project. The hypotheses that guided this study were that the variant [j] will be more used by the narrators than the variable [ʎ], and that in open syllable by the vowel [i] (Cf. CALLOU; LEITE, 2003) there will be a tend to use that variant, to the detriment of other vowels, due to the fact that they have identical features. As far as the methodology is concerned, the transcription of the narratives was carried out by us and we also extracted the words that have undergone the above mentioned process, for a quantitative and qualitative analysis, examining which variants were most recurrent in the narrators' speech. The theoretical contribution of this academic work was made by the publications of Camara Jr. (1979), Cagliari (2007), Silva (2011), among others that examine the theme.

Keywords:

Vocalization. Oral narratives. History of the Portuguese language.

1. Reflexões introdutórias

“Vícios de fala

Para dizerem milho, dizem mio | Para melhor, dizem mió | Para pior, pió | Para telha, dizem teia | Para telhado, dizem teiado | E vão fazendo telhados.” (ANDRADE, 1971, p. 47)

A epígrafe supramencionada ilustra a temática do artigo em tela, qual seja, a vocalização da consoante lateral palatal, realizada como a semivogal palatal [j], em narrativas orais gravadas por pesquisadores do projeto Filologia Bandeirante, entre os anos de 1996 e 2000, as quais compuseram o *corpus* do trabalho dissertativo de Oliveira-Silva (2017).

Cabe dizer que esse processo fonológico realizou-se de modo frequente nas narrativas de pessoas que, à época das gravações, moravam no interior dos estados de Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso – estados que serviram de rota para os bandeirantes – e enquadravam-se no seguinte perfil: ter mais de sessenta e cinco anos de idade, ter ínfimo ou nulo grau de escolaridade, ser nativo das cidades interioranas, onde foram gravadas as narrativas ou que tivessem se mudado para essas regiões ainda na infância e que tivessem pouco ou nenhum contato com a cultura de massa (Cf. COHEN *et al.*, 1997). Evidenciamos que as narrativas dos senhores e senhoras que tinham o perfil descrito acima foram transferidas para mídias digitais e, gentilmente fornecidas pelos idealizadores do projeto para que a pesquisa de Oliveira-Silva (2017) fosse realizada.

De posse de uma dessas mídias, o nosso intuito inicial era escolher um narrador de cada estado que serviu de rota para os bandeirantes, mas o CD a que tivemos acesso, o de número um, não contemplava narrativas do estado do Mato Grosso. Por isso, optamos por analisar as narrativas de um casal de Goiás, dois senhores de Minas Gerais e um senhor de São Paulo. A predileção por dois narradores de Minas Gerais não foi fortuita, haja vista que eles eram os mais velhos, e uma de nossas hipóteses era de que, em suas falas, haveria uma maior preservação do falar da época em que os bandeirantes passaram por ali fazendo expedições (Cf. OLIVEIRA-SILVA, 2017).

De modo a preservar as identidades desses senhores e evitar constrangimentos de qualquer natureza, utilizamos códigos específicos para identificá-los. Assim, o grafema N designa o narrador; F ou M diz respei-

to ao gênero, o número cardinal inserido na sequência indica a idade e as siglas GO, MG e SP referem-se aos estados em que eles moravam. Desta feita, a sequência N1M75GO e N2F78GO dizem respeito à narradora de número um e ao seu esposo, que, à época, tinham setenta e cinco e setenta e oito anos, respectivamente, eram moradores no estado de Goiás e que juntos constituíram uma única narrativa (Cf. OLIVEIRA-SILVA, 2017).

Frisamos, ainda, que o objetivo geral da pesquisa era investigar quais foram os processos morfofonológicos vocálicos realizados por esses narradores. Aqui, por ser um recorte de nosso trabalho dissertativo, o nosso objetivo é analisar a vocalização da lateral palatal conforme os contextos de realização e levantar algumas conjecturas que visem a fundamentar a realização de [ʎ] em [j] pelos narradores. As nossas hipóteses são de que, na fala dos narradores, a ocorrência da variante [j] é maior do que a ocorrência de [ʎ] e que vocábulos que tenham a vogal <i> na sílaba precedente sejam mais propensos a essa realização, porquanto os segmentos possuem o mesmo traço de realização.

Cabe dizer, também, que estudos desta natureza são importantes, pois contribuem para diminuir cada vez mais o preconceito linguístico existente por parte de quem ainda usa a variante [j] em vez de [ʎ], uma vez que esse fenômeno sempre foi comum na linguagem popular roceira e ainda hoje faz parte da fala de pessoas escolarizadas em momentos informais.

A Fonologia é uma disciplina que “investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional. Determina a distribuição dos sons e o contraste entre eles, com ênfase na organização do sistema sonoro” (SILVA, 2011, p. 110). Nesse sentido, ela nos ajudará a interpretar o(s) contexto(s) que facultam a realização do fone [ʎ] em [j].

Já a Sociolinguística variacionista possibilitará compreender que a língua não é uma estrutura pronta e acabada, mas um fator social que se transforma e muda ao longo do tempo (Cf. COELHO *et al.*, 2015). Labov (2008) ressalta que algumas dessas variações ocorrem apenas uma vez e extirpam-se; outras são recorrentes e podem concorrer com formas mais antigas, até que a geração de falantes escolha a forma mais usual, deixando a outra forma em segundo plano.

A pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo e se ancora nos pressupostos teóricos da Fonologia e da Sociolinguística Variacionista. Desta feita, ancoramo-nos em autores como, Zágari (1988), Cagliari (2007), Labov (2008), Williams (2008), Silva (2011), entre outros. O tra-

balho será estruturado da seguinte maneira: a princípio, teceremos breves considerações acerca do uso do fone [j] no português brasileiro, à luz de autores que abordam esta temática, *a posteriori*, discorreremos sobre os pressupostos metodológicos, por conseguinte, faremos a análise dos dados, observando quais fatores favoreceram a vocalização da palatal e com qual frequência e teceremos as considerações finais, considerando os dados que foram levantados no artigo.

2. Breves considerações acerca da transformação da lateral palatal [ʎ] no fone [j] no português brasileiro (PB)

A consoante lateral palatal é produzida quando há a obstrução do fluxo de ar motivada pelo encontro da lâmina da língua contra o palato duro, ocorrendo, assim, o escape lateral da corrente de ar. Quando o ar é obstruído pela língua, a consoante adquire a qualidade de vogal (Cf. SILVA, 2011). A autora explica, ainda, que, no português brasileiro, as consoantes laterais palatais podem sofrer lenição e serem articuladas como consoantes alveolares ou dentais palatalizadas, que são representadas pelo símbolo [lʲ] – um vocábulo como “velha” pode ser pronunciado como [vɛlʲɐ] – ou podem ser articuladas com um glide palatal, que tem por símbolo [y], no qual aquele vocábulo pode ser proferido como [vɛjɐ].

Williams (1961) destaca que a realização do fonema /li/ precedeu a palatalização na passagem de vocábulos do latim para o português: “miliū > milho; marabilia > maravilha” (WILLIAMS, 1961, p. 47). Em Nunes (1970) e Zágari (1988) é possível encontrar mais exemplos, os quais corroboram que a junção de /l/ e /i/, seguidos de vogais, transformou-se em [ʎ] no português. Zágari (1988) exemplifica essa transformação com o vocábulo “ervilia > ervilha” (ZÁGARI, 1988, p. 86) e Nunes (1970) o faz por meio do vocábulo “muliēre > muliēre > mulher”. Este autor (1970) ainda faz o percurso histórico deste vocábulo ao demonstrar que o primeiro pertencia ao latim clássico, o segundo ao latim corrente⁵ e o terceiro ao português. Huber (1933) assinala que o grafema <lh> foi encontrado pela primeira vez na língua portuguesa em um documento de Avis (Alentejo), de 1269, em vocábulos como “navalha” e “concelho” (Cf. HUBER, 1933).

⁵ Lançamos mão da expressão “latim corrente” em detrimento de “latim vulgar” com base em Nunes (1970) ao dizer que essa última foi criada numa época que a língua corrente (isto é, a língua popular usada pela baixa camada social) era subestimada, por isso havia juízo de valor empregado na expressão.

Pontes (1972) conjectura que, no português brasileiro, [lʲ] e [i] são formas concorrentes, isto é, utilizadas em um mesmo contexto e sem alteração de sentido pelos falantes. A esse respeito, vale destacar que, no material em estudo, encontramos ambas as formas na fala de um mesmo narrador, o de número três, na qual se nota o uso dos vocábulos “família” e “fámia”. Além disso, inferimos que na fala cotidiana, em situações que não exigem monitoramento, ambas as formas são utilizadas.

No que tange ao processo conhecido como vocalização, evidenciado nos exemplos supracitados, Silva (2011, p. 220) define-o como um “fenômeno fonológico de alteração de uma consoante para vogal. (...) a vocalização da lateral palatal pode ser ilustrada na palavra palha, pronunciada como [payʲ]”.

Amaral (1920) diz que a troca de [lʲ] por [j] é uma característica do dialeto caipira e que ela fora propagada pelo interior do Brasil colônia quando os bandeirantes paulistas fizeram expedições por essas trilhas. Ainda nos rastros do autor (1920), compreende-se que “a consonância palatal molhada lh não existe no dialecto [caipira]” (AMARAL, 1920, p. 22). Ante o exposto, não seria incoerente pensar que o fone [j], utilizado pelos narradores deste estudo, teria sido um resquício dos falares dos bandeirantes quando eles passaram pela chamada rota caipira em busca da extração de minérios preciosos e de aprisionamentos de autóctones.

Todavia, Melo (1975) preconiza que tal processo já era comum nas línguas românicas, razão pela qual os falantes de língua portuguesa apenas continuaram reproduzindo um modo de falar dantes. Nas palavras do autor (1975, p. 81), compreendemos que a “transformação do lh > y é românica, podendo-se, pois, explicá-la sem pedir interferência da ‘língua geral’ ou dos idiomas africanos”. Silveira Bueno (1963) também endossa que a vocalização do [ʎ] foi comum em quase todas as línguas românicas, mas a atribui à influência africana ao evidenciar a presença deste fenômeno nas línguas cabo-verdianas, guineenses, da Ilha de São Tomé. De maneira similar, o autor (1963) indica a presença do mesmo processo nos dialetos navarrês e catalão, sendo neste último denominado de *ipsilonismo* e também de *yeísmo*.

Em que pese a presença desse fenômeno em outras línguas, Melo (1975) alega que, muito provavelmente, ele tenha se espreado no português brasileiro por influência de índios e de africanos ou pelo fato de este processo ser mais comum nas “zonas mais africanizadas” (MELO, 1975,

p. 81) e também porque os negros não pronunciavam o fone [ʎ] com perfeição acústica (Cf. SILVA NETO, 1979).

Mendonça (2012), por seu turno, acredita que o maior influenciador da vocalização da palatal foi o africano, haja vista que, segundo ele, o índio não chegou a habitar Portugal, diferentemente dos negros, que chegaram a ser reconhecidos neste País. Contudo, não se pode confirmar se, de fato, a influência africana tenha sido tributária para a realização desse fenômeno.

3. Procedimentos metodológicos

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos para a realização do estudo em tela. As narrativas foram gravadas por pesquisadores do projeto interinstitucional Filologia Bandeirante, coordenado pelo professor Doutor Heitor Megale, da Universidade de São Paulo (USP). Equipes compostas por professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade de Mato Grosso (UFMT) saíram em busca de senhores e senhoras com um perfil definido, a saber: ter mais de sessenta e cinco anos, ter pouca ou nenhuma escolaridade, ter sofrido pouca ou nenhuma influência da cultura de massa e ser morador da região interiorana desde o nascimento ou ter se mudado para ela ainda infante. Estabelecer esse perfil auxiliou os pesquisadores a recolherem um material linguístico que atestasse a preservação da língua falada oral herdada na época das bandeiras, quando eles passaram nos estados de Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso fazendo expedições (Cf. OLIVEIRA-SILVA, 2017).

As entrevistas duraram entre vinte e cinco e cinquenta e cinco minutos e foram gravadas sem seguir um questionário elaborado previamente, embora os pesquisadores levassem algumas perguntas prontas como forma de desinibir o entrevistado no primeiro contato. Escolhemos quatro narrativas para compor o *corpus* da pesquisa, excetuamos Mato Grosso, porque a mídia digital que tivemos acesso não tinha narrativas desse Estado. Tivemos preferência pelos narradores mais velhos de cada estado, por conjecturarmos que suas falas apresentavam características da língua usada pelos bandeirantes (Cf. OLIVEIRA-SILVA, 2017).

Transcrevemos as narrativas graficamente e extraímos delas todos os vocábulos que possuíam a lateral palatal [ʎ] e sua variante [j], depois

transcrevemo-los foneticamente na tentativa de chegar mais próximo da fala dos narradores. Encontramos um total de 40 (quarenta) ocorrências de [ʎ] e 121 (cento e vinte e uma) ocorrências de [j].

Para este trabalho, consideramos as variáveis grupo socioeconômico, faixa etária e escolaridade. Não consideramos gênero, porque temos uma amostra pequena de informantes. Não foi nosso intuito realizar um cotejo com a escrita, pois nosso *corpus* é oral, embora saibamos que, não raras vezes, esse processo fonológico ocorre na escrita de alunos que estão aprendendo a ortografia e embasa na oralidade para escrever. De maneira similar, não realizamos o cotejo da fala desses narradores com a geração mais nova, pois não temos narrativas desse grupo e é sabido que há uma tendência dos mais jovens em utilizar a variante palatal, pelo fato de eles terem mais escolaridade e por ela ter sido elegida como preferencial pelo grupo ao qual pertence.

4. A vocalização em narrativas orais do filologia bandeirante: análise dos dados

Antes de nos atermos especificamente aos vocábulos que sofreram vocalização da lateral palatal nas narrativas em estudo, cabe ressaltar que “a palatalização sempre foi uma mudança condicionada por ambientes fonológicos particulares (...)” (CAMARA JR., 1979, p. 50), pois pode haver alteração no sentido dos vocábulos. Exemplificamos os dizeres desse autor com o vocábulo *telha* > *teia*. Já Chaves e Melo (2009) consideram que a variação entre [ʎ] e [j] constitui um fato fonético, pois nem sempre ocorre modificação no sentido do vocábulo, mostrando apenas como o segmento [ʎ] é articulado no aparelho fonador dos narradores em questão, isto é, uma propriedade física da articulação, como em: “mulher > muié”; “filho > fii ~ fio”, dentre outros.

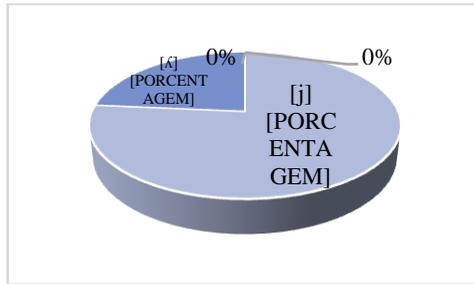
Refletindo sobre as teorias apresentadas, conjecturamos que a vocalização da lateral palatal não deve ser avaliada sob a ótica da cisão, como propuseram os autores supramencionados, haja vista que a depender do contexto de realização do vocábulo a fusão entre os níveis fonético-fonológico torna-se inevitável.

Silva (2011, p. 146), ao ponderar sobre as consoantes líquidas, no que diz respeito ao espectro acústico, revela que elas “(...) apresentam características formânticas análogas às vogais adjacentes”. À esteira da autora (2011), compreende-se que elas agregam, tradicionalmente, as con-

soantes laterais [l], [ʎ] e [ʎ] e os róticos [r], [r̃], [x], [ɣ], [h], [ɦ], [j]. Nesse sentido, percebe-se o quão instáveis são as consoantes líquidas dentro do contexto silábico; todavia, cabe ressaltar que essa instabilidade não ocorre de maneira aleatória, ela é regular, previsível e condicionada pelo contexto de uso.

Dito isso, parece-nos oportuno demonstrar, por meio do gráfico abaixo, a distribuição geral das variantes [ʎ] e [j] nas narrativas.

Gráfico 1: Distribuição das variantes /[ʎ] e [j] nas narrativas em estudo.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nas narrativas em questão, encontramos um total de 161 (cento e sessenta e uma) ocorrências de vocábulos com [ʎ] e sua variante [j]. Lembrando que a lateral palatal [ʎ] reprisou em 40 (quarenta) vocábulos e a vogal [j] ocorreu em 121 (cento e vinte e um).

Consoante aos elementos apresentados no gráfico, a variante [ʎ] ocorreu em 24% dos vocábulos. Nesse sentido, cabe salientar que o fone [ʎ] na primeira narrativa foi recorrente 11 (onze) vezes; na segunda narrativa, 10 (dez) vezes; na terceira narrativa também 10 (dez) vezes e na quarta narrativa, 9 (nove) vezes.

A variante [j], por seu turno, foi recorrente em 76% das ocorrências, somando 121 (cento e vinte e um) vocábulos no total. Consoante às suas recorrências, deparamo-nos com 43 (quarenta e três), na primeira narrativa; 20 (vinte), na segunda; 29 (vinte e nove), na terceira e na quarta narrativa, também, 29 (vinte e nove).

Ainda foi possível observar nas narrativas que as laterais palatais tiveram tendência a transformar-se em vogais nas falas dos narradores, alguns casos como semivogal e outros como vogal. A seguir, apresentamos alguns vocábulos extraídos das narrativas e, para melhor visualiza-

ção, expomos as suas versões canônicas, seguidas de suas variantes e essas seguidas de suas transcrições fonéticas:

Tabela 1: transcrições dos vocábulos.

Vocábulos transcritos de acordo com a norma padrão	Variantes realizadas pelos narradores	Transcrição fonética das variantes realizadas pelos narradores
Trabalhei	Trabaiei	[trabajej]
Joelho	Juei	[jucej]
Filharada	Filharada	[fiaradɐ]
os olhos	Uzói	[uzoj]
Mulherada	Muierada	[mujeradɐ]
Tulha	Túia	[tuje]
Agulha	Águia	[aguje]

Fonte: Elaborado pela autora.

Cagliari (2007) explicita que os sons de um vocábulo podem ser modificados a depender do contexto silábico em que se encontram, embora esta não seja uma regra fixa. Destarte, tanto a assimilação, quanto a dissimilação de fonemas vizinhos dentro de um mesmo vocábulo podem ser fenômenos bastante comuns.

Silva (2011), por seu turno, assinala que as vogais altas [i] e [u] e seus respectivos glides [j] e [w] têm a mesma estrutura de traços, o que os difere são as posições que ocupam na sílaba: enquanto os primeiros constituem o núcleo silábico, os glides aparecem às margens nas sílabas, no *onset* pré-vocálico ou na coda pós-vocálica. Cagliari (2007) ao analisar os ditongos e as semivogais conclui que “a análise de ditongos em vogais e semivogais é um artifício fonológico. Assim, foneticamente, o final do ditongo [ai] da palavra ‘cai’ é tão silábico quanto o final da vogal [a] da palavra ‘cá’” (CAGLIARI, 2007, p. 72).

Na tabela a seguir, demonstramos as ocorrências das variantes [j] e [ʎ] antes de vogais no *corpus* analisado.

Tabela 2: Frequências e ocorrências dos fones [j] e [ʎ] nas narrativas.

Vogais	Exemplo de vocábulos	Ocorrências do [j]	Ocorrências do [ʎ]
[a]	Trabalho	45	19
[e]	Relho	39	6
[i]	Filho	4	4
[o]	Olho	27	8

[u]	mulherada	6	4
Total:	-	121	41

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados da tabela demonstram que a nossa hipótese inicial, qual seja, que haveria maior realização da variante vocalizada antes da vogal /i/ não se justifica, haja vista que a maior realização da variante vocalizada [j] ocorreu diante da vogal [a], porquanto teve-se 45 (quarenta e cinco) ocorrências, seguida da vogal [e], com 39 (trinta e nove) ocorrências, da vogal [o], com 27 ocorrências. Em menor proporção, consta a vogal [u], com 6 (seis) ocorrências e a vogal [i], com apenas 4 (quatro). Deduzimos que a variação observada na comunidade de fala pode caracterizar-se como um padrão que se repete apenas nessa geração devido ao baixo grau de instrução formal e à faixa etária, pois, certamente, as gerações mais novas utilizam a lateral palatal.

No que tange aos fatores linguísticos, observamos que a tonicidade, isto é, tanto as vogais átonas quanto as tônicas favoreceram essa realização. A esse respeito, Pinheiro (2009) afirma que

[...] quanto mais distante o segmento estiver da sílaba tônica, mais suscetível à variação estará. Além disso, estudos sobre a aquisição da linguagem destacam a vulnerabilidade da sílaba átona, sendo a mesma mais propícia a processos fonológicos. (PINHEIRO, 2009, p. 46-7)

Outro fator linguístico foi o tamanho da palavra. Soares (2008) explicita que quanto maior a palavra, mais propensão ela tem em realizar a variante [j]. O que percebemos foi que principalmente dissílabos e trissílabos tendem a realizar esse processo fonológico, independentemente da vogal que o antecede. Essas constatações derrubam a hipótese inicial que tínhamos, isto é, a de que a vocalização ocorreria mediante vogais [i] pelo fato de terem o traço idêntico.

O fonema /k/ também esteve presente quando as sílabas foram precedidas pelas vogais [a], [e], [i], [o] e [u], como em *trabalha* [tr.a.ba.ɫo], *relho* [re.ɫo], *filho* [fi.ɫo], *olho* [o.ɫo] e *mulherada* [mu.ɫe.ra.dɐ]. Pressupomos que esta realização se justifica pelos mesmos motivos que apontamos acima.

No que tange à tonicidade da sílaba, a variante vocalizada [j] esteve presente em posição pretônica, como em “trabalhar > trabaíá”, em posição tônica, como em “trabalho > trabai”, “filho > fií”, “colhia > cuía” e em posição postônica, como em “tulha > tuia” e “milho > miiio”. Em posição pretônica, tivemos 15 (quinze) recorrências, em posição tônica,

86 (oitenta e seis), em posição postônica encontramos 32 (trinta e dois) casos.

É importante mencionar que Wetzels (1992) considera a líquida palatal um segmento complexo, porquanto sua estrutura interna é composta por uma articulação primária consonantal e uma secundária vocálica. O contexto seguinte [+ coronal] atua na despalatalização, apagando a articulação secundária ou, mais precisamente, a aproximante palatal gerada na despalatalização.

Em outro texto, Wetzels (2000) sublinha que essa consoante é uma geminada fonológica, haja vista que as sílabas que precedem a soante palatal são sempre leves e acabam criando um hiato na sequência vogal + vogal alta que precedem /ɲ, ʎ/, a exemplo de “rainha” e “graúilha”. Ademais, quando /ɲ, ʎ/ estão no *onset* da última sílaba, o acento não pode recair na sílaba anterior a ela, a exemplo de “faúilha” (*fáulha).

Os dados apontam que as posições tônica e postônica favoreceram uma realização mais expressiva da vocalização da consoante em questão, ao passo que a posição pretônica parece não ser sido um contexto favorável para tal. Frisamos que a alternância entre a consoante lateral palatal [ʎ] e a sua variante vocalizada [j] foi frequente entre todos os narradores. Vejamos exemplos retirados das narrativas em questão, nos quais houve a realização de ambas as variantes.

Quadro 1: Exemplos de vocalização da palatal.

É, a gente plantava as roça, cuia os mantimento do gasto, criava poico, tinha carne, tinha tudo, né? E agora não, aqui é tudo é no dinheiro, né. (N1F75GO; N2M78GO).
O primero dia que meu avô me levô pa roça pra trabaiaí , eu num queria i[r] não. Eu dei ùa dor de barriga de mamparra, né [...] (N3M92MG).
A minha tia, ela tinha sete filhos; o marido dela, coitada, acho que tev' ùa descabeçaria quarqué lá e ele foi Salão de Rei. Naquele tempo era muito difícil um salão de rei. Comprô estracnina e trouxe e deu pra muie e falou: <i>oh, esse lumbriguero, nós temo que dá aos nossos fio amanhã, e nós também vamo tomá.</i> (N4F90MG).
É. Tá [com quarenta ano] qu'eu moro aqui. Trabaiei no (...), trabaiei no (...) servino de pedrero, de carpintero, ajudano no caminhão, mar num deu certo, eu num gostava. (N5M75SP).

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 2: Exemplos de realização da consoante palatal.

(<i>incompreensível</i>) meu pai, nós rezava o terço de joelho ali, ó. A mulherada e os fi tudo, tudo cantano. Agora, hoje, mudô tudo, né? (N1F75GO; N2M78GO).
Aqui, aquele rapaiz que foi me chamá lá é fi meu, né. Mais aquele inxuga um gole. Aqui, ó, filha , aqui, tudo aqui corre por minha conta. (N3M92MG).

[...] Não, a minha tia num morreu não. Ela tamém tomou o remédio, mas ela ficou munto ruim, coitada. Perdeu a mimória, ficou aquela coisa toda. Foi muito cuidada, médico do salão de rei que vinha aqui pra cuidá, né, dela, né. Afí ela, Deus ajudô ela **milhorô**. (N4F90MG).

Lá na frente. E o, o caçula 'tá cum vinti e cinco ano, vinti seis, mora ali. E oto mora aqui, e oto mora l'embaxo. (*incompreensível*). Tenho nove **filho**. (N5M75SP).

Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, salientamos que, apesar de os narradores morarem em estados e cidades distintos e não se conhecerem, a variante [j] também integra a norma linguística do grupo entrevistado, tal como a lateral palatal [ʎ]. É importante mencionar que os narradores também utilizaram a consoante lateral palatal em alguns momentos das entrevistas, o que deu a entender que eles sabem da coexistência das duas formas. Certamente, a variante vocalizada parece ter sido mais usual dentro deste grupo e a sua forma palatalizada foi decorrente da situação interacional (momento de entrevista para pessoas com maior grau de escolaridade) em que eles se encontravam. Fora desse contexto, aparentemente, a variante [j] será preferencialmente utilizada.

5. Reflexões epilogais

Objetivamos, neste trabalho, analisar os contextos que envolvem a transformação da lateral palatal [ʎ] na variante vocalizada [j], bem como levantar hipóteses que justificassem a realização daquele fone como este. Para tanto, utilizamo-nos de narrativas que serviram de *corpus* para nosso trabalho dissertativo, nível mestrado, as quais foram recolhidas pelos integrantes do projeto Filologia Bandeirante.

Ante isso, fizemos um breve panorama histórico sobre a transformação da lateral palatal [ʎ] no fone [j], no português brasileiro. Desse modo foi possível descobrir que essas variações se iniciaram nas línguas românicas, especialmente no latim corrente e que o português, por ser uma língua derivada daquela, recebeu influência desse modo de falar dantes.

É importante mencionar que conseguimos corroborar a hipótese de que a variante [j] foi mais usada pelos narradores do que o fone [ʎ], todavia, diferentemente do que pensávamos inicialmente, diante de sílabas abertas (Cf. CALLOU; LEITE, 2003) contendo a vogal [a] houve maior realização da variante [j] do que na presença da vogal [i].

Concernente à tonicidade das sílabas, cabe pontuar que as posições tônicas e postônicas propiciaram a realização da variante vocalizada. Nas narrativas em questão, foi possível identificar ocorrências de vocábulos que configuraram ambas circunstâncias. Por fim, vale ressaltar que realizar este estudo foi importante porque ele contribuiu com pesquisas realizadas pela vertente da Sociolinguística, bem como da Fonologia, pois permitiu verificarmos os contextos de realizações da variante [j] e da lateral palatal [ʎ] dentro do contexto silábico, bem como permitiu que levantássemos algumas hipóteses linguísticas para a realização dessas formas concorrentes nas falas dos narradores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC/ Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, [1920] 1976. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ANDRADE, Oswald de. Vício na fala. In: _____. *Obras completas [VII Poesias reunidas]*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. p. 47

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Elementos de Fonética do português brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2007.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CHAVES, Lindinalva Messias do Nascimento; MELO, Francisca Eleni Silva de. A despalatalização de /ɲ/ na zona urbana de Rio Branco (AC). *Cadernos do CNLF*, v. XIV, n. 4, p. 2137-49, Rio de Janeiro: CiFEL, 2009. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2137-2149.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane Maria N. de; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

COHEN, Maria Antonieta Amaral de Mendonça *et al.* Filologia bandeirante. *Filologia e linguística portuguesa*, p. 79-94, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59647/62743>. Acesso em: 15 mar. 2016.

HUBER, Joseph. *Gramática do português antigo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1933.

LABOV, Willian. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, Gladestone Chaves de. *A língua do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1975.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. Brasília: FUNAC, 2012. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/983-Influencia_Africana_no_Portugues_do_Brasil_A.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica portuguesa (Fonética e Morfologia)*. 4. ed. Lisboa: Livraria Clássica editora, 1970.

OLIVEIRA-SILVA, Maiune de. *Vocalismos em narrativas orais nas trilhas do Filologia Bandeirante*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, 2017. 213f.

PINHEIRO, Neffer Luiza de Aguiar Pinheiro. *O processo de variação das palatais lateral e nasal no Português de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. 142f.

PONTES, Eunice. *Estrutura do verbo no português coloquial*. Petrópolis: Vozes, 1972. Disponível em: <https://ffclm.files.wordpress.com/2013/04/capc3adtulo-anc3a1lise-fonc3aamica-de-eunice-pontes.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SANTOS, Karoline Biscardi. *Análise variacionista da vocalização da lateral palatal em Papagaios-MG*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. 76f.

SILVA, Thaís Cristófar. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. Colaboradoras: Daniela Oliveira Guimarães e Maria Mendes Cantoni. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA NETO, Serafim da. *História da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SILVEIRA BUENO, Francisco da. *Estudos de Filologia Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

SOARES, Eliane Pereira Machado. *As palatais lateral e nasal no falar paraense: uma análise variacionista e fonológica*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2008. 187f.

WETZELS, Willem Leo. Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese. *Cadernos de Estudos linguísticos*, n. 23, p. 19-55, 1992.

_____. Consoantes palatais como geminadas fonológicas no português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*. v. 9, n. 2, p. 5-15, 2000.

WILLIAMS, Edwin Bucher. *Do latim ao português*. Trad. de Antônio Houaiss. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1961.

ZÁGARI, Mário Roberto Lobuglio. *Fonologia diacrônica do português*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1988.

FALA MINHA LÍNGUA?: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE MODALIDADE EM TWEETS À LUZ DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Isadora de Vasconcelos Picanço (UERJ)
isadoravpicanco@gmail.com

RESUMO

No contexto lusófono, o caráter pluricêntrico da língua portuguesa, resultante de contextos diversos, compõe um espaço riquíssimo sob o ponto de vista linguístico, sobretudo no Brasil e em Portugal, países com o maior número de falantes da língua. Considerando a variação linguística, este artigo tem como objetivo, com base na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), analisar o juízo de valor emitido por falantes brasileiros e portugueses sobre o pluricentrismo da língua portuguesa em situações comunicativas do ciberespaço *Twitter*. Por meio da metafunção interpessoal, será possível identificar o tipo de modalidade adotado, categoria discursiva responsável por materializar essa avaliação, e os recursos linguísticos empregados nos *tweets* desses usuários. Este trabalho, portanto, busca investigar como esses recursos podem revelar as apreciações feitas pelos usuários em suas participações sociais, o que se torna relevante não só a estudiosos da língua portuguesa no espaço lusófono contemporâneo, como também aos avanços da Linguística Sistêmico-Funcional.

Palavras-chave:

Modalidade. Pluricentrismo. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In the lusophone context, the pluricentric aspect of the Portuguese language, resulting from different contexts, compose a rich area from a linguistic point of view, especially in Brazil and Portugal, countries with the largest number of speakers of the language. Considering the linguistic variation, this article aims, based on Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), to analyze the value judgment expressed by Brazilian and Portuguese speakers about the pluricentrism of the Portuguese language in cyberspace communicative situations such as Twitter. Through the interpersonal metafunction, it will be possible to identify the type of modality adopted, the discursive category responsible for materializing this assessment, and the linguistic resources used in these users' tweets. This work, therefore, seeks to investigate how these resources can reveal the judgment made by users in their social participation, which becomes relevant not only to Portuguese language scholars in the contemporary Lusophone scene, but also to advances in Systemic-Functional Linguistics.

Keywords:

Modality. Pluricentrism. Portuguese language.

1. Introdução

Concentrando a maioria dos falantes de língua portuguesa no mundo, o Brasil tende a desempenhar papel importante no futuro da língua e na sua difusão e promoção internacional (Cf. FARACO, 2016). No entanto, o reconhecimento desse papel parece não ter avançado em nível mundial junto aos estudos linguísticos, uma vez que ainda há uma visão eurocêntrica da língua portuguesa. A discriminação do português brasileiro⁶, de acordo com Bagno (2007), deve-se à posição de subserviência em relação ao português de Portugal, como se os portugueses fossem donos da língua ou tivessem feito um empréstimo aos brasileiros. Isso evidencia uma visão deturpada da realidade linguística, já que, por ter uma população 21 vezes maior do que a de Portugal, o Brasil tem mais falantes da língua, o que implica as diferenças de seu funcionamento e de seu uso.

Considerando essa problemática, tem-se como motivação exatamente o juízo de valor emitido por falantes brasileiros e portugueses de língua portuguesa sobre as diferenças que marcam o seu funcionamento em seus respectivos países. Sendo essas as duas populações que apresentam uma taxa relevante no que se refere à penetração da *internet* dentre os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (Cf. MARTINS, 2018), parece oportuno que a análise se dê no ciberespaço, um novo contexto de comunicação e de troca, dada a condição tecnológica atual em cenário de globalização e de redes sociais. Assim, escolheu-se o *Twitter*, uma das redes sociais mais usadas no mundo por possibilitar interação quase imediata entre seus milhões de usuários ativos.

Nessa perspectiva, o *tweet*, prática discursiva do *Twitter*, consolidou-se como o *corpus* deste artigo. Para dar conta do propósito, foram analisados 19 *tweets* trocados entre brasileiros e portugueses, entre os meses de março e abril de 2021, a fim de fazer o levantamento, com base na Linguística Sistêmico-Funcional, dos recursos linguísticos de modalidade utilizados por parte dos falantes para veicular as apreciações feitas sobre a língua portuguesa. Nessa teoria, a metafunção interpessoal dá conta da linguagem como suporte para o estabelecimento e manutenção de relações e para o agir sobre o outro e sobre o mundo. Por essa razão, faz-se base para o direcionamento deste trabalho, pois é a partir do seu Sistema

⁶ Nesse artigo, não se tem, como objetivo, a discussão das denominações português brasileiro, português americano ou língua brasileira para fazer referência à língua oficial do Brasil.

de MODO que se torna possível tratar da modalidade como categoria discursiva e, assim, analisar de que maneira os falantes de língua portuguesa expressam seu posicionamento no que diz respeito ao português brasileiro e ao português europeu.

Este trabalho, portanto, com o objetivo de colaborar nos estudos da língua portuguesa no espaço lusófono contemporâneo e nos avanços da Linguística Sistêmico-Funcional, é organizado da seguinte maneira: a seção 2 expõe, brevemente, uma discussão sobre o português como língua pluricêntrica; a seção 3 explora o *tweet* como gênero textual emergente; a seção 4 sintetiza a Linguística Sistêmico-Funcional, fonte para o estudo da categoria discursiva modalidade, apresentada na seção 5; e a seção 6, por fim, apresenta a análise de *corpus* e os resultados obtidos.

2. *Tweet: o gênero textual emergente*

Definido, pelo próprio site da plataforma⁷, como um serviço pelo qual os indivíduos podem se comunicar e se manter conectados, o *Twitter* se tornou uma das redes sociais mais populares do mundo. Com a possibilidade de escrever sobre qualquer temática, os usuários podem interagir e trocar mensagens rápidas, restritas a um limite de (atuais) 280 caracteres, incluindo os espaços em branco, razão pela qual Recuero e Zago (2010) conceberam o *Twitter* como um micromessageiro. Nessa troca, a materialização da interação é o *tweet*, compreendido como a mensagem que pode conter texto, fotos, GIF e/ou vídeo, evidenciando seu caráter multimodal (Cf. NASCIMENTO; CONCEIÇÃO; LIMA-NETO, 2020).

Os *tweets*, conforme Costa (2012), manifestavam, inicialmente, conteúdo pessoal, como opinião dos usuários ou breves narrativas de suas vidas, mas esse perfil foi sendo modificado à medida que foram surgindo novas possibilidades – imediatas – de interação real e virtual. Apesar da delimitação de poucos caracteres, trata-se de uma rede social efervescente quanto à rapidez de publicação e de acesso, o que propicia “uma interação altamente participativa” em decorrência da natureza do meio tecnológico (Cf. MARCUSCHI, 2008). Por essa razão, tem-se o *tweet* como a prática discursiva realizada no *Twitter* (Cf. COSTA, 2012) em um funcionamento dinâmico que usa intensamente a escrita.

⁷ Disponível em: <https://help.twitter.com/pt/new-user-faq>.

Nesse dinamismo, o *tweet* é caracterizado por forte volatilidade devido às diferentes motivações por trás de cada postagem feita pelos usuários. As práticas sociais exercidas revelam que os usuários, no intuito de atender às situações comunicativas lá estabelecidas, “acionam tipos distintos de processos de manipulação de gêneros, originando produtos também distintos, porém socialmente reconhecidos” (COSTA, 2012, p. 40). Em outras palavras, os usuários mobilizam a versatilidade e a flexibilidade da língua e manipulam diferentes gêneros textuais a cada interação, recriando-os, o que confirma a defesa de Marcuschi (2008) sobre gêneros não serem estruturas rígidas.

Essa manipulação efetiva a “junção de traços de diversos gêneros consolidados, porém, com um significado novo, muito próprio das redes sociais” (NASCIMENTO; CONCEIÇÃO; LIMA-NETO, 2020, p. 21) e consolida o *tweet* como um gênero emergente, compreendido por Marcuschi (2008) como “projeções ou “transmutações” de outros como suas contrapartes prévias” (MARCUSCHI, 2008, p. 202) mediadas pela tecnologia computacional. Sob esse viés, além de não ter direção temática, o *tweet* reelabora os gêneros porque é uma prática discursiva de natureza maleável e de diferentes características práticas de linguagem – o que pode explicar possíveis traços de oralidade –, sempre em movimento justamente porque os propósitos comunicativos também são diversificados.

3. A língua portuguesa como a língua que (des)une

Na obra *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*, Mattos e Silva (2004) expõem um grande fator de história externa que conduz à definição do Brasil como país de língua portuguesa: em 1757, a fim de instruir o comportamento do colonizador no que se refere às populações indígenas, a Coroa portuguesa, por meio do Diretório do Marquês de Pombal, proibiu o uso da língua geral e definiu o português como língua de colônia, em terras brasileiras. Com essa medida, os portugueses obrigaram seu uso na documentação oficial e implementaram o ensino leigo da língua no Brasil, antes restrito à Companhia de Jesus, que foi expulsa do país.

Consideradas como obstáculos no processo de assimilação linguística e cultural, as línguas indígenas, locais, foram usadas como alvo de dominação pela sociedade dominante. Na colonização evangelizadora dos séculos XVI e XVII, a língua portuguesa, língua de expansão no período da Expansão Marítima Europeia, passou a desempenhar papel de

língua de subjugação cultural com a política linguística pombalina (MIRA MATEUS, 2002) no século XVIII. Com essa difusão e implantação no Brasil, o processo de contato sócio-histórico e linguístico – entre a língua portuguesa e as demais línguas que aqui se encontraram – provocou uma “interação secular, complexa e diversificada” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 13).

Em decorrência da complexidade e da diversidade que marcam a constituição do português no Brasil, advindas da própria construção étnica brasileira, a língua portuguesa foi reconhecida e rotulada como a língua oficial do país, devido à sua majoritariedade, pelo artigo 13 da Constituição da República Federativa de 1988. Isso, considerado um avanço político e linguístico por Mattos e Silva (2004), deixa evidente que o Brasil, território de dimensão continental e de heterogeneidade étnica, não pode ser considerado um país monolíngue, como se tentou no sistema colonial, mas multilíngue dado os fatores sócio-históricos, demográficos, linguísticos do passado e do presente.

Dada a realidade plurifacetada da língua do Brasil, Orlandi (2009) afirma que, na transposição da língua portuguesa para país, houve um novo processo de historicização. Para a autora, a língua foi inserida em um contexto de relações sociais, políticas e culturais díspares e tomada como instrumento de interação por sujeitos com experiências diversas, com sua memória local, o que fez com que seu uso começasse a fazer sentido de uma outra forma substanciada. Formada uma língua diferente do lado de cá do Atlântico, dá-se, então, a descolonização linguística – processo que, segundo a linguista, ocorre em todos os países de colonização portuguesa.

Essa perspectiva dialoga com a ideia da socióloga portuguesa Maciel (2010). A autora elucida que a língua portuguesa, no processo de contato, foi transformada à medida que cada povo a assimilou e/ou integrou em suas particularidades locais. Logo, a língua portuguesa do Brasil nunca refletirá a língua de Portugal e, por isso, não deve ser comparada como se houvesse uma equivalência direta. À vista disso, Faraco (2016) sugere ser possível pensar em duas línguas distintas quando comparadas as diferenças entre as línguas utilizadas nos dois países, sobretudo em termos de economia, política, comunicações e trocas e presença cultural.

Meisnitzer (2019), desse modo, acredita ser necessário pensar em dois sistemas para o funcionamento do português europeu e do português brasileiro, já que as diferenças são de caráter estrutural profundo. Têm-se,

assim, a configuração do conceito de pluricentrismo: “dois sistemas com pelo menos uma relativa autonomia relativamente um ao outro que se desenvolveram dentro da mesma língua histórica, revelando ainda um grau significativo de semelhança” (MEISNITZER, 2019, p. 22), o que faz com que os falantes brasileiros e portugueses consigam estabelecer comunicação. O português é, portanto, uma língua pluricêntrica por apresentar, dentre as demais, o português brasileiro e português europeu como duas variedades.

Diante desse panorama linguístico, o pluricentrismo provoca em Faraco (2016) uma reflexão sobre o compartilhamento da língua. O linguista brasileiro sugere que esse compartilhamento se dá apenas no imaginário lusófono em razão dos percursos históricos e culturais divergentes, ou seja, a partilha se dá apenas no campo teórico. Essa questão, por sua vez, estremece a noção de homogeneidade linguística no mundo luso-brasileiro, sobretudo depois da independência brasileira contra o colonialismo alcançada em 1822, afinal, que unidade é essa frente aos sistemas heterogêneos resultantes do contato do português com línguas locais, responsável pelo afastamento da base cultural comum?

4. Linguística Sistêmico-Funcional

Instaurada na década de 60, a Linguística Sistêmico-Funcional⁸ (doravante LSF) se propõe a explorar as escolhas linguísticas feitas diante do que o sistema linguístico disponibiliza em um determinado contexto de situação e como essas escolhas produzem significado. Preocupado em organizar a língua como um sistema, Halliday (1994) evidencia o caráter sociosemiótico da teoria ao destacar a importância de se encarar o texto como ponto de partida. Assim, busca investigar, de acordo com Vian Jr. (2001), o contexto em que é produzido e os participantes que nele estão, bem como a maneira como esses participantes organizam o texto para a comunicação para que, enfim, os significados sejam revelados.

Esses significados podem ser criados, compreendidos e desvelados, pois se entende que a língua é usada para suprir as necessidades de expressão daqueles que a utilizam. A partir disso, a LSF se encarrega de

⁸ A LSF teve como idealizador o linguista britânico Michael Halliday, nos anos 50, e foi encorpada no inglês. No entanto, por considerar íntima e direta a relação do texto com o contexto social, é considerada uma teoria em desenvolvimento em decorrência dos desdobramentos e ampliações em diferentes línguas nos últimos anos, como na língua portuguesa.

explicá-la a partir de suas funções na vida social – intrinsecamente relacionadas às variáveis contextuais (Cf. FUZER; CABRAL, 2014) – porque a linguagem, conforme explica Gouveia (2009) com base na teoria hallidayana, desempenha três funções fundamentais além da função comunicativa:

[...] a linguagem serve para expressarmos conteúdo, para darmos conta da nossa experiência do mundo, seja este o real, exterior ao sujeito, seja este o da nossa própria consciência, interno a nós próprios; mas a linguagem serve também para estabelecermos e mantermos relações sociais uns com os outros, para desempenharmos papéis sociais, incluindo os comunicativos, como ouvinte e falante; e, por fim, a linguagem providencia-nos a possibilidade de estabelecermos relações entre partes de uma mesma instância de uso da fala, entre essas partes e a situação particular de uso da linguagem, tornando-as, entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes. (GOUVEIA, 2009, p. 15)

Nesse sentido, a cada situação comunicativa, essas três funções ocorrem simultaneamente. Declaradas, na LSF, como metafunções, termo adotado para sugerir que função é uma componente nuclear na totalidade da teoria (Cf. GOUVEIA, 2009), são classificadas, respectivamente, como metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual. A primeira trata da representação de experiências e do mundo e é realizada na variável campo; a segunda, foco deste trabalho, concentra-se nos significados de atitudes, interação e relações sociais e se expressa na variável relações, e a terceira, que ocorre na variável modo, organiza os significados ideacionais e interpessoais em um todo coerente.

A LSF, à vista disso, associa redes de sistemas de escolhas de caracterização semântica aos significados produzidos. Ao reconhecer que todas as escolhas passam por características da situação e da cultura nas quais são produzidas (Cf. VIAN JR., 2001), oferece uma rica contribuição para a análise textual porque permite que tudo que acontece na língua seja explicado por meio da gramática. Assim, além de ser uma teoria de descrição gramatical sobre os usos da língua, oferece um modelo de análise linguística ao disponibilizar instrumentos de descrição com base nas metafunções (Cf. GOUVEIA, 2009).

4.1. Metafunção interpessoal

No processo de interação pela linguagem, os falantes da língua a utilizam para que as relações sociais sejam estabelecidas e os papéis sociais, cumpridos. Considerando essa função, a linguagem é encarada co-

mo ação (Cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), uma vez que os sujeitos agem conforme suas necessidades a cada propósito comunicativo. Do ponto de vista interpessoal, a oração é parte da interação entre falante e ouvinte e toma diferentes formas “consoante a natureza daquilo que está a ser trocado” (GOUVEIA, 2009, p. 35). Assim, na metafunção interpessoal, um falante, por meio de elementos linguísticos, age sobre o outro de acordo com suas crenças e realidade e, conseqüentemente, troca a partir de dois papéis fundamentais: dar e solicitar.

Nessa troca interativa, o processo que ocorre é compensatório, já que, para Halliday (1994), dar implica receber e pedir ou solicitar implica dar, no sentido de agir, em resposta. Quando a linguagem é usada para troca de informação, o retorno se dá também mediante a linguagem, ou seja, o interlocutor age pela linguagem. Ao desempenhar um papel verbal sobre algo que se pode argumentar, tem-se, assim, uma proposição. No entanto, o que se entende como resposta não é necessariamente o que ocorre em uma troca verbal. Quando a linguagem é usada para troca de bens e serviços, busca-se influenciar o comportamento do outro, isto é, a linguagem é usada como instrumento de ação. Não sendo possível negar ou afirmar por meio da linguagem, tem-se uma proposta.

A distinção entre proposição e proposta é de extrema importância, assim como defende Gouveia (2009), pois, dependendo da função que a troca desempenha, evidencia-se de que forma a linguagem é utilizada para agir sobre o outro. Para isso, a metafunção interpessoal conta com o Sistema de MODO, responsável por realizar, no nível léxico-gramatical, as proposições e propostas. Nele, manifestam-se os significados interpessoais, torna-se possível observar as maneiras pelas quais os sujeitos estruturam orações para interagir uns com os outros e verificar os recursos da polaridade e modalidade, categoria que aqui interessa, disponíveis no sistema linguístico.

5. A categoria discursiva modalidade na LSF

A maioria dos estudiosos considera, de acordo com Schlee (2001), que a categoria discursiva modalidade começa pelo reconhecimento dos diferentes modos de interação, que se realizam em modos oracionais: interrogativo, declarativo e imperativo. Assim, por já estar inserido em uma interação, o falante utiliza, mesmo que inconscientemente, a modalidade ao produzir seu discurso, uma vez que tudo que se fala parte de suas percepções acerca da realidade, de suas próprias convicções. Por es-

sa razão, Gouveia (2009) considera a modalidade um subsistema fundamental dentro da componente interpessoal da gramática fundamental.

No que diz respeito a isso, a modalidade, conforme Halliday e Mathiessen (2014), interpreta o espaço de incerteza que fica entre o sim e o não. Como as reações e as opiniões podem se situar em níveis intermediários, a modalidade é o recurso interpessoal utilizado para expressar significados relacionados ao julgamento do falante em diferentes graus. Pode ser definida, dessa maneira, como a categoria discursiva responsável pela “tradução do julgamento/opinião das probabilidades, ou das obrigações, que envolvem o que se está a dizer” (GOUVEIA, 2009, p. 47), ou seja, por evidenciar o ponto de vista assumido pelo falante em relação a determinado assunto durante a realização de seu discurso, manifestando atitudes, avaliações, intenções, sentimentos e julgamentos no discurso.

Segundo Schlee (2007), esse juízo de valor feito por um falante da língua durante o discurso é a sustentação do Sistema de MODO de Halliday (1994), porque a modalidade foca na maneira como os falantes/escritores assumem uma posição. Vinculada à distinção entre proposições e propostas, apresenta-se de duas formas: a modalização e a modulação. A modalização se refere à particularidade do sujeito ativo no ato comunicativo e ocorre na proposição, na troca de informações ou de conhecimentos expressos em grau de probabilidade ou usualidade por verbos modais, adjuntos modais e grupos adverbiais. A modulação, por sua vez, exprime um valor de obrigação ou de permissão e acontece em propostas (ofertas e comandos), quando há troca de bens e serviços, pelo verbo modalizador e pelos adjuntos modais.

5.1. As marcas linguísticas de modalidade

Ao definir a modalidade como a categoria discursiva que abarca o “conjunto de todos os elementos linguísticos ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do falante/escritor com relação ao discurso” (SCHLEE, 2007, p. 1007), Schlee (2011) assegura que, além da opção por um tipo frasal – ou modo oracional –, há outras marcas explícitas e detectáveis, ou seja, elementos gramaticais ou lexicais por meio dos quais o falante manifesta seu juízo de valor.

No que diz respeito a isso, Fuzer e Cabral (2014) afirmam que a valoração do falante em relação ao enunciado pode resultar de diferentes

escolhas linguísticas, ou seja, de diferentes elementos linguísticos que realizam a metafunção interpessoal. Assim, em uma adaptação da teoria hallidayana, as autoras apresentam os recursos linguísticos da interpessoalidade em língua portuguesa abaixo resumidos:

- a) vocativo: invocações do locutor durante a situação comunicativa para chamar seu interlocutor à participação na troca conversacional;
- b) expletivos: palavras ou expressões pelas quais o locutor demonstra sua reação ou opinião em relação a alguém ou algo;
- c) verbos modais: formas verbais que evidenciam o grau de comprometimento do locutor em relação a seu discurso;
- d) adjuntos modais: palavras ou expressões que indicam polaridade, modalidade, temporalidade ou modo (que revela atitude ou grau de comprometimento do locutor, por meio dos paradigmas verbais);
- e) adjuntos de comentário: palavras ou expressões que revelam o ponto de vista do locutor, indicando admissão, desejo, opinião, avaliação, predição, solicitação etc.; e
- f) expressões modalizadoras: expressões formadas pelos verbos “ser” ou “estar” acompanhados de adjetivos.

É importante esclarecer, neste momento, que, apesar de o modo imperativo não estar incluído na lista acima, tomou-se como decisão considerá-lo um recurso linguístico de modalidade por ser, conforme as autoras, uma estratégia de sinalização de comando de alta assertividade, enquadrando-se na modulação. A partir dessa lista e dessa consideração, buscou-se identificar as categorias/estruturas materializadas nos *tweets*.

6. Análise de corpus

Com o objetivo de tornar a análise objetiva, o resultado da investigação dos 19 *tweets* foi organizado em tabelas. Nelas, foram apresentados os *tweets*, a nacionalidade de seus respectivos usuários, o tipo de modalidade encontrado, a classificação do recurso linguístico utilizado e a quantificação. Ao fim desse levantamento, há a quantificação dos recursos por nacionalidade.

A análise trabalhou, basicamente, com proposições, uma vez que, na maior parte dos *tweets*, o usuário escritor oferece informações a seu interlocutor sobre a língua portuguesa, o que possibilita que essas informações sejam refutadas ou aceitas. No entanto, é possível encontrar, também, propostas, em uma tentativa clara de influenciar o comportamento do outro, principalmente pelo uso do modo imperativo.

A primeira tabela contém cinco *tweets*: três brasileiros e dois portugueses. Esses *tweets* surgiram como interação após a seguinte motivação: um usuário português compartilhou um *meme* que ilustra a reação dos brasileiros, em relação à própria língua materna, diante dos demais países lusófonos. Esse texto multimodal sugere que há uma resistência por parte dos brasileiros no que diz respeito ao processo histórico que tornou a língua portuguesa oficial no país.

Tabela 1: Sequência de *tweets* 1 (01/03/2021)⁹.

Tweets	Nacionalidade	Tipo de modalidade	Recurso linguístico	Quantidade de recursos
(1) KKKKKKKKKKKKKKKK EU TO <u>MORRENDO DE RIR</u>	Brasileira	Modalização	Adjunto modal de intensidade	1
(2) Morrer de rir é <u>muito português</u> , aí é mais balas perdidas	Portuguesa	Modalização	Adjunto de comentário	1
(3) <u>Vai estudar português, por favor</u>	Brasileira	Modulação Modalização	Verbo no modo imperativo Adjunto de comentário	1 1
(4) Eu sou português, és tu que me vais a ensinar?	Portuguesa	-	-	0
(5) Que eu me lembre o líder da língua portuguesa é o Brasil, não Portugal.	Brasileira	-	-	0

A segunda tabela é composta por sete *tweets*: três brasileiros e quatro portugueses. Apresenta a interação que se deu a partir do *tweet* publicado, em língua portuguesa, pelo *youtuber* norte-americano Logan Paul em resposta ao humorista brasileiro Whindersson Nunes. Apesar do *tweet* direcionado a um brasileiro, um usuário português interagiu postando uma bandeira de Portugal e foi enaltecido por uma usuária portuguesa também, que disse que ele sempre interage representando os “tu-gas” (portugueses).

⁹ Disponível em: <https://twitter.com/Mariaa21duda/status/1366431761153032198>.

Tabela 2: Sequência de *tweets* 2 (10/03/2021)¹⁰.

Tweets	Nacionalidade	Tipo de modalidade	Recurso linguístico	Quantidade de recursos
(6) Os zucas ofenderam-se logo A vossa língua não caiu dos céus <u>irmãos</u>	Portuguesa	Modalização	Adjunto modal de temporalidade - Vocativo	2
(7) <u>Estamos tentando</u> varrer pra debaixo do tapete essa origem traumática	Brasileira	Modalização	Verbo modal	1
(8) Ofenderam-se com algo que não tem nada para ofender, <u>só se fala português lá</u> sabes como é	Portuguesa	Modalização	Adjunto modal de intensidade	1
(9) <u>Fala</u> direito <u>seus</u> sequelados!	Brasileira	Modulação Modalização	Verbo no modo imperativo Vocativo	1 1
(10) <u>Scr</u> <u>meu pai</u> preciso de um tradutor	Portuguesa	Modalização	Expletivo - vocativo	2
(11) <u>DEVOLVE</u> O OURO	Brasileira	Modulação	Verbo no modo imperativo	1
(12) <u>amor</u> eu se tivesse ouro eu dava-te, mas nem para mim	Portuguesa	Modalização	Vocativo	1

Na terceira tabela, com quatro *tweets* brasileiros e três portugueses, tem-se uma interação a partir do *tweet* postado por um brasileiro, que expôs a sua visão apenas por texto escrito sobre a nomenclatura que deveria ser adotada para fazer referência à língua oficial do Brasil.

Tabela 3: Sequência de *tweets* 3 (21/04/2021)¹¹.

Tweets	Nacionalidade	Tipo de modalidade	Recurso linguístico	Quantidade de recursos
(13) a língua portuguesa <u>na vdd</u> <u>deveria</u> se chamar língua brasileira em portugal eles <u>deviam</u> falar brasileiro europeu	Brasileira	Modalização	Adjunto de comentário – Verbo modal – Verbo modal	3
(14) <u>Arranjem</u> outro idioma para vocês, <u>estejam</u> à vontade... Este é nosso e é português.	Portuguesa	Modulação	Verbos no modo imperativo	2
(15) Ent a gente fala brasileiro e vcs <u>falem</u> portugues	Brasileira	Modulação	Verbo no modo imperativo	1
(16) Não. O brasileiro não existe. Vocês falam português com sotaque. Se não querem, tudo bem, <u>criem</u> o vosso idioma e <u>chamem-lhe</u> o que quiserem.	Portuguesa	Modulação	Verbos no modo imperativo	2
(17) <u>Acho</u> que roubou o ouro e esqueceu de pegar a interpretação ne, eu falei que vcs iriam falar portugues e so, a gente fala brasileiro e <u>simple</u>	Brasileira	Modalização	Verbo modal – Expressão modalizadora	2
(18) Nós neste momento estamos a conversar em português. A língua brasileira não existe, mas força! <u>Facam</u> uma língua nova.	Portuguesa	Modulação	Verbo no modo imperativo	1
(19) Vc n disse que a gente pode criar uma diferente? <u>Ent</u> aqui estamos, e vc <u>realmente</u> n entendeu, eu disse que a gente fala brasileiro (criar) e vcs <u>falem</u> portugueses	Brasileira	Modalização Modulação	Adjunto modal de intensidade – Adjunto modal de obviedade Verbo no modo imperativo	2 1

¹⁰ Disponível em: https://twitter.com/dotto_pedro/status/1369783108371968005.

¹¹ Disponível em: <https://twitter.com/cleytxn/status/1384947324779180034>.

Agora, com o conhecimento dos tipos de modalidade e dos recursos linguísticos empregados, apresenta-se uma análise quantitativa do resultado dos recursos, a qual permitirá chegar a uma análise mais concreta sobre as apreciações veiculadas por esses falantes no discurso.

Tabela 4: Recursos por nacionalidade.

Nacionalidade	Recursos linguísticos de modalidade							TOTAL
	Vocativo	Expletivo	Verbos modais	Adjuntos modais	Adjuntos de comentário	Expressões modalizadoras	Modo imperativo	
Brasileira	1	0	4	3	2	1	5	16
Portuguesa	3	1	0	2	1	0	5	12

Com base nesses dados, constata-se que os *tweets* postados por usuários brasileiros apresentam maior recorrência dos elementos linguísticos que realizam a metafunção interpessoal. Dentre os mais empregados, destacam-se o modo imperativo e os verbos modais, seguidos, respectivamente, dos adjuntos modais, adjuntos de comentário, vocativo e expressões modalizadoras. Já nos *tweets* portugueses, encontram-se, em maioria, o uso do modo imperativo, o vocativo e os adjuntos modais, de maneira igualitária, e, em seguida, o uso do expletivo.

Em mesma quantidade, o uso do modo imperativo pelos usuários das duas nacionalidades provoca, imediatamente, a reflexão sobre o caráter pluricêntrico da língua portuguesa e dos dois sistemas para o seu funcionamento. Nos *tweets* em português brasileiro, marcados por marcas de oralidade e de informalidade, é predominante a substituição das formas imperativas por formas no presente do indicativo, como maneira de atenuar rudeza com a qual as ordens são dadas. Por outro lado, nos *tweets* em português europeu, são usadas formas do subjuntivo para expressar o imperativo, o que, além de indicar maior formalidade, evidencia rispidez ao se referir à variável da língua do Brasil.

Outro ponto relevante é o uso dos adjuntos modais nas duas variedades da língua portuguesa. Em português brasileiro, foi possível identificar duas ocorrências de adjuntos modais de intensidade, (1) e (19), e um de obviedade, também em (19). Em português europeu, o valor de intensidade também é encontrado em (8), destaca-se o de temporalidade em (6), e o de obviedade não é usado.

Ademais, é importante considerar a escolha dos verbos modais nos *tweets* em português brasileiro e a sua ausência nos *tweets* em português europeu. Expressando ao mesmo tempo, em (7), (13) e (17), certeza

e valor de tempo futuro, esse recurso sugere que as mensagens construídas pelos brasileiros são menos enérgicas, como se houvesse certa polidez ao se colocar diante dos portugueses quanto à língua.

Em menor escala, há o uso do vocativo, mais presente nos *tweets* portugueses, que revela certo grau de ironia na interpelação e na evidência do interlocutor. Em seguida, devem ser considerados os adjuntos de comentário, recurso pouco usado para exprimir as particularidades de posicionamento desses falantes em relação à proposição como um todo. Nessa mesma direção, encontram-se apenas uma ocorrência das expressões modalizadoras, no português brasileiro, e uma de expletivo, em português europeu.

7. Considerações finais

Apesar das marcas de oralidade, da maleabilidade das motivações comunicativas e da restrição espacial de escrita inerentes ao gênero textual emergente *tweet*, constatou-se que, sem grandes diferenças entre os usos dos recursos linguísticos de modalidade nas duas variedades da língua portuguesa, os usuários brasileiros, por meio do modo declarativo, utilizam mais esses elementos. De forma a agir sobre o outro no âmbito das relações sociais, os brasileiros expressaram os significados relacionados ao julgamento que fizeram da existência de suas particularidades locais da língua portuguesa, reconhecendo a autonomia do que Orlandi (2009) entende como descolonização linguística. Enquanto isso, os portugueses utilizaram os recursos para reforçar a ideia colonialista de homogeneidade e compartilhamento linguístico.

Sem dúvidas, a análise desenvolvida não pretendeu esgotar o assunto abordado. Em um *corpus* consideravelmente maior de *tweets* escritos em língua portuguesa, pode ser possível encontrar resultados mais significativos no que diz respeito aos recursos linguísticos de modalidade em situações comunicativas sobre as variedades da língua. De qualquer modo, espera-se que, por meio do *tweet*, gênero emergente, como uma prática discursiva com potencial de propagação de informação e de opinião, este trabalho tenha contribuído não só para as discussões sobre a natureza pluricêntrica do português, mas também para a ampliação dos estudos com base na Linguística Sistêmico-Funcional, que forneceu os instrumentos para a descrição das duas variedades da língua portuguesa e das escolhas linguísticas carregadas de significado na participação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de; DIOGUARDI, Gabriela. *Argumentação nas redes sociais: o tweet – caracterização e funcionamento*. *Contra Ponto*, v. 3, n. 3, p. 70-92, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/contraponto/article/view/6524/pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

COSTA, Sayonara Melo. *Tweet: reelaboração de gêneros em 140 caracteres*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. 119f.

FARACO, Carlos Alberto. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [on-line]*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 31-50

_____. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016. 400p.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2014.

GOUVEIA, Carlos A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, [S.l.], v. 16, n. 24, jun. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/2727795>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

HALLIDAY, Michael. A. K. *An Introduction to functional grammar*. Hodder Education, 1994.

HALLIDAY, Michael. A. K; MATHIESSEN, Christian. M. I. M. *An introduction to function grammar*. 4. ed. London: Routledge, 2014.

MACIEL, Carmen. *A Construção da Comunidade Lusófona a partir do Antigo Centro: Micro-comunidades e práticas da lusofonia*. Dissertação (Doutoramento em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

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

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A.C. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-67

MARTINS, Moisés de Lemos. A lusofonia no contexto das identidades transnacionais e transcontinentais. *Letrônica – Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS*, v. 11, n. 1, p. 3-11, janeiro-março 2018.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

MEISNITZER, Benjamin. O Português como língua pluricêntrica. In: CHRISTIAN, K.; REIMANN, D. (Eds). *As variedades do português no ensino do português língua não materna*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019. 225p.

MIRA MATEUS, Maria Helena. Unidade e diversidade da língua portuguesa. In: _____. *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2002. p. 15-25

NASCIMENTO, Isadora de Oliveira; CONCEIÇÃO, Valdenízia da; LIMA-NETO, Bezerra e Vicente de. Como identificar Fake News: Ensino do Gênero Notícia através do Twitter. *Grau Zero – Revista de Crítica Cultural*, v. 8, n. 1, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: RG, 2009.

RECUERO, R; ZAGO, G. “RT, por favor”: considerações sobre a difusão de informações no Twitter. *Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos*, v. 12, n. 02, p. 69-81, maio/ago. 2010.

SCHLEE, Magda. Bahia. O finito e a modalidade em editoriais de jornal. In: 33rd International Systemic Functional Congress, 2007, São Paulo. *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress*, 2007. p. 1007-20

_____. Breve abordagem da categoria discursiva modalidade. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, v. 9, p. 157-69, 2011.

SILVA, Glayse Ferreira Perroni da. *O Twitter como um novo gênero digital para o ensino de língua materna a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário* microconto. 2013. 157f. Disponível em:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

<http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/771/1/Glayse%20Ferreira%20Perroni%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 6 de maio de 2021.

VIAN JR, Orlando. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a linguística sistêmico-funcional. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001. p. 147-61

**INTERTEXTUALIDADE E DIALOGISMO NA MILITÂNCIA
FEMINISTA MARXISTA: UMA ANÁLISE (HIPER)TEXTUAL
DE UM POST DE FACEBOOK¹²**

Amanda de Macedo Moura Couto (UESB)
amandamoura229@gmail.com

Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)
marciahelenad@yahoo.com.br

Filipe Santos Guerra (UESB)
filipe.guerra16@gmail.com

RESUMO

Consoante Bakhtin (2016), a finalidade da língua é a interação, que ocorre por meio de gêneros do discurso, isto é, por “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais fazem parte de determinado campo da atividade humana. Baseado nos postulados bakhtinianos, Marcuschi (2008) assegura que, a partir do século XXI, a tecnologia vem ocasionando a emergência de novos gêneros. Nesse sentido, o *locus* da presente pesquisa é o *post* do *Facebook*, gênero discursivo digital que (hiper)textualiza discursos condicionando distintos aportes sógnicos a sua superfície textual por meio da multimodalidade. Isso posto, objetiva-se, neste artigo, analisar elementos intertextuais e nuances dialógicas em um *post* de temática feminista marxista, assunto bastante discutido nessa interface digital, o que se justifica pelo fato de ainda haver um grande problema de sexismo institucionalizado a se resolver, como afirma Hooks (2020). O aporte teórico-metodológico que embasou este trabalho se assenta nos postulados de Bakhtin (2015; 2016), Volóchinov (2018), Kristeva (1967) e Koch, Bentes e Cavalcanti (2012). No *post* analisado, foi possível verificar como se dão alguns processos de intertextualidade nesse gênero discursivo digital, bem como seus tipos e, ainda, a posição sócio-histórica-ideológica (feminista marxista ou não) dos agentes envolvidos tanto na publicação quanto na interação com o *post*.

Palavras-chave:

Dialogismo. Intertextualidade. Gênero *Post* de *Facebook*.

ABSTRACT

According to Bakhtin (2016), the purpose of language is interaction, which occurs through speech genres, that is, through “relatively stable types of utterances”, which are part of a certain field of human activity. Based on Bakhtinian postulates, Marcuschi (2008) assures that, from the 21st century, technology has been causing the emergence of new genres. In this sense, the locus of this research is the Facebook post, a digital discursive genre that (hyper)textualizes speeches by conditioning different signical contributions to their textual surface through multimodality. That said, the aim of this article

¹² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. O conteúdo deste trabalho é produto do amparo dessa instituição.

is to analyze intertextual elements and dialogical nuances in a post on a Marxist feminist theme, a topic that is widely discussed in this digital interface, which is justified by the fact that there is still a major problem of institutionalized sexism to resolve itself, as stated by Hooks (2020). The theoretical-methodological contribution that supported this work is based on the postulates of Bakhtin (2015; 2016), Volochinov (2018), Kristeva (1967) and Koch, Bentes and Cavalcanti (2012). In the analyzed post, it was possible to verify how some intertextuality processes occur in this digital discursive genre, as well as their types and also the socio-historical-ideological position (Marxist feminist or not) of the agents involved both in the publication and in the interaction with the post.

Keywords:

Dialogism. Intertextuality. Facebook post genre.

1. Considerações iniciais

De acordo com o filósofo russo Mikhail Bakhtin (2016), sempre nos comunicamos por meio de enunciados. O autor afirma que o uso da língua é versátil e encontra-se sustentado por três pilares, quais sejam: i) estilo; ii) estrutura composicional; e iii) conteúdo temático dos enunciados. Esses pilares se associam aos variados e diversos campos da atividade humana de tal forma que esses enunciados são organizados como *tipos relativamente estáveis*, chamados pelo teórico de *gêneros do discurso*.

Ao discutir a estabilidade “relativa” dos gêneros discursivos, Bakhtin (2016) teoriza que os gêneros são abertos a variações, dado que suas formas são mais plásticas que as formas da língua. Contudo, vale ressaltar a advertência do autor quanto a essa dinamicidade genérica: ainda que mutáveis, segundo ele, os gêneros não são produtos individuais, uma vez que, para serem (re)conhecidos, eles precisam resgatar certas formas deliberadas nos campos de atividade humana em que circulam. Não obstante, também se faz necessário que eles se submetam a algumas disposições (im)postas pelo contexto sócio-histórico e discursivo que cerceiam as pessoas que (inter)agem naquela atividade enunciativa singular.

Isso posto, hodiernamente, os desenvolvimentos tecnológicos digitais têm possibilitado avanços, tanto na sociedade de modo geral quanto na linguagem, sob a qual as maneiras de interação, entretenimento e produção de conteúdos vem tomando novas formas. Nesse ínterim, a *internet* tem se mostrado um ambiente muito propício para o enriquecimento de práticas de linguagem, pois sua expansão propicia o surgimento de gêneros discursivos cada vez mais híbridos e com semioses múltiplas, os quais Xavier (2009) denomina de *gêneros digitais*.

Dito isso, é nesse ambiente virtual, no qual os discursos se *(hiper)textualizam*, que se encontra o *locus* da nossa investigação, qual seja: um *post* da rede social *Facebook*. Este pode ser definido como um gênero discursivo digital com base nos três pilares bakhtinianos citados anteriormente, como podemos verificar abaixo:

- 1) *estilo*: os usuários do *Facebook* lançam mão de sortidos recursos multimodais para conferir sentido as suas publicações, e é exatamente essa característica que marca o estilo desse gênero: em uma publicação de *Facebook*, o que importa, além do que é dito pelo texto, são as táticas textual-discursivas efetivadas pelo autor da postagem para atingir os seus objetivos interacionais;
- 2) *estrutura composicional*: os usuários do *Facebook* se subordinam às propriedades organizadoras dessa plataforma digital que virtualiza discursos. A orientação da (inter)ação comunicativa, no *Facebook*, se dá por intermédio dos recursos que essa interface disponibiliza ao seu usuário quando este resolve criar um *post* em seus domínios. Como exemplos de alguns desses recursos, podemos citar caixas de texto, *emojis* e temas (fundos coloridos e ilustrados) para que o *post* se destaque no *feed* de notícias;
- 3) *conteúdo temático*: através de um *post* de *Facebook*, diversos “temas” podem ser (hiper)textualizados, o que gera discussões de acordo com a vontade discursiva individual do usuário dessa rede social. Essa vontade nasce em suas práticas; e
- 4) sociais e, portanto, o conteúdo temático vai além da simples noção de “assunto”, dado que valores sociais e discursos socio-historicamente elaborados interpelam o sujeito ao longo de um evento enunciativo.

Direcionando o nosso olhar para esses três pilares genéricos, em especial para o *conteúdo temático*, e tendo em vista que o *Facebook* é uma rede social extremamente popular (a nível mundial), podemos sustentar que seus *posts* têm a capacidade de contribuir substancialmente para o ativismo virtual sobre diferentes problemáticas sociais. Assim sendo, decidimos, neste artigo, analisar uma publicação que se refere ao *feminismo* – pauta que gera bastante discussão na contemporaneidade e suscita muitas questões (dentro e fora dos domínios digitais).

Conforme Hooks (2020, p. 161), o feminismo é um movimento: “(...) para acabar com sexismo, dominação e opressão sexistas, é uma luta que inclui esforços para acabar com a discriminação de gênero e para criar igualdade, é um movimento fundamentalmente radical”, mas sabemos que, para além do ideal de igualdade de gênero, existem muitas outras pautas a serem tratadas e muitas nuances nessa militância. Portanto, tendo em vista os sortidos feminismos existentes, escolhemos lançar um olhar, especificamente, para a vertente *classista*, aliada ao *marxismo* (corrente sociológica, filosófica e política da qual partem muitos estudiosos do Círculo de Bakhtin).

Nesse viés, Gonçalves (2013), em artigo publicado na obra *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, de Saffioti (1969), destaca que, para a autora, não existe um feminismo autônomo, desvinculado de uma perspectiva de classe. Assim sendo, o cenário da questão de gênero decorre, então, de um efeito dessa sociedade de classes. Por conseguinte, mesmo que o capitalismo se desvele maleável e suscetível a mudanças, ele não oferece possibilidades plenas de integração social feminina.

Em vista disso, nessa pesquisa, temos como principal objetivo analisar um *post* de *Facebook* ligado diretamente à militância feminista marxista. A partir de nossas áreas de pesquisa, a saber, a *Linguística de Texto* e a *Análise Dialógica do Discurso*, pretendemos, sobretudo, evidenciar e discutir o funcionamento do *dialogismo* e da *intertextualidade* nos (hiper)textos publicados na rede social *Facebook* a partir da amostra em questão.

Ressaltamos que, conforme asseveram Koch, Bentes e Cavalcante (2012), todo texto é um objeto heterogêneo que deixa transparecer uma relação de seu interior com seu exterior. Logo, considerando a amplitude do mundo virtual e a proliferação de gêneros emergentes, conforme Marcuschi (2003), bem como as assertivas de Xavier (2009) acerca da pluri-textualidade dos hipertextos, buscamos, a partir desse aporte teórico-metodológico, deslindar as facetas intertextuais asseveradas por Koch, Bentes e Cavalcante (2008) – quais sejam: a intertextualidade *stricto sensu*, marcada pela necessária presença de um intertexto; e a intertextualidade em sentido amplo¹³, *lato sensu*, constitutiva de todo e qualquer discurso – na supracitada postagem.

¹³ Destacamos que, conforme Fiorin (2018), qualquer relação dialógica que se trata de uma relação de sentido denomina-se *interdiscursiva*. Assim sendo, para o autor, o termo *inter-*

Não obstante, levando em conta que, para o Círculo de Bakhtin, a língua é uma forma linguística que reflete e, simultaneamente, refrata não somente a realidade, mas também as interações dos falantes, consideramos, consoante Volóchinov (2018), que os signos possibilitam aos sujeitos a capacidade de indicar uma realidade que lhes é manifesta a partir de suas interpretações. Nesse sentido, como a língua constitui sentidos conforme a situação de interação comunicativa, buscamos, neste artigo, mostrar, por meio das análises, que a palavra é um fenômeno tanto ideológico quanto social, e que isso é bastante notório em um *post* de militância feminista, principalmente quando usuários do *Facebook* se engajam com ele.

Diante do exposto, na seção a seguir, trataremos com mais detalhes das teorias que apontarão teórico-metodologicamente este artigo. Feito isso, apresentaremos a análise e discussão do nosso *corpus*, e, por fim, faremos as nossas considerações (não) finais sobre o que, de fato, encontramos ao analisar um *post* de *Facebook* adotando essa perspectiva.

2. As tonalidades dos conceitos de intertextualidade e de dialogismo

Iniciamos esta seção salientando que, diferentemente dos trabalhos que se dedicam à caracterização do hipertexto e atribuem a ele uma inerente intertextualidade, haja vista que um texto leva a outro texto, conforme asseveram Araújo e Lobo-Sousa (2009), faremos distinções. Primeiramente, faz-se necessário pontuar que trabalharemos com o hipertexto virtual – o qual é característico da textualidade –, e não com a *hyperlinkagem* – que diz respeito a características do hipertexto. Entendemos que um hipertexto não necessariamente é um intertexto, pois a sobreposição de textos não garante a intertextualidade no hipertexto.

Em segundo plano, salientamos que o nosso interesse com a seguinte pesquisa não é de somente apoiarmo-nos em postulados bakhtinianos para asseverar que todo enunciado advém de outros enunciados já produzidos e que, logo, todo texto é um intertexto (até porque, Bakhtin e

textualidade é utilizado apenas nos casos em que a relação discursiva se materializa nos textos. Isso posto, a intertextualidade seria o *interdiscurso restrito*; já a relação dialógica não manifesta no texto seria *interdiscursividade* e não *intertextualidade*. Apesar dessa ressalva, como nosso aporte teórico para tratar de intertextualidade é baseado em Koch, Bentes e Cavalcante (2012), e as autoras optaram por utilizar as terminologias *intertextualidade stricto sensu* e *intertextualidade lato sensu*, manteremos a nomenclatura adotada por elas.

seu Círculo nunca trataram da noção de intertextualidade propriamente dita). Diferente disso, tencionamos explicitar que a situação comunicativa afeta o sentido do signo e, desse modo, ele torna-se um organismo vivo e dialógico, carregando consigo discordâncias, contraposições e choques de princípios sociais.

Feitas essas considerações, pontuamos, assim como na seção anterior, que para verificar os tipos de intertextualidade existentes no *post* de *Facebook* que analisaremos, utilizaremos as proposições de Koch, Bentes e Cavalcanti (2012).

Isso posto, em se tratando da intertextualidade *stricto sensu* (ou apenas *intertextualidade*), as referidas autoras definem-na como sendo a ocorrência de uma inserção de um texto anteriormente produzido em outro texto, que é parte tanto de uma memória social coletiva quanto de uma memória discursiva individual. Nesse âmbito, é possível identificar, ainda, a *intertextualidade temática*, a *intertextualidade estilística*, a *intertextualidade explícita* e a *intertextualidade implícita* (dentro da qual está, ainda, o *détournement*). Discorreremos, de modo geral, sobre cada uma delas nas linhas abaixo.

Conforme Koch, Bentes e Cavalcanti (2012), a *intertextualidade temática* diz respeito a textos produzidos dentro de um mesmo campo, seja este campo uma área do saber ou uma corrente de pensamento. Assim sendo, seus conceitos, nomenclaturas, terminologias são próprias e já definidas.

A *intertextualidade estilística*, por sua vez, não está relacionada à forma, mas à paródia, imitação ou repetição voluntária, por parte do autor, de estilos variados de outros textos em determinada produção textual, ou seja, trata-se da reprodução da linguagem de textos (como o texto bíblico, por exemplo).

Em relação à *intertextualidade explícita*, esta se faz presente na ocorrência de marcas claras de citação de outros textos, isto é, quando se evidencia a fonte do intertexto a outro enunciador, o que pode ser demarcado por meio de citações, referências, resumos, traduções etc.

Ainda nesse sentido, tem-se a *intertextualidade implícita*, que, ao contrário da explícita, como a própria nomenclatura já pronuncia, diz respeito à presença do intertexto em um texto, sem, no entanto, qualquer marca explícita da fonte, o que pode vir em forma de *captação* (quando paráfrases são mais próximas do texto-fonte) ou *subversão* (quando, do

contrário, reformulações ou apropriações são feitas a partir do texto-fonte). Aqui, em ambas as circunstâncias, a identificação deste intertexto depende da ativação da memória discursiva do leitor/ouvinte. É o caso, a título de exemplo, das paráfrases ou até mesmo do plágio.

O *détournement*, por seu turno, é uma outra presença intertextual relativa à substituição, acréscimo, supressão ou transposição de unidades da língua em um texto. Koch, Bentes e Cavalcante (2012) elencam alguns tipos de *détournement*, a saber: *détournement* de provérbios; *détournement* de textos ou títulos de textos literários; *détournements* de hinos e canções populares; e *détournements* de fábulas tradicionais. Segundo as autoras, o *détournement* tem sempre valor argumentativo, em grau maior ou menor, e existem também casos de intertextualidade implícita sem *détournement*, quando, a partir do texto original, se constrói um novo texto, que se insere em um outro contexto, permitindo a construção de novos sentidos.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) discorrem, também, acerca da *intertextualidade intergenérica* e *intertextualidade tipológica*. A primeira, basicamente, consiste na presença de gêneros pertencentes a determinadas situações comunicativas dentro de outras, como é o caso, por exemplo, de uma fábula em coluna opinativa de jornal, utilizada, geralmente, como recurso satírico. Já a intertextualidade tipológica equivale não aos gêneros discursivos, mas aos tipos de texto — narrativo, descritivo, expositivo etc., e à identificação das estruturas e propriedades que são características de cada um deles.

Por último, mas de nenhum modo menos importante, as autoras discorrem, também, acerca da intertextualidade *lato sensu*, que, grosso modo, diz respeito à intertextualidade em sentido mais amplo, na qual retoma-se, por exemplo, a ideia de que todos os textos se constroem como um “mosaico de citações”.

Isso posto, a intertextualidade pode manifestar-se de diferentes maneiras, nas mais diversas ocorrências linguísticas, o que nos entrega uma riqueza de dados no que diz respeito aos tipos de relações intertextuais existentes em um texto multimodal, como é o caso de um *post* de *Facebook*. Além disso, Azevedo e Pereira (2021), em uma análise de hipertextos do gênero digital *tweet*, constataram que as diferentes categorias de intertextualidade se dão de forma multissemiótica, o que indica que esse fenômeno não se restringe a aspectos verbais, dado que nos confere ainda mais possibilidades de discussão.

Por outro lado, no que se refere ao dialogismo – conceito que também pretendemos pormenorizar a partir da análise de uma postagem da rede social em questão –, tomaremos como base teórica os escritos de Bakhtin e seu Círculo. Segundo Bakhtin (2016), a comunicação humana se concretiza na enunciação (noção que ele entende, grosso modo, como a interação verbal entre sujeitos), cuja manifestação se dá por meio dos gêneros discursivos; ou seja, o enunciado se materializa sempre direcionado a alguém, ao outro, e, dessa maneira, o *dialogismo* é tido como o princípio da existência humana.

Em conformidade com Bakhtin (2016), Volóchinov (2018) postula que não é possível pensar o homem fora das *relações dialógicas*. Além disso, ele afirma que a comunicação verbal está ligada à situação concreta; assim, o discurso¹⁴ só se efetiva no contexto sócio-histórico real, o qual tem o papel de atribuir valor e significado às palavras. Estas, por sua vez, não só carregam um conteúdo, mas também expressam opiniões, interpretações, juízos de valor, choques, concordâncias e contradições da sociedade.

Tendo isso em vista, é possível afirmar, a partir do que é defendido pelo Círculo de Bakhtin, que todo enunciado é uma resposta e, assim, sempre abarca a manifestação de uma aprovação ou de uma desaprovação: esse é o elo da comunicação sociocultural. Na visão de Volóchinov (2018), todo dizer é parte de uma discussão axiológica, ou, nos termos de Bakhtin (2018), todo dizer é *internamente dialogado*.

Assim, para que o discurso tenha sentido, as relações dialógicas são de extrema importância, pois, sem elas, o elo entre vida e linguagem é obliterado. É nesse sentido, considerando as relações dialógicas como relações de sentido firmadas entre enunciados, tomando não somente o evento da interação face a face, mas sim o todo da interação verbal, que vamos discutir o nosso *corpus*.

Feitas todas as considerações e ponderações acima acerca dos conceitos de *intertextualidade* (e seus variados tipos) e de *dialogismo*, partiremos, então, para a nossa seção de análise de dados, a qual segue abaixo.

¹⁴ Considerando a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD), adotada neste artigo, tomamos discurso, conforme Volóchinov (2019), como a concretude da língua, quando esta é utilizada por agentes sociais que estabelecem e representam suas posições valorativas na enunciação.

3. O post em evidência: diálogos intertextuais presentes em uma publicação feminista marxista

Apresentaremos, a seguir, a análise dos dados selecionados para o presente trabalho. Porém, antes disso, vale ressaltar que, no que diz respeito ao processo de geração do *corpus*, selecionamos um exemplar de um *post* do Facebook publicado na linha do tempo da página “Feminismo Marxista” (F.M), a qual conta com mais de 70 mil seguidores. Ao e-lermos a publicação em questão, utilizamos a ferramenta de captura de tela para transformá-la em uma figura passível de análise neste artigo.

Levando esse processo em consideração, vejamos, então, o *post* (figura 1) do perfil F.M:

Figura 1: “Feliz Dia das Crianças”



Fonte: Página *Feminismo Marxista* no Facebook¹⁵.

A *priori*, pode-se dizer que há, na foto que compõe o *post*, dois brinquedos: uma foice e um martelo. Contudo, esses dois “brinquedos”, sobrepostos, representam símbolos do *movimento comunista*. A simbologia da foice e do martelo foi criada durante o período da Revolução Russa, em 1918. Nessa época, os trabalhadores russos, liderados por Lênin, acreditavam que só seria possível a vitória do socialismo com a união das forças entre os trabalhadores camponeses e os operários, e, como assinala Colzani (2016), a maioria da população vivia no ambiente rural. Logo, a revolução dirigida pela classe operária só seria possível caso o trabalhador do campo também fosse ganho. Nesse ínterim, a aliança camponesa operária concretizou-se.

Assim sendo, a *foice* representava a **força dos camponeses** e o *martelo* representava a força dos **trabalhadores industriais**. Isso posto,

¹⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/feminismomarxista/posts/2509175712660466/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

a união da foice e do martelo simbolizava a luta pelo fim da propriedade privada dos grandes meios de produção e, como aduz Colzani (2016), pelo fim da exploração do homem pelo homem. Em vista disso, é necessário que se conheça os símbolos supracitados para que se compreenda o intertexto presente na imagem.

Ademais, nessa sobreposição dos brinquedos/dos símbolos comunistas existe outro intertexto que pode (ou não) ser assimilado pelo internauta, qual seja: o Projeto de Lei nº 5358/2016, apresentado pelo atual Deputado Federal Eduardo Bolsonaro, do Partido Social Cristão (PSC). Nesse Projeto, considera-se ato terrorista a *fomentação ao embate de classes sociais e o uso da foice e do martelo*. A proposta do deputado é de criminalizar a apologia ao comunismo, conforme Nobre (2017). Nesse ínterim, a compreensão do intertexto em questão, pelo internauta, pode suscitar essa relação dialógica que desvela um embate sociopolítico-ideológico.

Em ambos os casos, observa-se a intertextualidade *stricto sensu*, que ocorre quando um texto está inserido “em outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (...) dos interlocutores” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 17). A figura 1 remete, então, ao que as autoras denominam de *intertextualidade implícita*, pois o intuito da publicação do *post* em questão foi levar o internauta/leitor a ser capaz de reconhecer a presença dos intertextos para que, assim, pudesse construir sentido. Para tanto, faz-se necessário que haja a ativação do(s) texto(s) fonte(s) na memória discursiva dos usuários do *Facebook*, o que é passível de ocorrer, mas não é garantido.

Para além disso, em se tratando da descrição do *post*, existem outros intertextos que devem ser pontuados. Vejamos o conteúdo da descrição/legenda da postagem: *Meninas lêem Rosa / Meninos lêem Rosa / Feliz dia das crianças [sic]*. Primeiramente, devemos pontuar que a publicação é do ano de 2019 e, nesse mesmo ano, houve uma repercussão imensa acerca de um vídeo¹⁶ em que a atual ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, logo após sua posse, afirmou que: “Menino veste azul e menina veste rosa”, fazendo uma clara associação entre a concepção binária de gênero e cores pré-definidas por uma cons-

¹⁶ Disponível em: <https://twitter.com/i/events/1080859532836843520>. Acesso em: 17 fev. 2021.

trução social cis-heteronormativa, sexista e patriarcal. Para Vallim (2019, s/p):

A fala da ministra demonstra que a concepção do Ministério vai de encontro a tudo que tem sido discutido em relação aos estudos de gênero e diversidade. Para a Psicologia, essa discussão tem que ser feita pensando no direito à diversidade das expressões de gênero. Quando ela dá uma declaração dizendo que meninos devem usar azul e meninas rosa ela faz contraposição entre heteronormatividade e homonormatividade que não existe nos estudos de gênero. Esse discurso defende que a heteronormatividade é a única expressão normal e natural, fundamentada na ideia que sexo biológico deve determinar o gênero desde o nascimento, sem reconhecer as questões culturais e ideológicas envolvidas nesse processo.

Com isso, a visão da ministra estigmatiza as identidades de gênero e coíbe, assim, a liberdade dos sujeitos. Desse modo, notamos uma alusão à fala da ministra Damares na descrição do *post* da Figura 1. Contudo, notadamente, há uma crítica nessa sutil menção, haja vista que enquanto o capitalismo tenta regular a sexualidade e a condição do gênero biopsicossocial, o feminismo marxista quer libertá-las, conforme lembra Arruza, Bhattacharya e Fraser (2019), quando destacam que a luta por libertação da sexualidade perpassa não só as formas de família procriadora e cis-heteronormativa, “mas também as restrições de gênero, classe e raça e das deformações do estatismo e do consumismo” (p. 73).

No que concerne ao cerceamento da liberdade, conteúdo presente na fala da ministra e que está sendo aludido na figura 1, verificamos, também, o contraponto disso com a presença da leitura de “Rosa”. Quando os administradores da página “Feminismo Marxista” asseveram que “Meninas lêem Rosa” e “Meninos lêem Rosa” [*sic*], possivelmente estão fazendo menção a Rosa Luxemburgo. Acerca da escritora em questão, Estefanía (2019) destacou:

Antimilitarista, defensora da democracia no seio da revolução, é considerada a dirigente marxista mais importante da história. Um século depois de sua morte, sua vasta produção teórica continua viva. (ESTEFANÍA, 2019, [s/p])

Rosa viveu em uma época em que as mulheres eram reprimidas; estudou na Universidade de Zurique, uma das poucas que aceitava mulheres. Ativista, símbolo de resistência, lutou pelas minorias e os oprimidos – trabalhadores e mulheres, especialmente, mas também por negros e judeus. Além dos seus feitos serem reconhecidos internacionalmente enquanto dirigente do movimento comunista, Luxemburgo é, ainda, uma renomada escritora e feminista.

Uma das frases mais célebres da autora é: *Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres*. Então, não foi ao acaso que a descrição da publicação da página “Feminismo Marxista” sugeriu que, no dia das crianças – data em que a publicação foi postada, 12 de outubro –, meninos leiam Rosa e meninas leiam Rosa.

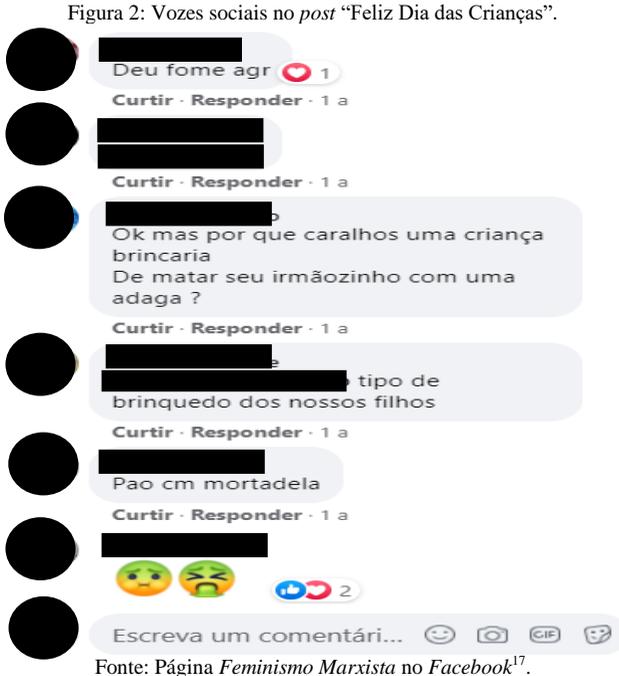
Essa menção à Rosa indicia mais um intertexto na descrição do *post*, no que concerne à supracitada autora. Nesse sentido, podemos classificar essa menção tanto como *intertextualidade implícita* quanto como *intertextualidade explícita*. No primeiro caso, podemos assinalar que não há nenhum marcador que leve necessariamente à Rosa Luxemburgo, que faça menção explícita ao nome completo da autora – apesar da grafia com letra maiúscula, que sinaliza um substantivo próprio. Mas, em segunda medida, pode-se dizer que há uma *intertextualidade explícita*, tendo em vista todo o contexto de o nome “Rosa” estar inserido na página intitulada “Feminismo Marxista”, por tratar da militância comunista, e por estar direcionada, de modo geral, a um público que possui proximidade com essa autora. Logo, a inferência de “leitura e Rosa” pode levar o internauta a Rosa Luxemburgo com certa facilidade, a depender de seu conhecimento de mundo e das inferências que ele fizer a partir do conteúdo do *post*.

Para além do que já discutimos até aqui em relação ao *post* presente na figura 1, precisamos considerar que, para o Círculo de Bakhtin, a enunciação é tomada sempre do ponto de vista dos elos entre falante e ouvinte, e este último, ao interagir com o enunciado do outro, incorpora uma posição responsiva axiologicamente acentuada em relação a este enunciado: um lócus de resposta, uma atitude-resposta carregada de juízos de valor a partir do(s) enunciado(s) do outro. Nas palavras de Bakhtin (2016),

[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2016, p. 25)

Desse modo, nos interessa, também, analisar como os usuários do *Facebook* fazem uso dos comentários para se posicionar de alguma forma em face da publicação em questão, pois, através desse recurso, o sujeito pode exercer seu papel de agente social e dialógico, axiologicamente respondendo à provocação posta(da). Tendo isso em vista, vejamos,

agora, a figura 2, a qual refere-se aos comentários do *post* que analisamos:



Em se tratando dos comentários da publicação, notamos que, no primeiro deles, há o enunciado verbal “*Deu fome agr*” [sic]. De início, considerando o conteúdo do *post*, ele parece não fazer sentido ou não estar ligado ao assunto, mas, se olharmos atentamente para o quinto comentário, no qual temos o enunciado “*Pao cm mortadela*” [sic], conseguimos *linkar* ambos os dizeres: a referência à comida está diretamente relacionada ao movimento comunista.

Acontece que, no cenário político polarizado entre direita e esquerda, duas expressões pejorativas são comumente utilizadas para sepa-

¹⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/feminismomarxista/posts/2509175712660466/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

rar um grupo do outro, quais sejam: *coxinha* e *mortadela*. Assim sendo, como salienta Prado (2016), o termo “coxinha” é usado, geralmente, para caracterizar uma pessoa “certinha”, “arrumadinha” e, dentro do domínio político, “direitista”. As teorias sobre a origem desse termo se dividem em três: a primeira delas afirma que policiais militares (tomados como inimigos principais dos esquerdistas na ditadura) sempre costumavam manobrar e estacionar seus carros perto de locais que produziam e vendiam coxinhas; a segunda também está ligada a policiais militares e se apoia no fato de que esses profissionais, mal remunerados, recebiam uma espécie de vale alimentação suficiente apenas para comprar algumas coxinhas; já a terceira defende que homens ricos utilizavam bermudas mostrando as suas “coxinhas”.

O termo “mortadela”, por sua vez, de acordo com Prado (2016), utilizado no contexto político recente, se define como o contrário de “coxinha”, ou, trocando em miúdos, como o termo que as pessoas de direita fazem uso para definir pessoas de esquerda. A expressão, segundo o autor, está relacionada aos militantes do Partido dos Trabalhadores (PT), os quais recebem lanches, que, na maior parte das vezes, é pão com mortadela. O termo, para ele, também está ligado às pessoas que recebem lanches apenas para fazer volume em manifestações favoráveis à causa esquerdista.

Isso posto, o comentário que verbaliza “*Pao cm mortadela*” [sic] indicia um sujeito que se apoia em um posicionamento político direitista para expor o seu ponto de vista, o qual revela uma apreciação valorativa contrária ao *post*, ao fazer uso de uma expressão pejorativa e recheada de tonalidades dialógicas que se apresentam como conflitantes no que se refere ao movimento comunista. Portanto, a expressão verbal pronunciada por esse usuário está a serviço de seu propósito comunicativo e de seu objetivo interacional, qual seja, contestar a discussão proposta pela página, haja vista que, ao que parece, para o comentarista, esse não é um conteúdo válido/interessante.

Mas, em contrapartida, já no comentário que verbaliza “*Deu fome agr*” [sic], o interessante a ser observado é que há uma referência a essa mesma expressão – “*Pao cm mortadela*” – [sic] carregada de ideologia e história contrárias ao posicionamento político e ao sentido original do *post* – que é abertamente esquerdista –, mas de forma reacentuada, de modo que ela é utilizada pelo rebatedor para ridicularizar a possível depreciação que poderia ser feita pelo uso do termo. O comentarista se atreve a dizer que está com fome, o que revela uma estratégia de descredi-

bilização da expressão, pois o sujeito utiliza uma mesma base (abstrações direitistas) para marcar seu posicionamento ideológico e sua atitude valorativa totalmente contrária a ela, utilizando uma forte carga humorística para isso.

Já no terceiro comentário¹⁸, nos deparamos com o seguinte enunciado verbal: “*Ok mas por que caralhos uma criança brincaria de matar seu irmãozinho com uma adaga?*” [sic]. Nesse caso, percebemos, apenas considerando o que foi dito, que o usuário em questão não conseguiu realizar a leitura intertextual do *post* e, por causa disso, não entendeu o objetivo interacional dos administradores da página. Isso fica evidente pelo fato de o sujeito não identificar que o objeto registrado na foto é uma foie (e não uma adaga, como ele pensou), além de ele não perceber, também, que a “brincadeira” proposta é a de lutar contra o capitalismo e não de matar outra criança.

Nesse ponto, no entanto, é importante reconhecermos que, como aponta o Círculo de Bakhtin, as interações comunicacionais estão ligadas à estrutura sociopolítica-ideológica dos sujeitos presentes nas cenas enunciativas para que ocorra uma atribuição de sentidos ao enunciado. Assim sendo, todo enunciado é ideológico, pois ele sempre se dá no campo de uma das ideologias e expressa uma posição valorativa, o que nos possibilita afirmar que não há enunciado neutro.

Isso posto, em situações como essa, em que a interação não se estende e não temos acesso direto ao sujeito, só podemos analisar o que é dito, e é por isso que estamos considerando esse comentário como um indício de uma não compreensão do *post*; todavia, como mostram Guerra, Pereira e Azevedo (2020), é muito comum que uma determinada figura de linguagem seja utilizada por administradores de página e comentaristas de *Facebook*: a ironia. Assim, há muitas possibilidades de interpretação desse dado, mas todas são bastante subjetivas e abstratas quando consideramos o acesso parco ao enunciadador em questão.

No quarto comentário, por sua vez, o enunciado verbal que encontramos é: “*tipos de brinquedo dos nossos filhos*”. Aqui, muito provavelmente, a internauta que marcou outro usuário do *Facebook*, alegando que os filhos deles brincariam daquele jeito, compreendeu o intuito da publicação e os diálogos suscitados tanto pelo nome da página em questão (“Feminismo Marxista”) quanto pela construção de sentido que é propi-

¹⁸ Não nos detivemos ao segundo comentário porque não havia nada escrito lá além de um nome de um usuário do *Facebook*.

ciada pelo último enunciado da descrição da publicação, qual seja: “Feliz dia das crianças”. Além disso, é possível que ela tenha notado, na descrição do *post*, a subversão dos administradores da página ao sistema vigente, pois eles fazem uso de uma data comemorativa criada pelo sistema capitalista, a saber, o dia das crianças, a qual gera consumo, para provocar nos leitores/internautas, certamente, uma reflexão.

Isso posto, ainda que o usuário não tenha deixado explícito em nenhuma parte do comentário que coaduna daquela opinião, é possível inferir que ele concorda com tudo o que foi dito no *post* em questão, afinal, o fato de inserir mais uma pessoa no diálogo (ato feito através da marcação) e dizer que fará com que os filhos deles tenham aqueles tipos de brinquedo/brinquem daquela forma evidencia uma atitude responsiva e uma apreciação valorativa favorável à discussão. A situação poderia ser diferente, por exemplo, se esse mesmo usuário estivesse ironizando o conteúdo da postagem, pois o objetivo interacional, nesse caso, muito provavelmente, seria o de ridicularizar a comunidade.

Por fim, no sexto e último comentário, não encontramos enunciados verbais, mas sim os *emojis* “🤢🤮”. Esses *emojis* são “nauseado” e “vomitando”, respectivamente. Geralmente, em ambiente virtual, ambos significam algum tipo de desconforto físico, o qual gera a sensação de vômito, mas eles também são utilizados para indicar certo desconforto psicológico após experiências incômodas. Algumas pessoas fazem uso deles, ainda, para expressar emoções extremas, repulsa e náusea em relação a algo – a exemplo de um discurso ou de um fenômeno – ou a alguém.

Assim sendo, mesmo não expressando a sua atitude valorativa de forma grafada, a partir desse recurso multimodal ofertado pelo *Facebook* para que os indivíduos (inter)ajam na plataforma, percebemos que o usuário em questão parte de um posicionamento político-ideológico que vai de encontro ao movimento comunista, tendo, inclusive, asco dele. As escolhas imagéticas feitas pelo enunciadador revelam seu juízo de valor frente à temática abordada sem que ele precise utilizar palavras para isso.

Diante do exposto, em todos os comentários, percebemos que a representação da realidade dos sujeitos que se engajaram com o *post* foi realizada através de um contexto e também de um *lôcus* valorativo, ambos socio-historicamente marcados.

4. Considerações finais

No *post* que analisamos, pudemos verificar como se dão alguns processos de intertextualidade nesse gênero discursivo digital, bem como seus tipos e, ainda, a posição sócio-histórica-ideológica (feminista marxista ou não) dos agentes envolvidos tanto na publicação quanto na interação com o *post*. Ratificamos, ainda, os profícuos diálogos com as distintas vozes sociais e os intertextos presentes nas interações. Além disso, pontuamos a importância da explanação da temática antissexista como potencializadora do avanço feminista em uma sociedade ainda patriarcal e tão desigual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. *Feminismo para os 99%*: um manifesto. Trad. de Heci Regina Candiani. Prefácio à edição brasileira de Talíria Petrone. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

AZEVEDO, A. C. O.; PEREIRA, M. H. M. A intertextualidade em hipertextos: uma análise de tweets de cunho didático. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/32557>. Acesso em: 11 out. 2021.

ARAÚJO, J. C.; LOBO-SOUSA, A. C. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. *Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 9, 3. ed., p. 565-83, 6 set. 2009.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do Romance I: A estilística*. 1. ed. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

ESTEFANÍA, J. *Rosa Luxemburgo: 100 anos do assassinato da revolucionária pacifista*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/11/cultura/1547209310_525215.html. Acesso em: 04 abr. 2020.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018. p. 161-193

GUERRA, F. S.; PEREIRA, M. H. M.; AZEVEDO, A. C. O. Um olhar para a militância no Facebook: a discursivização do(s) enunciado(s) (anti)feminista(s). In: Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia (*on-line*), 14, 2020, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2020. p. 1-8. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17743. Acesso em: 1 out. 2021.

GONÇALVES, R. O pioneirismo de A mulher na sociedade de classes. In: SAFFIOTI, H. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 11-25

HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução de BhuviLibanio. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

KOCH, I; BENTES, A; CAVALCANTE, M. *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOBRE, N. 2017. *Projeto criminaliza apologia ao comunismo*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/519165-projeto-criminaliza-apologia-ao-comunismo/> Acesso em: 07 out. 2021.

VALLIM, C. 2019. *Mas afinal, porque meninas usam rosa e meninos usam azul?*. Disponível em: <https://correionogueirense.com.br/mas-afinal-porque-meninas-usam-rosa-e-meninos-usam-azul-correio-nogueirense/> Acesso em: 04 abr. 2020.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 207-20

**MIGRAÇÃO VENEZUELANA NO ESTADO DE RORAIMA:
DIRETOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA**

Patrícia Socorro da Costa Cunha (UFRR)

patricia.cunha@ufrr.br

Isaias dos Santos Ildebrand (UNISINOS)

isaias.brand@hotmail.com

RESUMO

Dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) mostram que, em suma, os venezuelanos que chegam ao Brasil entram no país pelo Estado de Roraima. Assim, o presente estudo teve por objetivo analisar e refletir como os migrantes residentes no município de Boa Vista, no Estado de Roraima, influenciaram a educação e se eles têm seus direitos de cidadãos respeitados pelo Estado em relação aos aspectos de cidadania, identitários, linguísticos e culturais no ambiente escolar. Para tanto, realizou-se uma revisão de referências sobre migração e uma entrevista com profissionais da educação a fim de compor e fortalecer as reflexões trazidas nesta investigação. Os resultados apontaram que investir em estudos e práticas pedagógicas que olhem para os direitos dos cidadãos migrantes venezuelanos são alternativas para promoção de aspectos de cidadania, identitários, linguísticos e culturais nas Instituições de Ensino que se deparam com essa realidade, já que esses direitos estão previstos no ordenamento jurídico brasileiro, e o não cumprimento deles podem maximizar preconceitos sobre os migrantes e refugiados. Além disso, considera-se que são necessárias ações que valorizam a(s) língua(s) desses indivíduos, de modo a minimizar desigualdades e as dominâncias da língua majoritária.

Palavras-chave:

Cidadania. Educação. Migração.

ABSTRACT

Data from the United Nations High Commissioner for Refugees (UCNUR) show that Venezuelans who arrive in Brazil enter the country through the state of Roraima. Thus, the present study aimed to analyze whether migrants living in the municipality of Boa Vista, in the state of Roraima, have their rights as citizens respected by the state in relation to citizenship, identity, linguistic and cultural aspects in the school environment. To this end, a review of references on migration was carried out and a questionnaire with closed and open questions was applied to the management team of a municipal school in the city of Boa Vista. The results point out that investing in studies and pedagogical practices that look at the rights of refugee and migrant citizens is an alternative to promote citizenship, identity, linguistic and cultural aspects at school. These rights are provided for in the Brazilian legal system, and their non-compliance can maximize prejudices about migrants and refugees.

Keywords:

Citizenship. Education. Migration.

1. Introdução

Este estudo tem o objetivo de visitar referências e refletir sobre influências da migração venezuelana nas perspectivas da Educação no município de Boa Vista. Olhares para os processos migratórios precisam de atenção, porque podem sinalizar soluções para problemáticas que se estabelecem na escola, que necessitam dedicar ações assertivas e afirmativas para contemplar as urgências educacionais dos migrantes e a sua cidadania. Visitando a perspectiva do direito e da cidadania, Dallari destaca que “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo” (2004, p. 14). Desse modo, a cidadania deve ser entendida, como um processo contínuo, uma construção coletiva que almeja a realização gradativa dos Direitos Humanos e de uma sociedade mais justa e solidária, o que deveria ocorrer com os migrantes.

Para compreender este estudo, primeiramente faz-se uma compreensão do contexto migratório em Roraima com base em dados obtidos junto a Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e ao Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Juntamente, recorreremos a uma análise de publicações nos portais da prefeitura de Boa Vista, a uma entrevista com duas gestoras coordenadoras e uma professora de uma escola que acolhe migrantes venezuelanos, a Lei nº 9.474, de 1997, e a Lei nº 13.445, de 2017, que asseguram a cidadania aos migrantes venezuelanos residentes no município de Boa Vista, no Estado de Roraima. Também tecemos breves reflexões e discussões com base em autores como Cagliari (2012), Bagno (2009) e Bortoni-Ricardo (2005), que mostram que o direito à identidade cultural, linguística, identitária no ambiente escolar podem estar alinhados às práticas escolares para um melhor aproveitamento de ensino, principalmente, na Educação Básica.

Na investigação, notou-se que essas duas leis ainda deixam lacunas a serem preenchidas quanto ao cotidiano desses migrantes em território nacional, sendo pertinente saber como as escolas da rede municipal de Boa Vista desenvolvem as práticas educacionais para atender aos migrantes venezuelanos; se são considerados o direito à identidade cultural, linguística, identitária no ambiente escolar; e quais as práticas desenvolvidas pelas escolas municipais que agregam respeito e valorizam os migrantes venezuelanos como cidadãos em território brasileiro.

Diante desses questionamentos, verificou-se a necessidade de uma reflexão quanto aos direitos da cidadania dos migrantes venezuelanos pe-

lo Estado brasileiro em contexto de refúgio, com embasamento na Lei nº 9.474, de 1997, e na Lei nº 13.445, de 2017, visto que o Estado de Roraima vive uma grande crise migratória com a entrada incessante de venezuelanos em território brasileiro. Recorrer a essas leis pode ser uma alternativa para amparar a permanência desse grupo migratório em território nacional, condicionando os mesmos direitos e deveres que o cidadão nacional.

Por fim, acreditamos ser fundamental a promoção de ações pedagógicas que assegurem aos alunos migrantes venezuelanos o respeito à cidadania, à identidade, aos aspectos linguísticos e culturais no ambiente escolar em conformidade com a Lei nº 9.474, de 1997, e a Lei nº 13.445, de 2017. Tais práticas podem ser alternativas para minimizar problemas maiores como o preconceito linguístico, discriminação e até reprovação escolar em decorrência do uso da mistura do espanhol com o português acarretando uma inferioridade linguística entre os idiomas.

Na próxima parte, discutimos questões sobre a migração venezuelana e seus reflexos na Educação no estado de Roraima.

2. Migração venezuelana e educação: reflexões com base na acnur

No atual contexto globalizado, é importante entender que os constantes processos migratórios no século XXI vão além de questões de guerras, de conflitos, de fatores sociais, políticos e econômicos, envolvendo também questões da linguagem. O processo migratório se relaciona a questão de cidadania e de Estado, pois os deslocamentos espaciais da população cerceiam os direitos humanos.

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR (2010, 2018), no último ano, mais de 68,5 milhões de pessoas deixaram suas casas e se veem obrigadas a fugir para outros lugares. No aspecto da globalização fica mais evidente as crises migratórias que ocorrem mundo afora em decorrência de conflitos armados, violência e perseguição como ocorre com os Rohingya (uma minoria étnica marginalizada em Mianmar, que têm sofrido nas últimas décadas com crescentes ações de exclusão e perseguição); os Sírios (a guerra da Síria provocou uma enorme crise migratória); os da Rota de migração mexicana (formada por pessoas da Guatemala, Honduras e El Salvador, por compreenderem algumas das cidades mais violentas do mundo); e a dos

Venezuelanos (a crise político-econômica interna faz milhares de pessoas a deixarem o país).

Com a crise econômica na Venezuela, os migrantes saem de seu país em busca de novas oportunidades em outros países. Um dos principais destinos desses migrantes é o Brasil. Desse modo, o maior país da América do Sul recebe milhares de pessoas que procuram oportunidades de melhores condições de vida e admissão no mercado de trabalho. Entretanto, esse intenso fluxo migratório desencadeou diversos problemas em território brasileiro, porque a maioria desses migrantes concentraram-se em um único estado, Roraima, que não estava (e continua não estando) preparado para a alta demanda de pessoas no campo da saúde, da segurança pública, e, principalmente, na Educação.

Ao adentrar o território brasileiro, os migrantes sob a égide da Lei nº 9.474, de 1997, e da Lei nº 13.445, de 2017, passam a ter direitos tais quais os de cidadãos brasileiros. Esses dois instrumentos jurídicos elencados favorecem aos migrantes o respeito à cidadania e aos seus direitos humanos, pois juridicamente, cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, enquanto a cidadania diz respeito à qualidade de ser cidadão e, conseqüentemente, sujeito de direitos e deveres.

Promovendo olhares à educação e a questão migratória, é pertinente dizer que, desde 2015, nota-se que as escolas de Boa Vista e Pacaraima, no Estado de Roraima, começaram a receber grande número de pessoas vindo da Venezuela para o Brasil. Dessa forma, as conseqüências da chegada desses migrantes ao Estado trouxeram grandes impactos nos serviços à população, como a educação. Todo esse cenário favorece estudos e pesquisas na área do Direito, da Educação, da Sociologia, da Linguística e outras áreas de investigação científica.

Essas considerações permitem reconhecer que Estado de Roraima vive uma nova realidade com a migração em massa de venezuelanos para o Brasil. A ACNUR (2021) revela que de acordo com os dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) na 5ª edição do relatório “Refúgio em Números”, o Brasil reconheceu, nos últimos três anos, mais de 31.966 pessoas como refugiadas e são os migrantes venezuelanos, a nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas, reconhecidos no Estado brasileiro.

Olhar para a Educação e a migração deve ser um caminho para rever ações pedagógicas e processos de inclusão. Para tanto, na sequência, tecemos considerações sobre a migração e a educação, elucidando re-

flexões com base na busca de referências que legitimam compreender os processos migratórios e seus reflexos no contexto educacional em Roraima.

3. *Entre o ambiente educacional e a migração: um olhar para a cidade de boa vista*

Para rever as perspectivas educacionais e migratórias de Roraima, delimitamos olhares à cidade de Boa Vista, levando em conta às notícias disponibilizadas pelos meios digitais do município. Segundo o portal da Prefeitura Municipal de Boa Vista (Cf. CHAVES, 2018; 2021), verificou-se que os investimentos e a modernização do ensino no município proporcionaram avanços significativos na rede educacional. Diversos fatores contribuíram para essa transformação, que vão desde o incentivo ao desempenho dos professores que resultaram premiações no âmbito nacional e local, a construção de novas escolas e creches, a formação e inserção de uma metodologia de ensino qualificada, concursos públicos, capacitações e implantação de um novo currículo escolar com foco na primeira infância.

A Prefeitura Municipal de Boa Vista (2021) mostra que, em sete anos, conseguiu criar mais de 15.700 vagas com a construção de 35 escolas onde antes não havia unidade, além da reforma e ampliação de outras 30. Em 2020, antes da pandemia, por exemplo, mais de 44.700 alunos retornaram às aulas na capital e encontraram escolas equipadas com recursos tecnológicos, com profissionais humanizados, recém-empossados, salas lúdicas, robótica, merenda de qualidade, conforto e segurança. No ano de 2013, somente 29 mil alunos se encontravam matriculados nas Instituições de Ensino do município (SEMUC, 2020).

Mas a migração venezuelana para Roraima trouxe uma nova contextualização escolar à Boa Vista. Para compor e contextualizar o olhar a migração e a educação, realizou-se uma pesquisa com duas coordenadoras e uma professora de uma escola da rede municipal de Boa Vista. Devido à situação da pandemia, a entrevista foi realizada com o uso do *WhatsApp* no período de 25 fevereiro a 31 de março de 2021. Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) ressaltam que o uso do *WhatsApp* é um instrumento coerente para obtenção de dados no contexto da pandemia, otimizando o fluxo e a geração de informações. Destaca-se que as participantes foram convidadas para falar de sua realidade. Enquanto a entrevista ocorria, houve momentos oportunos para discussão sobre algumas

concepções voltadas ao direito dos migrantes venezuelanos. Vale ressaltar que as identidades das profissionais serão preservadas e as discussões seguintes serão articuladas com base nas informações oriundas das entrevistas.

A entrevista teve como foco as atividades desenvolvidas pela escola em respeito à cidadania dos alunos venezuelanos matriculados na Instituição onde as profissionais da educação atuam. Assim, os questionamentos foram oportunos para compreender sobre esse novo cenário: (i) Diante dessa nova conjuntura (de migração) como as escolas da rede municipal de Boa Vista desenvolvem as práticas educacionais para atender aos migrantes venezuelanos? (ii) São considerados o direito à identidade cultural, linguística, identitária no ambiente escolar? (iii) Quais as práticas desenvolvidas pelas escolas municipais que agregam respeito e valorizam os migrantes venezuelanos como cidadãos em território brasileiro? (iv) As escolas da rede municipal de ensino desenvolvem mecanismos que assegurem aos alunos migrantes venezuelanos o respeito à cidadania, à identidade, aos aspectos linguísticos e culturais no ambiente escolar? (v) Se os direitos não ocorrerem em conformidade com a Lei nº 9.474, de 1997, e a Lei nº 13.445, de 2017, outros problemas maiores podem surgir em relação à garantia da cidadania desses alunos?

A escola das entrevistadas deste estudo é localizada no bairro Calungá, na cidade de Boa Vista sendo inaugurada em julho de 2018, com capacidade para atender cerca de 800 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa escola se localiza em uma área onde habitam muitos migrantes venezuelanos residentes dos bairros São Vicente, Treze de Setembro, Francisco Caetano Filho e Calungá conforme aponta Chaves (2018, 2021). Por falar de migrantes, há 14 abrigos existentes em Roraima para refugiados e migrantes da Venezuela, sendo que a ACNUR (Agência da ONU para Refugiados) oportuniza apoio e atenção a esses abrigos. Essa escola inaugurada em 2018 fica entre 3 abrigos e atende crianças migrantes e brasileiros.

A escola das participantes assumiu a nova gestão educacional implantada no município de Boa Vista, desde 2013, mesmo antes desse grande fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil. A educação municipal de Boa Vista tem obtido investimentos, favorecendo e proporcionando avanços significativos na vida de muitas crianças, conforme dados

obtidos no site da Prefeitura Municipal de Boa Vista (2021)¹⁹. Além disso, a meta educacional do município é transformar a cidade em modelo para o Brasil, quando se trata de ter a educação como base da sociedade. Exemplo disso são os resultados obtidos pelas escolas municipais de Boa Vista na conquista de muitos prêmios nacionais e municipais.

Dentre os prêmios conquistados pelos professores municipais da educação do município de Boa Vista, têm-se várias conquistas do Prêmio Nacional Professores do Brasil que surgiu em 2005 a partir da união do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, desenvolvido, desde 1999, com o Prêmio Incentivo à Educação Fundamental desenvolvido desde 1995. Em âmbito municipal, o grande incentivo para os educadores é o Prêmio Municipal Referência em Gestão Escolar Professora Delacir de Melo Lima que, desde 2012, reconhece e incentiva o esforço dos servidores municipais que desenvolvem práticas pedagógicas com êxito na aprendizagem dos alunos, com a premiação em dinheiro equivalente a uma remuneração mensal, o chamado 14º salário para valorizar os profissionais da educação (SEMUC, 2015).

Com incentivo às práticas docentes, as condições de trabalho para os profissionais da rede municipal de Boa Vista tornaram-se de extrema relevância para o desenvolvimento docente em sala de aula e para a garantia da valorização profissional. Diante dessa motivação, o empenho ficou mais evidente com as premiações recebidas pelos profissionais municipais nos últimos anos. Entretanto, com a chegada dos migrantes venezuelanos, com língua, valores, costumes e cultura diferentes, em sala de aula, abre-se outro leque para esses profissionais atuarem, principalmente em relação ao respeito ao direito à identidade cultural, linguística, e identitária no ambiente escolar.

A Escola do bairro Calungá tem uma característica muito importante em relação à nacionalidade de seus alunos, já que atende cerca de 25% dos alunos matriculados na rede de ensino de acordo com o censo escolar de 2019 (Cf. KHATAB, 2020). Nos turnos matutino e vespertinos estão matriculados 667 alunos, em 28 turmas, do primeiro período da Educação Infantil, com alunos de 4 anos, ao quinto ano do Ensino Fundamental, atendendo alunos de 12 anos, com média de 25 alunos por turma. Desse modo, as crianças e adolescentes migrantes venezuelanos,

¹⁹ SEMUC. Prefeitura modernizou o ensino de Boa Vista e criou mais de 15 mil vagas em escolas. 2020. Disponível em <https://boavista.rr.gov.br/noticias/2020/02/prefeitura-modernizou-o-ensino-de-boa-vista-e-criou-mais-de-15-mil-vagas-em-escolas>.

em solo brasileiro, também passam a usufruir dessas modalidades de ensino ao se matricularem nas escolas brasileiras, equiparando-se a idade com a série a ser cursada. No município de Boa Vista, os alunos migrantes venezuelanos são maioria em muitas turmas nas salas de aula.

Mediante o relato trazido pelas gestoras, das 28 turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Escola há mais alunos migrantes venezuelanos do que brasileiros. Observa-se também que em todas as turmas o índice de alunos migrantes venezuelanos é muito alto em relação à quantidade de alunos brasileiros, sendo que do segundo período da Educação Infantil o número de alunos migrantes venezuelanos e brasileiros chega a ser quase 50 por cento entre às duas nacionalidades.

A seguir, tratamos de olhar e discutir sobre os direitos, a cidadania e a migração venezuelana, conduzindo reflexões com base nas referências e nas contribuições das profissionais da educação participantes da investigação. Também elencamos concepções da linguagem e ensino, que podem ser profícuas para repensar as práticas pedagógicas com estudantes migrantes.

4. *Direitos, cidadania e migração venezuelana: tecendo reflexões e perspectivas sob a égide da Lei nº 9.474, de 1997, e da Lei nº 13.445, de 2017*

Olhares para a cidadania, o direito, a educação e a migração são necessários nesse momento da discussão, porque ampliam relações da escola com a sociedade. Desse modo, recorreremos às perspectivas trazidas por Jubilit (2007), afirmando que o reconhecimento do status de refugiado é baseado em um fundado temor de perseguição, não sendo necessária sua materialização, utilizando-se de critérios objetivos e subjetivos. Entretanto, não é isso que ocorre com a maioria dos migrantes venezuelanos, pois o que acarreta êxodo desses migrantes para o Brasil é a crise política que provoca a falta de alimentos para a população e não a perseguição política ou guerra como ocorre na Síria. Esse fato, consequentemente, pode afetar a eficácia do instituto do refúgio, para que esse venha a assegurar a proteção daqueles que realmente necessitam.

Sendo assim, no contexto atual, muitos migrantes venezuelanos optam ao invés de pedir o refúgio com base na Lei nº 9.474, de 1997, que os impediria de retornar à Venezuela e perder o status de refugiado, eles preferem se registrarem como imigrante que adentre no Brasil com visto

temporário ou autorização de residência, em conformidade com a Lei nº 13.445, de 2017, que também os beneficia com todos os requisitos legais de cidadãos tais quais os brasileiros natos. Esse registro consiste na identificação civil por dados biográficos e biométricos, conforme o Art. 19 da lei de migração, e este processo é de competência da Polícia Federal.

Desse modo, refugiado ou não, os migrantes venezuelanos passam a gozar de todos os direitos elencados na Constituição Federal do Brasil. Assim, eles passam a ter direito à saúde, educação, e outros direitos garantidos pela *Lex Mater* como direito aos programas sociais como o Bolsa Família e ao direito à sua cidadania, aos direitos identitários, linguísticos e culturais no ambiente escolar. Vale dizer que um número considerável de migrantes venezuelanos que estão no Brasil, principalmente em Roraima, na cidade de Boa Vista, no início do êxodo para o Brasil, pediram o status de refugiado. O refúgio ocorre quando a pessoa se sente em risco em seu território, como nos casos de guerra, onde a permanência do indivíduo no país poderá implicar em um eminente risco a sua existência, sendo que para solicitar o status de refugiado é necessário estar fora do território em que esteja sendo perseguido ou correndo riscos (com base na ACNUR, 2010, 2018).

Ao se investigar e procurar saber por meio das entrevistas quais são as medidas adotadas pelo município de Boa Vista para proteger a cidadania dos alunos migrantes venezuelanos nas escolas municipais, sejam eles refugiados ou não, as participantes disseram que as medidas precisam ser mais consolidadas nas escolas municipais como, por exemplo, o atendimento diferenciado ou aulas de reforço para alunos migrantes venezuelanos com dificuldades de aprendizagem, mediante o idioma português.

Em âmbito de respaldo jurídico e em respeito à diversidade linguística, em novembro de 2014, o Ministério da Cultura e o IPHAN promoveram o I Seminário Ibero-americano sobre Diversidade Linguística. Esse evento desencadeou na criação do Inventário Nacional sobre Diversidade Linguística (INDL), em 2010, formalizado pelo decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. O INDL se firmou como importante instrumento de respaldo da diversidade linguística no cenário brasileiro, especialmente por conferir um espaço de oficialidade à pluralidade linguística do Brasil.

Relacionando essas considerações mediante a entrevista das gestoras e da professora, ao serem questionadas quanto à realização de ativi-

dades e eventos culturais que respeitam a diferença identitária, cultural e linguística dos alunos migrantes venezuelanos, a equipe ressaltou que a escola procura oferecer atividades pedagógicas, lúdicas e recreativas como dramatização e feira cultural para os alunos apresentarem conhecimentos e atividades que contemplem as especificidades venezuelana, como a *arepa*, comida típica da Venezuela, e práticas desenvolvidas pela Escola que buscam agregar o respeito e valorizar os migrantes venezuelanos como cidadãos em território brasileiro. Essas atividades são realizadas no ambiente escolar procurando integrar e sociabilizar os alunos na escola.

As orientações que respaldam o direito linguístico, conforme o Inventário Nacional sobre Diversidade Linguística (INDL), ressaltam a concepção de que os povos têm direito à autodeterminação e a se expressar em sua língua materna, inclusive com o exercício do direito de participar dos processos decisórios que envolvam o acesso e fruição aos direitos e bens da vida, o direito linguístico é abordado em diversos documentos internacionais de direitos humanos: na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948); no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); e no Pacto de São José da Costa Rica (1969). Além disso, no que toca à busca de concretização dos direitos humanos, inclusive dos direitos linguísticos, no âmbito regional, vale destacar que Brasil é Estado Parte na Convenção Americana desde 1992 e está submetido à competência contenciosa da Corte desde 1998, de acordo com o artigo 62 da Convenção.

Com a criação do Inventário Nacional sobre Diversidade Linguística (INDL) passa-se a um alcance às inúmeras línguas faladas no Brasil, pois o Estado não apenas passa a proteger as línguas e as comunidades falantes de outros falares brasileiros, mas também a estimular serviços essenciais para o gozo dos direitos não somente linguísticos, como também à educação, à justiça, à saúde entre outros.

Destarte, além das normativas brasileiras que declaram o direito à cultura e ao de se expressar na língua materna como direitos humanos, tem-se também a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos da Unesco (BARCELONA, 1996) que oportuniza o direito linguístico como o direito de um povo, em especial para se expressar na língua materna, dado que com fundamentos na Lei nº 9.474, de 1997, e na Lei nº 13.445, de 2017, os migrantes venezuelanos têm seus direitos e deveres balizados assim como aqueles dos cidadãos brasileiros. Ao serem refugiados ou

migrantes em território nacional, eles passam também a gozar do direito à educação, à cultura, ao direito linguístico e todos os direitos contemplados pelos instrumentos jurídicos nacionais.

Diante dessa situação, fortalecer e investir em práticas que olhem de forma específica para as aprendizagens de estudantes migrantes podem proteger a cidadania dos alunos migrantes venezuelanos nas escolas municipais. Dado a diversidade que permeia o espaço escolar, as coordenadoras e a professora da Escola salientaram dificuldades nas práticas pedagógicas com os alunos migrantes venezuelanos, como a alfabetização, em decorrência desses alunos não dominarem a língua portuguesa.

Em razão disso, é pertinente que o educador tenha a percepção que essa dificuldade de assimilação/alfabetização de um novo idioma não é por acaso, pois é um processo inerente à língua, sendo relevante valorizar essas diferenças linguísticas presentes no cotidiano dos alunos. Cagliari (2000; 2012) diz que a escola precisa adotar e aceitar a variação linguística como um fato linguístico e transformá-las em metas e seus valores educacionais. Desse modo, compete aos professores a responsabilidade de discutir essas diferenças idiomáticas em sala de aula com os alunos, bem como as implicações existentes entre as línguas, a sua contribuição sociocultural e o porquê da existência dessas como forma de valorizar os aspectos de cidadania, identitários, linguísticos e culturais existentes no ambiente escolar.

Ao encontro dessas considerações, Bagno (2009) revela que o ensino escolar deve estar aberto às diferentes diversidades linguísticas e que o reconhecimento e avaliação das características de cada aluno é fundamental na condução de uma educação significativa. Para esse autor é importante conhecer as diferentes linguagens existentes naquele espaço escolar. Esse procedimento de saber essas diferenças possibilita que o professor não fique preso a uma norma-padrão (problema já tratado em pesquisas no campo da Linguística), mesmo que a escola não admita a existência de variações em seu ambiente, é preciso repensar as estratégias de ensino de língua(s), para não minimizar as línguas minorizadas em nosso país.

Bagno (2009) salienta, ainda, que o educador deve sentir-se livre para expressar-se, conhecendo, o momento em que se pode usar a norma-padrão ou as variações. Para o autor, as práticas pedagógicas devem estar em sintonia com as transformações sociais, e a sociedade brasileira deve ter um novo olhar, com uma postura reflexiva sobre o que se quer ensinar

aos alunos e de que forma, quais desafios irão ser proporcionados a esses e o que se pretende alcançar com determinada abordagem utilizada em sala de aula. Nesse sentido, sugere-se que promover práticas que acolham as diversidades linguísticas, implicando reflexões e não julgamentos, podem fortalecer os percursos de aquisição da linguagem e da aprendizagem do português.

Partindo das considerações de Bagno (2009), Bortoni-Ricardo (2005) também vê potencial nas aulas de língua, sendo a escola um espaço socializador e múltiplo de diferenças, portanto local favorecido para o reconhecimento da diversidade, pois segundo ele “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”. Dessa forma, saber da pluralidade linguística existente nas escolas e em específico da Escola participante é importante que a Prefeitura Municipal de Boa Vista adotar medidas que visem evidenciar os aspectos de cidadania, identitários, linguísticos e culturais no ambiente escolar visto que todos, brasileiros ou não, são cidadãos perante a lei.

Diante dessas perspectivas, sustenta-se a premissa de que fomentar aspectos de cidadania, identitários, linguísticos e culturais no ambiente escolar pode ser uma potência na aquisição da linguagem, além do mais importante esclarecer que a escola precisa estabelecer um ensino de língua contextualizado e situado, que tenha impactos sociais no percurso escolar do estudante migrante. Ademais, o professor em sala de aula não deve veras diferenças linguísticas como barreiras, mas fazer com que o aluno acredite em sua língua materna, do valor cultural e sócio/histórico que lhe foi passado de outras gerações por meio de sua língua. A necessidade de aprender a língua padrão não difere da de respeitar as pluralidades linguísticas existentes em sala de aula, pois o respeito a essas diferenças faz com que os alunos se sintam prestigiados e nunca inferiores linguisticamente. Bagno (2009) diz que a diferença não pode ser entendida como deficiência, nem tão pouco por inferioridade.

Por outro lado, a linguagem que o aluno aprende antes de sua entrada na escola não pode ser perseguida pela língua portuguesa tida como padrão e majoritária no ambiente escolar, fazendo parecer que tudo que o aluno pense que toda sua cultura, sua língua, sua identidade seja considerada errada no ambiente escolar. Vale dizer que um ensino alinhado e voltado à diversidade linguística, à cultura e à identidade do aluno valorizando o respeito às diversidades, muitas vezes, ressignifica a compreen-

são do seu mundo e o mundo dos outros (Cf. CAGLIARI, 2012; BAGNO, 2009).

A Lei nº 9.474, de 1997, e a Lei nº 13.445, de 2017, conferem tanto aos refugiados quanto aos imigrantes em território nacional o *status* de cidadão e o direito a suas condições de vida, como a linguagem. Salientamos que é fundamental o olhar atento da rede municipal de Boa Vista, sendo oportuno a necessidade de produção e provocação de práticas educacionais situadas e reflexivas para atender aos migrantes venezuelanos. Acredita-se que cada escola deva desenvolver atividades com esse objetivo e conforme a sua realidade educacional. Também as leis nº 9.474, de 1997, e a nº 13.445, de 2017, trouxeram mais respeito e dignidade ao refugiado e ao migrante em território brasileiro, mas não basta estar previsto em lei, é preciso também fazer esses preceitos jurídicos ocorrerem na prática. Por isso é fundamental que o ensino possibilite aos alunos a participação nas mais diferentes formas de representatividade e o ambiente escolar respeite as divergências dessas pessoas que procuram o Brasil como uma oportunidade de uma vida melhor.

Portanto, a formação social do sujeito como cidadão não está centrada apenas na sala de aula, no entanto, a escola é um ambiente em potencial para intervenções na busca por uma formação significativa, ativa baseado na reflexão/ação, promovendo a valorização dos diferentes indivíduos com suas respectivas culturas, línguas, identidades e demais diversidades.

5. Considerações finais

O estudo realizado visitou referências sobre migração, bem como refletiu e considerou as influências da migração venezuelana sobre a Educação na cidade de Boa Vista. Os achados nos permitiram identificar que a Prefeitura Municipal de Boa Vista investiu na construção, ampliação e reformas de escolas para receber os alunos, incentivando premiações para valorizar o professor municipal. Ainda assim, esse órgão precisa repensar e procurar desenvolver práticas educacionais para atender aos migrantes venezuelanos, considerando e valorizando o direito à identidade cultural, linguística, identitária no ambiente escolar.

Conforme as considerações das profissionais da educação, as práticas desenvolvidas pela Escola participantes como atividades pedagógicas, lúdicas e recreativas como dramatização e feira cultural para agrega-

rem respeito e valorizar os migrantes venezuelanos como cidadãos em território brasileiro são práticas que precisam ser fortalecidas nas escolas e repercutidas em outros contextos que se valem dessa realidade se assim for pertinente.

Assim, apesar da lei nº 9.474, de 1997, e da lei nº 13.445, de 2017, serem um aparato legal para considerar os migrantes venezuelanos como cidadãos, não respeitar suas diferenças fere os preceitos jurídicos estabelecidos por essas normas. Diante disso, o Poder Público deve atuar positivamente (não ser omissivo), no sentido de proporcionar a fruição e o acesso à cidadania, à cultura, à identidade, à educação e à diversidade linguística também no ambiente escolar.

Por fim, o direito do indivíduo refugiado ou migrante, em se expressar na língua, que representa a sua identidade e sua memória, deve ser considerado nas práticas pedagógicas. Logo, a escola é um espaço em potencial para repercutir práticas exitosas e acolhedoras que podem valorizar a língua e a cultura venezuelana. Desse modo, é importante o desenvolvimento de políticas públicas para favorecer esse ecletismo cultural e identitário na rede municipal de ensino de Boa Vista, bem como mais estudos que descrevam práticas educativas promissoras para com os grupos migratórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?* 48. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?*. Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

BRASIL. *Decreto nº 7.387*, de 9 de Dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm.

BRASIL. *Lei nº 13.445*, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.474%2C%20DE%2022,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%AAsncias.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Variação e preconceito. *Textura – ULBRA*, n. 2, p. 15-22, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Algumas questões de linguística na alfabetização*. Univesp, São Paulo, p. 72-83, 2012. Disponível em: <https://acervo.digital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>.

CHAVES, Ceíça. Nova escola do Calungá muda realidade do bairro e já atende 180 alunos. *Notícia*. Prefeitura Municipal de Boa Vista. Disponível em: boavista.rr.gov.br/noticias/2018/08/nova-escola-do-calunga-mu-realidade-do-bairro-e-ja-atende-180-alunos.

_____. Tecnologia educacional – Professores passam por treinamento para utilizarem chromebooks durante aulas remotas. *Notícia*. Prefeitura Municipal de Boa Vista. 2021. Disponível em: boavista.rr.gov.br/noticias/2021/6/tecnologia-educacional-professores-passam-por-treinamento-para-utilizarem-chromebooks-durante-aulas-remotas.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos humanos e cidadania. *Moderna*, São Paulo, 2004.

JUBILUT, Líliliana Lyra. *O Direito Internacional dos Refugiados e sua Aplicação no Ordenamento Jurídico Brasileiro*. São Paulo: Método, 2007.

KHATAB, Mágida Azulay. CENSO ESCOLAR | Secretários de escolas da Capital participam de capacitação para a segunda etapa de coleta de dados. *Notícia*. 2020. Disponível em <https://portal.rr.gov.br/index.php/component/k2/item/1353-censo-escolar-secretarios-de-escolas-da-capital-participam-de-capacitacao-para-a-segunda-etapa-de-coleta-de-dados>.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Atendimento Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Revista Práxis Educativa*, v. 15, Ponta Grossa, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15476.071>

Outras fontes:

ACNUR, Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados e MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. 1ª Edição, 2010. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Ref%C3%BAgio-no-Brasil_A-prote%C3%A7%C3%A3o-brasileira-aos-refugiados-e-seu-impacto-nas-Am%C3%A9ricas-2010.pdf.

ACNUR, Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. *Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, v. 12, n. 12, 2018. Disponível em: www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-de-Debates-12_Ref%C3%BAgio-Migra%C3%A7%C3%B5es-e-Cidadania.pdf.

ACNUR, Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. *Número de refugiados e migrantes da Venezuela ultrapassa 4 milhões, segundo o ACNUR e a OIM*. Disponível em: www.acnur.org/portugues/venezuela.

CONARE, Comitê Nacional para os Refugiados. *Refúgio em números*. 3. ed. Disponível em: portalods.com.br/publicacoes/refugio-em-numeros-3a-edicao.

PREEFEITURA DE BOA VISTA. 2021. Disponível em: boavista.rr.gov.br.

SEMUC. Secretaria Municipal de Comunicação Social. Roraima. *Prefeitura modernizou o ensino de Boa Vista e criou mais de 15 mil vagas em escolas*. 2020. Disponível em: boavista.rr.gov.br/noticias/2020/02/prefeitura-modernizou-o-ensino-de-boa-vista-e-criou-mais-de-15-mil-vagas-em-escolas.

SEMUC. Secretaria Municipal de Comunicação Social. Roraima. *Professoras da rede municipal conquistam as primeiras colocações no Prêmio Nacional Professores do Brasil*. 2015. Disponível em: boavista.rr.gov.br/noticias/2015/11/professoras-da-rede-municipal-conquistam-as-primieras-colocacoes-no-premio-nacional-professores-do-brasil.

**MODERNIDADE, METAFICÇÃO E INTERTEXTUALIDADE
NO PRIMEIRO ROMANCE POLICIAL BRASILEIRO:
“O MYSTERIO”, DE COELHO NETO, AFRANIO PEIXOTO,
MEDEIROS E ALBUQUERQUE E VIRIATO CORRÊA**

Taynara Leszczynski (UFPR)

taynaraleszczynski97@hotmail.com

Isabelle Maria Soares (UFPR)

isamariares@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar o romance “O mysterio”, de Coelho Neto, Afranio Peixoto, Medeiros e Albuquerque e Viriato Corrêa, observando como ele dialoga com a modernidade, sobretudo, por meio da ruptura da narrativa policial tradicional, bem como, pela sua escrita satírica que se constrói através da metaficção e da intertextualidade. “O mysterio” foi publicado primeiramente em folhetim, entre março a maio de 1920 e devido à sua boa recepção foi lançado em um volume único pela editora de Monteiro Lobato. Ele é considerado o primeiro romance policial do Brasil e tem como espaço o Rio de Janeiro da *Belle époque*, embevecido pelas novas tecnologias. Assim, além da história central do assassinato de um banqueiro e da investigação do caso, a trama apresenta vários outros pontos de interesse, sendo um deles a modernização, que despontava em território nacional naquele momento. Por meio de uma escrita que mistura humor e suspense, nos deparamos com dois principais grupos sociais: o primeiro, formado por aqueles que se adaptam à modernidade e até mesmo deslumbram-se por ela e o segundo, composto por quem a recusa. Com isso, o resgate desse livro também contribui para o entendimento do pensamento de uma época.

Palavras-chave:

Metaficção. Literatura brasileira. Romance policial.

ABSTRACT

This research aims to analyze the novel “O mysterio”, by Coelho Neto, Afranio Peixoto, Medeiros e Albuquerque and Viriato Corrêa. We observe how it dialogues with modernity, especially through the rupture of the traditional detective narrative, as well as, by its satirical writing that is built through metafiction and intertextuality. “O mysterio” was first published in pamphlets, between March and May, in 1920. Due to its good reception was released in a single volume by Monteiro Lobato's publishing house. It is considered Brazil's first detective novel and it is set in Rio de Janeiro's *Belle époque*, a historic moment embellished by new technologies. Thus, besides the central story of the murder of a banker and the investigation of the case, the plot presents several other interesting points, such as modernization, which was emerging in Brazil at that time. Through a narrative that mixes humour and suspense, we are faced with two main social groups: the first, formed by those who adapt to modernity and even are dazzled by it, and the second, composed of those who refuse it. In this

way, the rescue of this book also contributes to the understanding of the thought of an epoch.

Keywords:

Metafiction. Brazilian literature. Detective novel.

1. Pistas iniciais

A história da literatura brasileira é repleta de apagamentos. Por motivos diversos, mesmo obras de suma importância para a época em que foram escritas acabam sendo esquecidas no decorrer do tempo, como é o caso do livro “O mysterio”, considerado o marco inicial da literatura policial no Brasil. A narrativa foi publicada primeiramente entre março a maio de 1920 pelo jornal A Folha²⁰ e, como fez bastante sucesso, acabou tornando-se um livro, tendo as suas três edições feitas pela editora de Monteiro Lobato²¹, duas em 1920 e uma em 1928.

O livro teve mais de 10 mil cópias vendidas, um montante bastante significativo para a época. Pode-se dizer que a prosperidade da história se dá pela instigante investigação de um crime, mas também, por ser de autoria de quatro notórios²² escritores nacionais, já reconhecidos em seu tempo: Coelho Neto, Afranio Peixoto, Viriato Corrêa e Medeiros e Albuquerque (&). “O mysterio” tem 255 páginas e é dividido em 47 capítulos²³, os quais têm a sua autoria alternada, uma vez que cada capítulo é escrito por um autor diferente.

É interessante destacar que um escritor não lia o capítulo do outro antes de ele ser publicado. Dessa forma, todos eles exerciam tanto o papel de autor quanto de leitor e ainda pode-se dizer que de detetive, pois era necessária a criação de uma sequência do capítulo anterior, logo, era preciso um olhar minucioso para que uma ponta se ligasse à outra, assim como em uma investigação. Esse exercício de escrita, mesmo que tivesse um caráter lúdico e descomprometido, é muito pertinente para pensarmos

²⁰ Na época, o jornal A folha era comandado por José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque, um dos quatro autores do livro.

²¹ Embora a editora seja a mesma para as três edições, ela muda de nome na terceira, de Editora Monteiro Lobato para Companhia Editora Nacional.

²² Não por acaso, Sevcenko *apud* Sússekind (1987) aponta um grupo de escritores dessa época como “camada dos vencedores”, no qual Coelho Neto se faz presente.

²³ Ao todo, Afranio Peixoto escreveu 17 capítulos, Viriato Corrêa 14, Medeiros e Albuquerque 9 e Coelho Neto 7.

questões referentes à linguagem. No caso da presente análise, discutiremos a metaficção e a intertextualidade, observando também como esses pontos dialogam com a modernidade brasileira.

O trecho a seguir apresenta uma nota introdutória escrita e publicada por Medeiros e Albuquerque no jornal, para explicar como funcionaria a publicação de “O misterio”. Observa-se que ele não revela que será um dos autores e apresenta “&” como o quarto autor:

Começamos hoje a publicação do romance O Mistério, escrito por Coelho Netto, Afrânio Peixoto & Viriato Correia. *O folhetim de hoje é precisamente do &*. Ele serviu apenas para tirar a feira... O de segunda-feira será assinado por Coelho Netto, o da terça por Afrânio Peixoto e o de quarta-feira por Viriato Correia. Seria atualmente impossível reunir três nomes de prosadores que superassem em mérito os autores do folhetim, cuja publicação hoje iniciamos. O que há de interessante nele, além do raro valor literário dos três grandes nomes que o vão escrever, é o fato da surpresa contínua em que viverão os leitores. E a surpresa aqui é tanto mais infalível, quanto os próprios autores a terão. *Nenhum deles sabe o que os outros vão fazer. É lendo o que o seu colaborador da véspera produziu, que cada um decide o que tem de escrever*. Haverá, portanto, a indagação sempre renovada: Como vai Coelho Netto ou como vai Afrânio Peixoto, ou como vai Viriato Correia deslindar esta meada? E tudo será feito não com o descuidado estilo de fabricantes de rodapés sem arte, mas com a superioridade de três dos maiores nomes de nossa literatura. (MEDEIROS E ALBUQUERQUE, 1920 *apud* ALBUQUERQUE, 1979, p. 205-6) (grifos nossos)

Esse excerto foi resgatado pelo neto²⁴ de José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque e publicado em seu livro *O emocionante mundo do romance policial* (1979). Mesmo “isentando-se da autoria”, a ideia de escrever a história que compõe o livro partiu de Medeiros e Albuquerque, e, segundo o seu neto e investigador do gênero, “(...) foi o único que seguiu produzindo estórias policiais. É, portanto, o precursor da narrativa policial entre nós (...)” (ALBUQUERQUE, 1979, p. 209). Não obstante, ele foi o autor do primeiro capítulo: “Um crime bem feito”. Logo de início, a maior parte da trama é apresentada ao leitor. O pro-

²⁴ Paulo de Medeiros e Albuquerque é neto de José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque, um dos quatro autores de “O misterio”. Frequentemente, ambos são confundidos, pois são chamados apenas pelo sobrenome, Medeiros e Albuquerque, bem como porque os dois se inserem na literatura policial tanto de forma literária quanto crítica. Paulo de Medeiros e Albuquerque escreveu *O emocionante mundo do romance policial* (1979), livro considerado por muitos teóricos como o mais relevante para estudos do gênero policial no Brasil. A fim de eliminar quaisquer possíveis confusões que possam surgir na redação desse trabalho, optamos por nos referir ao autor de “O misterio” como “Medeiros e Albuquerque” e ao seu neto como “Albuquerque”.

tagonista, Pedro Albergaria, motivado por uma vingança nutrida há tempo, decide assassinar o banqueiro Sanches Lobo, um homem muito rico que supostamente teria feito mal à família de Pedro, levando-os à falência.

Ele demonstra engenhosidade por meio de um crime bem articulado, enfatizando que aprendeu como cometer e escondê-lo com histórias de detetive. Nesse ponto, já nos deparamos com um gesto metaficcional, uma vez que se trata de um personagem dentro de uma narrativa policial refletindo sobre o *modus operandi* de outros.

Elle tinha ruminado durante annos aquella vingança. Calculara tudo, previra tudo. *Lera centenas de romances e contos policiaes, não pelo prazer que lhe pudesse fazer essa baixa literatura, mas pelo desejo de estudar todos os meios de levar a cabo o crime que projectava e de escapar á punição.* (NETO *et al.*, 1928, p. 10) (grifos nossos)

Pedro Albergaria descreve todo o crime minuciosamente, destacando artimanhas aprendidas em histórias de crime e reproduzidas por ele. Por exemplo, o modo como ele manipula a conclusão da polícia sobre o horário do assassinato, uma vez que ele acerta o relógio para uma hora anterior ao crime e quebra-o, a fim de que os investigadores encontrem o relógio e pensem que ele foi estragado durante o suposto assalto e que o horário marcado nele era o mesmo do crime.

Uma vez determinada a hora do assassinato devido à manipulação do relógio, Pedro Albergaria arruma um alibi para tal momento. Livra-se das roupas e calçados usados no assassinato e esconde o dinheiro roubado em um local seguro. No entanto, novamente referindo-se às narrativas policiais, ele realça que, de forma geral, o que faz com que o bandido seja capturado é a sua consciência. O que mais tarde, de fato, acontece com ele.

2. Metaficção e intertextualidade

Podemos analisar “O mysterio” sob o viés da metaficção, principalmente, porque ele revela e explora os mecanismos de construção do gênero literário policial, no qual também se insere. Essa obra se configura, portanto, como uma narrativa metaficcional, a qual seria um tipo de texto de ficção que se volta sobre si mesmo e “que contém, em seu bojo, questionamentos ou comentários sobre seu estatuto linguístico, narrativo e sobre seu processo de produção e recepção” (FARIA, 2012, p. 237).

Desde o marco inicial da literatura policial no conto “Os assassinos da Rua Morgue”, de Edgar Allan Poe, publicado primeiramente em 1841, o grande objetivo das histórias tem sido descobrir “quem matou”. No entanto, vemos que em “O mysterio” esse enigma é revelado ao leitor desde as primeiras páginas, mesmo que a pergunta permaneça com a sua resposta oculta aos personagens. Logo, essa narrativa policialesca não convida o leitor a decifrar um enigma, mas sim, a acompanhar o desvendamento feito por um outro alguém. Tudo isso, em uma posição privilegiada, detentor do conhecimento tão procurado pelos personagens.

A revelação do culpado no início da história, além de ser uma quebra de expectativas, pode também ser vista como uma forma de satirizar o gênero policial. Considerando que a metaficção nos fala sobre a natureza representacional da ficção e da história literária do romance enquanto gênero (WAUGH, 1985), vemos que “O mysterio”, enquanto o primeiro romance policial brasileiro, cumpre em sua metanarrativa o papel de autorefletir acerca do seu próprio gênero.

Podemos considerar que o caráter metaficcional de “O mysterio” funciona como um gesto intertextual, haja vista que é uma obra repleta de intertextualidades. Na verdade, a obra que analisamos possibilita o entendimento de que “(...) qualquer obra literária é metaliterária, porque pressupõe a existência de obras literárias anteriores” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 115). Portanto, o conceito de intertextualidade basta para dar conta da identificação de fenômenos metaliterários, pois

Em vez de tomar o mundo real como objeto de representação, o ficcionista elege sua representação (a literatura) como tema. Mas como a representação do real sempre foi o objeto da literatura (mesmo em suas formas fantásticas), centrar-se nessa representação fatalmente leva o escritor a refletir sobre o mundo do passado e a confrontá-lo com o de seu presente. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 116)

Em outras palavras, a conexão entre o passado e o presente conflui na ideia de que um texto literário sempre evoca outros. Julia Kristeva, ao revisar as propostas sobre a evolução literária de Iuri Tynianov e o dialogismo de Mikhail Bakhtin, afirmou que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de textos” (2012, p. 142). Kristeva entende, dessa forma, que um “(...) livro remete a outros livros e, pelos modos de intimar (*aplicação*, em termos matemáticos), confere a esses livros um novo modo de ser, elaborando, assim, sua própria significação” (KRISTEVA, 2002, p. 177).

Tiphaine Samoyault (2008) propõe, nesse sentido, que a intertextualidade é a memória literária, a qual funcionaria em três níveis: a memória presente no texto, a memória do autor e a memória do leitor. Essas três memórias, ou intertextos, são bem nítidas em “O misterio”, por meio de referências claras a características clássicas do gênero policial e pelo próprio processo de escrita que se configura em decorrência de uma dupla personalidade de cada autor/leitor. Coelho Neto, Viriato Corrêa, Afranio Peixoto e Medeiros e Albuquerque não cumprem apenas o papel de escritores de “O misterio”. De forma dialética, eles são – pois precisavam ser – leitores simultâneos dos capítulos de uns dos outros. Assim, fica clara a premissa de que “ninguém é escritor sem ter sido, antes um leitor” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 115).

A intertextualidade é “(...) o resultado técnico, objetivo, do trabalho constante, sutil e, às vezes, aleatório, da memória da escritura” (SAMOYAULT, 2008, p. 68). Samoyault percebe que a literatura é transmissão, pois “(...) acarreta a retomada, a adaptação de um mesmo assunto a um público diferente” (2008, p. 75). Não obstante, podemos perceber que Coelho Neto, Viriato Corrêa, Afranio Peixoto e Medeiros e Albuquerque retomam e adaptam a memória coletiva acerca das histórias de detetive. De certa forma, com isso, pressupõe-se que o leitor tenha um conhecimento prévio das configurações dos romances policiais, uma vez que, sem essa bagagem literária, não será possível uma compreensão profícua da trama, sobretudo, das críticas e sátiras que esse romance traz.

A título de exemplo, no que condiz aos personagens, “O misterio” recupera, especialmente, a figura de Sherlock Holmes, o famoso detetive das histórias do escocês Sir Arthur Conan Doyle. Essa alusão ocorre de forma direta, uma vez que os próprios personagens de “O misterio” se referem ao detetive da trama, Mello Bandeira, como o “Sherlock brasileiro”. Aliás, a palavra Sherlock parece funcionar como um sinônimo de detetive na narrativa: “Mas, apesar das provas que, contra elle existiam, das circumstancias da sua prisão, do proprio gôrrro, não havia naquelles Sherlocks a convicção de que elle tivesse sido o criminoso” (NETO *et al.*, 1920, p. 61).

Samoyault (2008) explica que há práticas intertextuais, como a apropriação, paródia, citação, alusão, pastiche e colagem, as quais servem para comunicar “(...) o funcionamento da memória que uma época, um grupo, um indivíduo têm das obras que os precederam ou que lhe são contemporâneas” (SAMOYAULT, 2008, p. 68). Dentre essas práticas, nos interessa, em especial, a “apropriação” que, de acordo com

Sant'Anna (1985), recria determinado material textual a partir de um novo olhar. Semelhante a paródia, a apropriação é um efeito de deslocamento. Entretanto, enquanto na paródia ocorre “uma deformação”, na apropriação um determinado objeto textual é retirado de seu lugar tradicional de uso e colocado em uma situação diferente para receber uma nova leitura. Nas palavras de Sant'Anna, “(...) na apropriação o autor não ‘escreve’, apenas articula, agrupa, faz bricolagem do texto alheio, (...) ele transcreve, colocando os significados de cabeça para baixo” (1985, p. 46). Nesse sentido, podemos pensar que os autores de “O mistério” se apropriam do nome “Sherlock”, por exemplo.

Percebemos ainda que as práticas intertextuais fazem-se presentes no funcionamento de “O mistério”, por meio da sua conexão múltipla com outras obras policiais e com o *zeitgeist* moderno, mas de forma irônica e até humorística. Os autores assumem papéis de caricaturistas. Velloso (2010) traça algumas considerações acerca desse gesto na modernidade, baseando-se na visão de Baudelaire:

Como crítico de arte, [Baudelaire] destacara a caricatura como linguagem da modernidade, dada sua capacidade comunicativa e forma plástica de natureza extremamente expressiva. A sintonia entre o caricaturista e a cultura da modernidade poderia ser notada, segundo Baudelaire, por causa da natureza múltipla do caricaturista. Na sua arte ele seria capaz de agregar as figuras do observador, do flâneur e do filósofo. O caricaturista seria o “pintor das circunstâncias” e de tudo que se configurava como eterno. (VELLOSO, 2010, p. 81)

É evidente que Baudelaire referia-se aos “caricaturistas da imagem”, porém, também podemos considerar a existência de “caricaturistas da linguagem”, termo do qual muito se aproximariam Coelho Neto, Afranio Peixoto, Medeiros e Albuquerque e Viriato Corrêa ao dinamizar a estrutura do gênero policial por meio de práticas intertextuais como a apropriação e a sátira.

Condensando tais ideias, Velloso (2010, p. 82) destaca o poder de síntese e expressão da caricatura, através do qual “(...) é possível obtermos um mapeamento das questões e das sensibilidades da época, percebendo como os indivíduos se posicionaram frente aos acontecimentos”. Por mais que “O mistério” tenha um caráter mais humorístico, diferentemente da obra de Baudelaire, é nítido que ambos retratam um momento importante: a modernidade. Ainda que façam isso através uma linguagem distinta, ambos expressam angústias, medos, ideais e desejos frente à modernização vigente naquele tempo.

Observa-se também que a maioria dos capítulos termina de forma misteriosa, deixando um ponto a ser esclarecido na sequência. Esse método, chamado de *cliffhanger*²⁵, surge nos folhetins. Curtos, com uma circulação rápida, eles visavam chamar a atenção do leitor de modo a deixá-lo ansioso para a próxima edição. No entanto, à medida que os folhetins foram sendo esquecidos, o cinema foi se desenvolvendo e se apropriando da técnica *cliffhanger*, por isso, ela é mais reconhecida no âmbito cinematográfico. Com isso, vemos mais uma prática intertextual em “O misterio”, uma vez que, enquanto um romance, ele retoma um método natural do folhetim e recorrente do cinema. Isto é, estabelece uma conexão entre três elementos distintos: folhetim, romance e cinema.

Não por acaso, algumas partes do livro fazem referência explícita a filmes: “– Foi como nas fitas americanas, um tiroteio dos diabos e ninguém morto nem ferido” (NETO *et al.*, 1928, p. 55). Porém, os autores vão além de uma breve menção, eles descrevem certas passagens de forma muito semelhante ao funcionamento de filmes policiais da década de 1920²⁶, sobretudo, em momentos de tiroteio, visto que eles compunham as cenas de ação e o *clímax* das produções da época. Não obstante, Süsskind (1987), ao pensar sobre a relação entre cinema e literatura por meio da obra de Hammet²⁷, traduzida no Brasil por Lobato na década de 1930, aponta que não se trata mais de pensar como a literatura *representa* a técnica, mas sim de incorporá-la, de se apropriar dela e transformá-la na própria *técnica literária*.

De acordo com Süsskind (1987), podemos entender a relação dos escritores com as mudanças de seu tempo e vemos que há uma aproximação desse processo de criação ao leitor. Conforme discute a autora, os bastidores da produção do texto são trazidos à tona e a técnica é revelada. Nesse cenário, é oportuno apontar como exemplo as passagens em que os autores de “O misterio” viram personagens da história e/ou são citados por ela.

²⁵ O termo pode ser traduzido como “momentos de angústia”.

²⁶ Nesse âmbito, é relevante apontar o trabalho do cineasta italo-brasileiro Arturo Carrari, cujas produções cinematográficas policiais foram pioneiras. Destacamos o filme “Os crimes de cravinhos” (1919) e “Um crime no Parque Paulista” (1921), produções que surgem concomitantemente à publicação de “O misterio”. E reforçam o interesse nacional pelo gênero detetivesco.

²⁷ Dashiell Hammet foi um escritor norte-americano, considerado o precursor do romance policial *noir*.

No trecho a seguir, retirado de um capítulo de autoria de Afranio Peixoto (1928, p. 214), há uma menção a Medeiros e Albuquerque enquanto o poeta favorito do assassino. Entre os quatro autores, ele é o que possui laços mais estreitos com o romance policial. Logo, podemos ler essa passagem como uma referência a essa conexão: “Quantas vezes não tinha repetido os versos do seu poeta preferido, Medeiros e Albuquerque, Tenho nos olhos o deslumbramento / De quem o brilho de vivaz estrella / Por muito tempo, contemplasse atento... / Agora mesmo eu acabei de vê-la!...”.

Esse gesto, que pode ser comparado a uma queda de cortinas, revela o que há por trás do palco, assim, também funciona como uma ruptura da separação delimitada entre autores, leitor e história. Novamente, realça-se aqui uma das possibilidades que a modernidade oferece ao leitor: a aproximação à obra. Viriato Corrêa aparece na história, mencionado em um capítulo escrito por Medeiros e Albuquerque, recebendo um papel mais ativo na narrativa, pois será o advogado do assassino:

Fosse como fosse, Albergaria tinha formado um plano para resolver o seu caso. E como, em dado momento, poderia precisar de um advogado, perguntou um dia a Enéas Cabral qual lhe parecia melhor [...]

– V. conhece o dr. *Viriato Corrêa*?

– Um pequenininho que vem, às vezes, aqui?

– Esse mesmo. E’ um rapaz de talento. Não sei porque teve a idéia extravagante de nascer no Maranhão, num lugar que ninguem até então tinha noticia: Pirapemas. (NETO *et al.*, 1928, p. 255) (grifo nosso)

O dr. Viriato, embora nas funções de advogado, não perdia o seu afinadissimo instinto de theatro: viu logo alli drama magnifico, a desenrolar-se no tribular popular, e no qual, além de collaborador, seria tambem actor da representação. (NETO *et al.*, 1928, p. 255) (grifo nosso)

É notável o tom satírico das inserções dos autores na história. Afranio Peixoto, que escreve o último capítulo da obra, não deixa de inserir Coelho Neto e a si mesmo na história. Coelho Neto aparece de forma bastante inusitada, uma vez que ele estava no julgamento do assassino Pedro Albergaria, escrevendo parte de “O mysterio” e ainda, brinca-se com a curiosidade do leitor: “Na assistencia, espantado á propria obra, estava Coelho Netto e notavam-se os leitores e curiosos do *Mysterio*, que desejavam vêr o epilogo” (NETO *et al.*, 1928, p. 260).

De acordo com Perrone-Moisés, a inserção do próprio autor como personagem de sua obra é uma “forma de metaficção” (2016, p. 123). A brincadeira começou com Afranio Peixoto citando Medeiros e Albuquerque

que, mas foi se desdobrando. Assim, os autores são incluídos em “O mysterio” pelo colega escritor e não por si mesmos, a não ser no último capítulo, em que Afranio Peixoto, inclui a si mesmo na narrativa, mesmo que de forma muito breve:

O medico legista, citando autores, entre elles Afranio Peixoto, depôz, liciaes. Uma era a da *nomeação do criminoso*, já nossa conhecida, isto é, á justiça importa menos punir o crime, achar o verdadeiro culpado, do que responsabilizar um qualquer, nomear um criminoso, que trate lá de se defender, que será absolvido no jury: a sociedade ficou com a segurança que tem defesa efficaz, a Justiça e a Polícia com o seu prestigio, e tudo continúa, como dantes, na harmonia social. (NETO *et al.*, 1928, p. 260)

É interessante como esse trecho final dialoga com a defesa de Waugh (1985) de que a metaficção não se volta apenas para seu mundo interior. Em outras palavras, a teórica vê a metaficção como um artefato capaz de mediar as relações entre ficção e realidade:

Ao fornecer uma crítica de seus próprios métodos de construção, tal tipo de escrita não examina apenas as estruturas fundamentais da ficção narrativa, mas também explora a possível ficcionalidade do mundo fora do texto ficcional literário. (WAUGH, 1985, p. 2) (tradução nossa)²⁸

Isso significa que, assim como “O mysterio”, as metanarrativas não abandonam “o mundo real”, pois ao nos mostrarem como a literatura cria seus mundos imaginários, elas nos ajudam “a entender como a realidade que vivemos a cada dia é semelhantemente construída, semelhantemente ‘escrita’” (WAUGH, 1985, p. 53) (tradução nossa)²⁹. Ou seja, ao satirizar o gênero policial tradicional, por meio da desconstrução daquilo que lhe é mais característico (a figura heroica do detetive e a resolução justa do caso ao final da história), “O mysterio” nos apresenta uma crítica daquilo que faz parte da nossa realidade, ao desmentir a eficácia da Justiça e da Polícia, que se preocupam mais com seu próprio prestígio do que com a resolução de um caso de forma cuidadosa e justa.

Por fim, podemos dizer que o caráter metaficcional de “O mysterio” é um grande diferencial para a sua época de produção, haja vista que a metaficção costuma ser tratada como uma característica própria da pós-modernidade. Entretanto, concordamos com Perrone-Moisés de que atri-

²⁸ In providing a critic of their own methods of construction, such writing not only examines the fundamental structures of narrative fiction, they also explore the possible fictionality of the world outside the literary fictional text. (WAUGH, 1985, p. 2)

²⁹ “to understand how the reality we live day by day is similarly constructed, similarly “written” (WAUGH, 1985, p. 53).

buir a metaficção à “pós-modernidade é ignorar a história literária” (2016, p. 114). Hutcheon (1984) também defendeu essa ideia ao observar que a atitude autorreflexiva da ficção se faz presente em obras mais antigas e clássicas desde “Dom Quixote”, de Cervantes. Portanto, “seria mais justo dizer que essa tendência autorreferencial da literatura se acentuou na modernidade e se tornou ainda mais frequente na modernidade tardia” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 114).

3. Investigando a modernidade

Para além de refletir sobre como age um personagem de narrativas de crime, vemos que o livro também visa pensar o procedimento da investigação enquanto uma ciência, a qual o narrador chama de “detectivismo”³⁰, conforme observamos no trecho a seguir:

O detectivismo é sciencia do espirito, transcendente, philosophica, que pelo simples jogo de inducções, que são generalizações de um pequeno factio-indicio, das deducções, que são as consequencias de um grande conhecimento conseguido, chega necessariamente á verdade. (NETO *et al.*, 1928, p. 136)

Esse trecho, além de mostrar uma preocupação em relacionar a investigação à ciência, funciona como uma tentativa de conectar ciência e arte, tendo em vista que as análises detetivescas eram apreciadas como obras artísticas. Não obstante, Velloso (2010) demarca esse gesto como uma característica da modernidade.

Outro aspecto é chave na discussão sobre a modernidade: a conciliação entre arte e ciência. Além de superar o antagonismo entre o passado e o presente, a modernidade deve suplantar a relação de oposição entre arte e ciência. Assim como a natureza humana, a obra de arte pressupõe dualidade de valores ao agregar o eterno e o efêmero, o que subsiste (a alma) e o variável (o corpo). A arte não subsiste sem a ciência. Nos tempos modernos ambas se necessitam como garantia de sua existência. (VELLOSO, 2010, p. 16)

Para pensar a modernidade em “O mysterio”, bem como, para explicar o motivo de ele poder ser lido como um romance moderno, tomamos as considerações de Velloso³¹ (2010), que explica que, embora cor-

³⁰ Optou-se por manter a grafia original do livro/época nas citações diretas, entendendo a importância da linguagem para a compreensão de determinado período.

³¹ É pertinente apontar uma relação interessante que ocorre entre a modernidade e a literatura policial. Segundo Velloso (2010), o período da modernidade está associado à figura de Baudelaire. O poeta francês, por sua vez, foi um grande leitor e tradutor de Poe, o “pai”

relatos, esses conceitos não têm o mesmo significado. A autora também propõe analisá-los além do texto literário, abrangendo as suas relações com outras artes e com a sociedade. Velloso (2010, p. 11) enfatiza o caráter mutável do termo moderno: “Ele é transitório por natureza; é aquilo que existe no presente. O moderno do ano passado seguramente não é o moderno deste ano.”. Desse modo, quando nos referimos à noção de moderno aqui, pensamos-la em relação à época em que o livro foi publicado, isto é, a década de 1920. “Lembremos que cabe aos indivíduos o trabalho de definir o moderno do seu tempo perante o passado.” (VELLOSO, 2010, p. 16).

“O *mysterio*” pode ser pensado como pertencente ao terceiro momento da genealogia histórica do moderno, segundo a divisão de Velloso (2010), que localiza esse momento entre o século XIX e XX. De acordo com a autora, geralmente, o moderno é agente das ideias, mudanças e discussões de sua época. Não obstante, o livro tem como cenário um Rio de Janeiro em sua *belle-époque*, celebrando o desenvolvimento urbano, tecnológico e cultural. “O cenário da cidade havia mudado completamente (...) Havia em toda a parte uma febre trepidante de iniciativas audazes” (NETO *et al.*, 1928, p. 160). Porém, o progresso não chega para todos. Ele é seletivo. E por mais que as pessoas não se reconheçam nele, em muitos casos, precisam se adaptar, caso contrário, correm o risco de serem atropeladas pela máquina da modernização. “Cenário desse caos, a cidade moderna também propiciava novas liberdades obrigando os homens a encontrar recursos de sobrevivência. Para superar o caos, o homem moderno precisa adequar-se a ele.” (VELLOSO, 2010, p. 17).

“O *mysterio*” apresenta várias discussões sobre as novas tecnologias que despontavam em território nacional naquele momento da história, tendo como base os recursos de investigação criminalística utilizados pelos investigadores do assassinato de Sanches Lobo. Um elemento de suma importância para essa reflexão é a lanterna do detetive Mello Bandeira. Ela é um indício da tecnologia que começava a chegar em terras brasileiras, ainda que nos dias de hoje pareça uma ferramenta ultrapassada. Assim, através das análises de Sússekind (1987), podemos considerar a lanterna como uma “figuração literária do artefato moderno”. A autora explica que a modernidade amplia a literatura, no sentido de estabelecer uma relação entre ela e a tecnologia. Ela demonstra que a escrita literária

da literatura policial, autor do conto “Os assassinatos da Rua Morgue”, considerado o marco inicial do gênero.

que se propõe a trabalhar com artefatos modernos vai além da mera descrição deles, mas adentra os diversos sentidos que eles evocam.

Nesse contexto, por meio de passagens que misturam humor e suspense, nos deparamos com dois principais grupos sociais: o primeiro, formado por aqueles que se adaptam à modernidade e até mesmo deslumbram-se por ela; é o caso de Mello Bandeira que busca inserir a tecnologia em sua profissão por meio da utilização da lanterna nas investigações. O segundo grupo é constituído por quem recusa o novo e até mesmo desenvolve certa oposição àqueles que se aproximam dele.

Outra das mudanças do contexto moderno é a própria estrutura da literatura policial, que, antes da modernidade, tinha o modelo de “romance de ampulheta”, de acordo com o que explica o pesquisador Jean Pierre Chauvin (2017), ao analisar “O caso dos dez negrinhos”, de Agatha Christie. O autor salienta dois momentos bastante usuais na narrativa policial: o primeiro, a investigação e descrição de cada personagem; e o segundo, a revelação do culpado (a) e de sua motivação. No entanto, vemos que “O mistério” subverte essa noção, invertendo-a. Visto que, logo na primeira página do romance, é revelado quem é o assassino e posterior a isso é que se desenvolve a investigação.

Portanto, entende-se que a nomenclatura “ampulheta” refere-se ao modo pelo qual a narrativa estava designada a seguir: “(...) à medida que a situação se torna mais complexa, as criaturas entram em conflito consigo mesmas” (CHAUVIN, 2017, p. 85). O enredo é que as movia, e não o contrário, como se tudo já estivesse destinado a acontecer. Em outras palavras, a estrutura parecia ser a mesma para todos os romances policiais. Contudo, as narrativas policiais modernas, como é o caso de “O mistério”, rompem com esse modelo, a partir de uma série de quebra de expectativas. Principalmente, conforme já apontado, pela revelação prévia do criminoso e pela suspensão da camada de mistério frente ao seu nome.

4. Considerações finais (ou Conclusão)

Diante do exposto, vê-se que o gênero policial tradicional, representado, principalmente, por Edgar Allan Poe, Agatha Christie e Conan Doyle, possui uma estrutura fixa. Ele traz um mistério inicial, investigado por um detetive ou por alguém que por algum motivo específico precisa desvendá-lo. E assim, após um longo inquérito, repleto de pistas, suspeitos e reviravoltas, chega-se a um final fechado, ou seja, tudo é es-

clarecido. O *modus operandi*, a motivação do crime e o nome do culpado são revelados, de maneira que não restam dúvidas ao leitor. Além disso, é notório que as histórias policiais clássicas têm o seu foco no detetive, isto é, no herói.

Enquanto isso, o gênero policial moderno, conforme podemos ver por meio de “O mysterio” não se centra na questão “quem matou?” e se interessa muito mais pelo vilão. Aliás, a própria noção de vilania vem sendo, aos poucos, desconstruída. Com a modernidade, as linhas fronteiriças entre herói e vilão e bem e mal são diluídas. Nesse contexto, é pertinente observarmos como Coelho Neto, Afranio Peixoto, Medeiros e Albuquerque e Viriato Corrêa constroem a figura do assassino e a da vítima.

Pedro Albergaria, o assassino, também é descrito como um jovem injustiçado que luta pela honra da família e, ainda, como um apaixonado que não mede esforços para auxiliar sua amada. Semelhante processo ocorre com Sanches Lobo, a vítima, que não se restringe a esse papel, visto que ele é apresentado como um golpista, cruel e egoísta, capaz de passar por cima até mesmo de seus familiares. Há uma tentativa de inversão de papéis e valores, uma vez que o assassino é estruturado como um homem bondoso e a sua vítima como um infame.

Ademais, Mello Bandeira também foge do imaginário de “detetive do bem”. Enquanto encarregado de reestabelecer a ordem e a justiça na sociedade, ele deveria prender o culpado, mas acaba cogitando a possibilidade de capturar um homem inocente com o intuito de forjar a resolução do caso. “Varias vezes já lhe tinha passado pela cabeça inventar á força um criminoso, agarrar ahi um pobre diabo qualquer e obrigar-o, á pancada, a confessar que fôra o matador do banqueiro. Apenas o continha o receio dos jornaes” (NETO *et al.*, 1928, p. 113). Além de realçar a quebra do ideal de investigador justo, esse trecho também pode ser lido como uma crítica à polícia enquanto instituição social, visto que ele sugere a possibilidade da escolha de um bode expiatório ao qual se atribui um crime não cometido, apenas para atender à demanda do trabalho. O trecho ainda aponta os jornais como “fiscalizadores” do trabalho público, uma vez que o que impede Mello Bandeira de executar seu plano é a vigilância da imprensa. Isso demonstra o espaço de destaque que a imprensa começava a conquistar. Assim, Velloso (2010) salienta que os jornais foram grandes “catalisadores” da formação da opinião social na modernidade.

O detetive não é mais visto como o detentor do saber e agora, ele pode, inclusive, errar e perder-se, é o caso de Mello Bandeira, que fracassa na investigação: “O major Mello Bandeira não dormia e não comia. A sua grande fama de sherlock desabava naquele desastre” (NETO *et al.*, 1928, p. 113). Posteriormente, ele acaba se suicidando, devido à vergonha por se envolver amorosamente com uma suspeita do crime. O *affair* de Mello Bandeira é um indício da humanização da figura do detetive, que nas narrativas policiais tradicionais era idealizado. Um exemplo dessa idealização pode ser encontrado na figura de Sherlock Holmes, frequentemente citado em “O mysterio” Ele era visto como um gênio, capaz de observar detalhes que jamais seriam percebidos por outros. Contudo, o detetive de “O mysterio” distancia-se arduamente dessa figura, aproximando-se muito mais do homem comum.

Além disso, nas narrativas policiais modernas, notamos que a idealização do detetive transforma-se até mesmo em uma sátira. As diversas comparações entre Mello Bandeira e Sherlock Holmes destacadas em “O mysterio” são irônicas. O romance não dá mais credibilidade à figura do detetive. Assim, por meio do uso do nome do personagem de Conan Doyle como uma forma de zombaria, vemos a diluição de uma referência. Não por acaso, Velloso (2010) destaca que a sensação de perda de referências é uma das experiências proporcionadas pelo mundo moderno. A modernidade trouxe consigo um fluxo de informações incomensurável, cuja velocidade não permite que nada se fixe no imaginário popular por muito tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Paulo de Medeiros e. *O mundo emocionante do romance policial*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade*. Trad. de Teixeira Coelho. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

CHAUVIN, Jean Pierre. *Crimes de Festim: ensaios sobre Agatha Christie*. São Paulo: Todas as Musas, 2017.

COELHO, Neto; PEIXOTO, Afranio; ALBUQUERQUE, José Joaquim Medeiros e; CORRÊA, Viriato. *O mysterio*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1928

FARIA, Zênia. A metaficção revisitada: uma introdução. *Signótica*, v. 24, n. 1, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sig.v24i1.18739>
Acesso em: 12 Nov. 2021.

HUTCHEON, Linda. *Narcissistic narrative: the metafictional paradox*. New York; London: Methuen, 1984.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

POE, Edgar Allan. *Contos de imaginação e mistério*. Trad. de Cássio de Arantes Leite. São Paulo: Tordesilhas, 2015.

REIMÃO, Sandra Lúcia. *Literatura policial brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SAMOYAUULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. Trad. de Sandra Nitri. São Paulo: Hucitec, 2008.

SANT'ANNA, Affonso Romano. *Paródia, Paráfrase & Cia*. São Paulo: Ática, 1985.

SÛSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de Letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

VELLOSO, Monica Pimenta. *História & Modernismo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WAUGH, Patricia. *Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction*. London; New York: Routledge, 1985.

**O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE EM NOTÍCIAS
SOBRE A PASSAGEM DE LADY GAGA NO MET GALA 2019**

Pauler Castorino (USP)

paulercastorino@usp.br

Leonardo Coutinho dos Santos (UFCAT)

leonardo.leocs@gmail.com

Vanessa Regina Duarte Xavier (UFCAT)

vrdxavier@gmail.com

RESUMO

A presente investigação visa analisar duas notícias sobre a entrada de Lady Gaga no *Met Gala* 2019 pelo viés da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), em específico, por meio do Sistema de Avaliatividade (*Appraisal*), desenvolvido por Martin e White (2005). Nesse viés, serão utilizadas obras que versam acerca da LSF e do sistema de Avaliatividade, além de bibliografias que se relacionam com a moda e com o *camp*, tais quais: Sontag (1987), Pollini (2007) e outros. De modo particular, justifica-se realizar esta pesquisa devido à escassez de trabalhos na LSF que discorram a respeito do Sistema de Avaliatividade no domínio discursivo da moda, o qual emprega frequentemente julgamentos negativos ou apreciações positivavam seus textos. Em síntese, os resultados deste estudo indicam que as matérias se dividem em duas macroestruturas avaliativas, uma sobre a Lady Gaga, as quais partilham de julgamentos positivos de capacidade, e, outra a respeito das vestimentas da artista, que utilizam de apreciação positiva.

Palavras-chave:

Avaliatividade. Moda. Lady Gaga.

ABSTRACT

The following investigation intends to analyze two news about Lady Gaga's entrance in the *Met Gala* 2019 through the Systemic Functional Linguistics (SFL) (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), specifically through the Appraisal System, elaborated by Martin and White (2005). In this bias, works that deal with the SFL and the Appraisal System will be used, as well as bibliographies that relate to fashion and the camp, such as: Sontag (1987), Pollini (2007) and others. In particular, this research is justified due to the scarcity of works in the SFL that discuss the Appraisal System in the discursive domain of fashion, which often employs negative judgments or positive appraisals in their texts. In summary, the results of this study indicate that the articles are divided into two evaluative macrostructures, one about Lady Gaga, which share positive judgments of capacity, and the other about the artist's clothing, which uses positive appraisal.

Keywords:

Fashion. Appraisal System. Lady Gaga.

1. Considerações iniciais

A cantora e, atualmente, atriz Lady Gaga nasceu em Nova York no ano de 1986 e figura como uma das principais estrelas do ramo da música desde 2008, quando estreou seu primeiro álbum em segundo lugar na principal parada de música dos Estados Unidos, conforme Viana e Muniz (2012). Para esses autores, a estrela consegue compreender como poucos as questões relacionadas à moda, uma vez que a artista sempre faz referências aos principais estilistas em suas músicas, videoclipes, *performances* ou em seu próprio cotidiano.

Sanchez (2010) considera Lady Gaga um fenômeno midiático desde quando surgiu e isso ocorre devido à sua estética e clipes que trazem discussões acerca do corpo. Nesse sentido, a artista é tida como adepta do estilo *camp*, referente ao exagero, segundo Sontag (1987).

Por esta razão, Lady Gaga foi a anfitriã do *Met Gala* 2019, que teve como temática o estilo *camp* na moda. Destaca-se que o

Met Gala é um evento beneficente cujo intuito é arrecadar recursos para o *Costume Institute do Metropolitan Museum of Art*. É tradicionalmente feito no início do mês de maio, conta com a presença de importantes celebridades e marca a abertura da exposição do instituto. Cada ano o baile conta com uma ‘rainha’ para recepcionar os convidados. (SILVA, 2018, p. 359) (grifos nossos)

Trata-se de um evento beneficente para levantar fundos ao museu do vestuário de Nova York e ocorre no começo de maio, em específico, na primeira segunda-feira do mês, conforme pontua o *site* “M de Mulher” (2019). Salienta-se que todo ano o evento tem uma anfitriã e temática diferente, e, em 2019, foi a vez da cantora e atriz Lady Gaga recepcionar os convidados. Este tema foi escolhido em homenagem ao ensaio *Notes on camp*³², de Susan Sontag (1964), que discute a estética *camp*.

Portanto, nesta investigação, analisam-se notícias acerca da entrada de Lady Gaga no *Met Gala* 2019, pelo viés da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday (1994) e revisada por Halliday e Matthiessen (2004), particularmente pelo Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). O trabalho tem como objetivo principal demonstrar como os principais veículos de notícias utilizam dos mecanismos avaliativos da linguagem para expressarem suas opiniões positivas e/ou negativas sobre a moda e a artista no evento. Os comentários inves-

³² No Brasil, o artigo foi publicado na obra *Contra a interpretação*, de 1987, e recebeu o nome de *Notas sobre o camp*.

tigados foram traduzidos pelo site *RDT Lady Gaga*³³, que é a principal fonte sobre a artista na América Latina. Mais precisamente, examinou-se as matérias dos seguintes veículos: *LA Times* e *Huffington Post*.

Como aporte teórico, adotam-se Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), Martin e White (2005), dentre outros, que discutem a LSF e o Sistema de Avaliatividade. Apoiar-se, também, em bibliografias que versam acerca da moda e do *camp*, tais como: Sontag (1987), Pollini (2007) etc. A metodologia desta pesquisa estruturou-se da seguinte maneira: i) pesquisa bibliográfica acerca da LSF; ii) escolha das notícias que constituem o *corpus* em questão, sendo elas as duas primeiras que se fazem presentes na página digital mencionada; e, por fim, iii) análise das matérias pelo viés da LSF.

De antemão, vale elucidar que o presente estudo não pretende ser exaustivo, tendo em vista que é um recorte de um trabalho final para a disciplina Língua e cultura, do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. No original, realizaram-se maiores análises acerca dos excertos levantados e de outros não demonstrados aqui.

2. Pelo viés da Linguística Sistêmico-Funcional: breves apontamentos

Para a LSF, a língua é dinâmica e se manifesta nas relações socio-culturais. Nesse sentido, Halliday (1994) assegura que, nas relações sociais, o indivíduo faz escolhas léxico-gramaticais para interagir no ambiente no qual está inserido. Em outros dizeres, pode-se afirmar que a língua, para a LSF, está atrelada ao contexto e à cultura, pois eles irão ditar as escolhas léxico-gramaticais do indivíduo na sociedade. Dessa forma, a LSF possui uma visão holística da linguagem, pois contexto e texto não se separam e, juntos, ditam os significados do texto.

À luz desse pressuposto, acredita-se que a LSF seja de suma importância para esta investigação, posto que ela se preocupa com a estrutu-

³³ Segundo o próprio site, “o grupo RDT é uma rede de websites que teve início em 2011, sendo lançado originalmente como um fã site da cantora Lady Gaga, que conta, atualmente, com 34 milhões de visitas, sendo o maior fã site da artista na América Latina. A sigla RDT – ‘redaction’ (em português, ‘redação’) – foi escolhida para nomear o grupo que, desde a sua composição inicial, tem amor a informação.” (RDT LADY GAGA, 2019)

ração da linguagem em determinados contextos de uso. Frisa-se, ainda, que Halliday (1994) considera a linguagem como uma espécie de recurso de que os falantes se utilizam para efetivar e trocar significados no ambiente em que se encontram.

Por essa perspectiva, existe um *contexto de cultura* e um *contexto de situação*, que permitem que os indivíduos façam determinadas escolhas léxico-gramaticais em certas circunstâncias sociais (ALMEIDA, 2008). De outra forma, o contexto cultural relaciona-se aos gêneros discursivos de que o sujeito faz uso em diversas ocasiões.

Halliday (1994) aponta que há variáveis de registro dentro do contexto de situação, sendo elas as: a) de *campo*, que é relativa ao discurso, aos acontecimentos e ações sociais; b) de *relações*, ligadas à realidade do sujeito que interage; e c) de *modo* escrito e/ou falado. Por esse prisma, o autor afirma que tem três metafunções, uma para cada variável de registro, intituladas de *Ideacional*, *Interpessoal* e *Textual*. De acordo com Almeida (2008),

[...] essas metafunções representam as possibilidades de opções semântico-linguísticas que o usuário da língua pode escolher para realizar as funções de ação e informação numa situação de troca. (ALMEIDA, 2008, p. 9)

A metafunção *interpessoal* demonstra a relação entre o sujeito e os seus posicionamentos; a *ideacional* inter-relaciona-se com o campo das experiências dos falantes; enquanto a *textual* liga-se ao modo pelo qual a mensagem é transmitida (ALMEIDA, 2008). Esta proposta apoia-se na metafunção interpessoal, visto que ela expõe o posicionamento social do falante perante a presença de Lady Gaga no *Met Gala 2019*.

Uma vez que o escopo deste trabalho é analisar as opiniões instanciadas em notícias, será utilizado, então, o Sistema de Avaliatividade, proposto por Martin e White (2005) a partir dos estudos de Halliday (1994), que abarca como o falante demonstra suas opiniões por meio da linguagem. Assim, tal sistema analisa o posicionamento do falante em três subsistemas, tais quais: *Atitude*, *Gradação* e *Engajamento*.

Em meio a esses subsistemas, focaliza-se, aqui, a *Atitude*, por esta ser “responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas, abrangendo três regiões semânticas: a emoção, a ética e a estética”, consoante Almeida (2008, p. 34).

Estudiosos como Martin e White (2005) classificam que a *Atitude* contém uma tríade entre *afeto* (emoção), *juízo* (ética) e *apreciação*

(estética). O *afeto* compete aos sentimentos expostos no texto, o *julgamento* demonstra o que se considera certo e/ou errado na conduta social, enquanto a *apreciação* direciona-se aos objetos, conforme postula Almeida (2008). À medida que aparecerem na seção de análise, tais classificações serão devidamente explicadas.

3. Percurso metodológico

Dividiu-se o percurso metodológico desta pesquisa em três etapas. Inicialmente, foram realizadas leituras acerca da bibliografia levantada sobre LSF, a exemplo de Almeida (2008), Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), Martin e White (2005), dentre outros; no campo da Moda e do estilo *Camp*, baseou-se nos pressupostos de Sontag (1987), Pollini (2007) etc.

Em um segundo momento, selecionaram-se as notícias veiculadas pelos jornais digitais *LA Times* e *Huffington Post*. Para este trabalho, coletaram-se as aquelas expostas e traduzidas da língua inglesa para o português brasileiro, no site *RDT Lady Gaga*, veículo midiático que resumiu em uma matéria os principais comentários acerca da entrada da Lady Gaga no *Met Gala* 2019.

Foram escolhidos os textos que apareceram em destaque na página mencionada. Em suma, outro critério para a escolha das notícias do *LA Times* e *Huffington Post* deu-se por esses jornais utilizarem recursos avaliativos da linguagem, o que corrobora, ainda, a assertiva de Vian Jr. (2009, p. 100) de que um texto oral e/ou escrito “traz à tona diferentes tipos de avaliação”.

Por fim, destinou-se o terceiro momento às análises das matérias. Com a intenção de frisar os recursos atitudinais avaliativos nas matérias, fez-se uso de grifos, sublinhados e colchetes. Salienta-se que as unidades lexicais grifadas em itálico destacam os termos que contêm avaliações; enquanto os sublinhados apontam para as situações que foram avaliadas; e entre os colchetes “[]” aparece o tipo de avaliação presente na matéria.

Os tipos de avaliações, citados acima, são utilizados conforme postulados por Martin e White (2005), traduzidos por Almeida (2008), como se vê adiante:

Quadro 1: Abreviações dos tipos de Atitude.

Tipos da Atitude	Abreviações
Atitude positiva	+
Atitude negativa	-
Afeto: felicidade	Felicidade
Afeto: infelicidade	Felicidade-
Afeto: segurança	Segurança
Afeto: insegurança	Segurança-
Afeto: satisfação	Satisfação
Afeto: insatisfação	Satisfação-
Julgamento: normalidade	Normalidade
Julgamento: capacidade	Capacidade
Julgamento: tenacidade	Tenacidade
Julgamento: veracidade	Veracidade
Apreciação: reação	Reação
Reação impacto	Reação-impacto
Reação qualidade	Reação-qualidade
Apreciação: composição	Composição
Composição equilíbrio	Comp-equilíbrio
Composição complexidade	Comp-complexidade
Apreciação: valoração	Valoração

Fonte: Almeida (2008, p. 72).

Desta feita, as análises tentam apresentar e discutir os recursos avaliativos da linguagem empregados nos veículos supracitados, em específico nas matérias analisadas. Além disso, ao final das discussões, será apresentado um gráfico que tem como intuito contabilizar os recursos avaliativos mais recorrentes no *corpus* levantado.

4. O sistema de avaliatividade em notícias sobre o Met Gala 2019: análises e discussões

Na contemporaneidade, pode-se compreender que a mídia exprime seus posicionamentos por meio de suas matérias e outros gêneros da esfera jornalística, visto que Guadanini (2013 *apud* CORTEZ, 2015, p. 5) certifica que “a mídia pode imprimir seu posicionamento através de um simples ato de designação”. Depreende-se disso que os meios midiáticos apresentam notícias repletas de pontos de vista, ou seja, os jornalistas e profissionais da imprensa em geral imprimem suas ideologias nos seus textos.

Partindo ao debate proposto, deve-se registrar, brevemente, que a entrada de Lady Gaga no *Met Gala* mostrou-se, de certo modo, teatral, causando alvoroço na mídia. Nessa lógica, crê-se que os jornais analisa-

dos exprimam, por meio da linguagem, avaliações positivas e/ou negativas acerca da passagem da artista pelo tapete vermelho do evento.

Resume-se que a cantora chegou ao evento com um vestido volumoso de cor fúcsia, rodeada de homens vestidos de *smoking* preto, que seguravam a calda de sua vestimenta. Após posar para as fotos e subir as escadas do *Metropolitan Museum of Art*, a artista desceu por elas novamente com um novo vestido *allblack*, tendo como acessório um guarda-chuva, com o qual tirou várias fotos. Dando continuidade à sua passagem pelo tapete vermelho, Lady Gaga ainda revelou estar com outro vestido rosa por baixo daquele todo preto. Nesse momento, a estrela tinha como acessório uns óculos grandes para o seu rosto e um telefone superdimensionado, o qual ela abria e dele retirava um batom. Para finalizar a sua entrada, a artista retirou o vestido rosa e mostrou o seu traje final, uma *lingerie* preta com brilhos.

Figura 1: Lady Gaga e a sua passagem pelo *Met Gala* 2019.



Fonte: *Vanity Fair* (2019).

A passagem de Lady Gaga pelo tapete vermelho demorou cerca de quinze minutos porque a artista subia e descia as escadas do *Metropolitan Museum of Art*, posando para os fotógrafos de plantão. Assim, percebe-se que a artista adotou o estilo *camp* para realizar a sua entrada totalmente teatral no evento, sendo a teatralidade um dos artifícios do *camp*, segundo Sontag (1987).

A estética *camp* também pôde ser notada em seu vestuário, que se destacava pelo exagero. Desse modo, sobre tal estilo, Sontag (1987, [s/p]) diz que o “Camp é uma visão do mundo em termos de estilo – mas um estilo peculiar. É a predileção pelo exagerado, por aquilo que está ‘fora’, por coisas que são o que não são”.

Passando-se às análises das notícias, tendo como intuito analisar como a mídia usa mecanismos avaliativos da linguagem para referir-se à Lady Gaga no tapete vermelho do *Met Gala* 2019, primeiramente aponta-se que o contexto cultural desta investigação é o gênero notícia, enquanto o contexto de situação é a passagem de Lady Gaga pelo tapete vermelho do *Met Gala* 2019.

A notícia do *LA Times* sintetiza a entrada da artista no evento, como observa-se abaixo:

Exemplo 1 – (LA TIMES, 2019, tradução RDT Lady Gaga):

No *Met Gala*, Lady Gaga novamente dá uma aula magistral [reação-qualidade+]sobre *como governar* [capacidade+] o tapete vermelho.

Por meio do epíteto³⁴ *magistral*, a matéria afirma que Lady Gaga consegue dar uma “aula grandiosa”. Em outras palavras, a cantora destaca-se no tapete vermelho, sendo exemplo para outros artistas de como impactar em tal situação. Em nossa visão, isso demonstra uma apreciação positiva do tipo reação de qualidade por parte da matéria, visto que avalia positivamente a reação das pessoas frente à qualidade da entrada de Lady Gaga no *Met Gala* 2019, comparando-a a uma verdadeira aula. Nota-se, no excerto, o emprego de um recurso atitudinal de apreciação, por meio do qual o indivíduo pode avaliar positivamente e/ou negativamente os “objetos, artefatos, processos e estados das coisas”, segundo Almeida (2008, p. 113).

O processo³⁵ *governar* aponta um julgamento, que é quando existem “normas de comportamento que as pessoas devem ou não seguir de acordo com as normas sociais e legais”, conforme Almeida (2008, p. 93). Esse processo indica julgamento positivo de estima social do tipo capacidade positiva, para demonstrar que a artista é capaz de marcar presença em um tapete vermelho. No trecho abaixo, o veículo *Huffington Post* faz uso de recursos avaliativos de afeto, instanciando sentimentos na notícia:

³⁴ Proveniente do grego, esse termo significa “acrescido, posto ao lado”. Com efeito, gramaticalmente, o epíteto aponta para as características atribuídas aos participantes do texto. Almeida (2008, p. 26) elucida que “são recursos utilizados para realizar uma qualidade de podendo sinalizar para alguma forma de avaliação”.

³⁵ Para a LSF, “processos representam eventos que constituem experiências, atividades humanas realizadas no mundo; representam aspectos do mundo físico, mental e social” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 41). Gramaticalmente, os processos são materializados por grupos verbais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Exemplo 2 – (HUFFINGTON POST, 2019, tradução RDT Lady Gaga):

Já faz um tempo desde que vimos Lady Gaga do *alto escalão do passado* [satisfação+], mas ela voltou a se formar no Met Gala na noite de segunda.

O excerto traz, implicitamente, um afeto de satisfação, pois, ao relatarem que Lady Gaga voltou ao estilo “alto escalão do passado”, expressam-se sentimentos positivos em relação às expectativas superadas. Afetos do tipo satisfação lidam, segundo Martin e White (2005), com sentimentos de conquista e/ou frustração dos participantes diante os acontecimentos. Tal “nostalgia”, assim, remete à artista no começo de sua carreira, visto que ela causou certo “agito cultural com suas roupas de cena extravagantes”, conforme o *The Washington Post* (2010 *apud* VIANA; MUNIZ, 2012, p. 24).

No excerto a seguir, novamente ocorreu uma avaliação de capacidade positiva acerca de Lady Gaga, expondo o quão capaz ela é, tomando por base que ela foi, inclusive, premiada com um Oscar.

Exemplo 3 - (LA TIMES, 2019, tradução RDT Lady Gaga):

A cantora e compositora premiada [capacidade+] com o Oscar, também uma das apresentadoras da noite, apareceu no tapete vermelho com um *volumoso vestido de fúcsia* [comp-complexidade+].

Vê-se que a notícia e refere ao vestido usado pela artista, tendo uma apreciação positiva do tipo composição de complexidade. À vista disso, avalia-se a composição do vestido da artista como “volumoso” e “fúcsia”. Apreciações desse tipo relacionam-se, portanto, a como objetos, situações e fenômenos são compostos (Cf. MARTIN; WHITE, 2005). Nesse caso, percebe-se que o vestido não é apreciado como simples, mas sim como uma peça exuberante. Considerando que o tema do evento é a moda *camp*, a apreciação é vista como positiva.

De modo semelhante, outra matéria traz uma apreciação positiva de composição de complexidade sobre o vestuário da artista naquele momento. Veja a seguir:

Exemplo 4 - (HUFFINGTON POST, 2019, tradução RDT Lady Gaga):

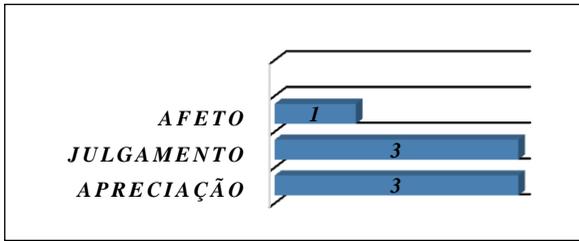
Com alguns de seus looks mais icônicos [comp-complexidade+] do tapete vermelho, Gaga fez uma exibição de 15 minutos, *estreado não um, mas quatro looks* [capacidade+]

Entende-se, nesta avaliação, que os editores avaliaram positivamente a composição dos visuais usados por Lady Gaga ao longo dos quinze minutos em que ficou no tapete vermelho do evento, o que é ex-

presso pelo epíteto “icônico” e intensificado por “mais”. Nesse trecho, há também um julgamento positivo de estima social do tipo capacidade, uma vez que o enunciado “estreando não um, mas quatro looks” indica a sagacidade de Lady Gaga em aparecer de diferentes formas no *Met Gala* 2019.

Constatamos que os excertos analisados se dividem em duas macrocategorias, uma para se referir à Lady Gaga e outra para comentar as quatro roupas usadas pela artista no tapete vermelho. O gráfico abaixo mostra qual tipo de avaliação apareceu com mais frequência nas matérias:

Gráfico 1: Elementos atitudinais nas notícias.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas análises, houve apenas três casos de apreciação, três de julgamento e um de afeto, sendo que todos são avaliações positivas. Por essa ótica, é possível dizer que os veículos midiáticos, diante da presença de Lady Gaga no *Met Gala* 2019, avaliaram tanto seus *looks* quanto a própria conduta da cantora. Dessa forma, pode-se inferir que a maneira de agir de Lady Gaga, que é avaliada como capaz, impacta a composição de seu vestuário. Assim, a cantora consegue imprimir sua personalidade em suas roupas. Em relação à única ocorrência de afeto, pode estar relacionada com a satisfação dos responsáveis pelas matérias com as vestimentas de Lady Gaga.

Com isso, pode-se dizer que o número de apreciações nas notícias coaduna-se ao postulado por Sontag (1987, [s/p]) de que as locuções “‘é demais’, ‘é fantástico demais’, ‘Não dá para acreditar’, são frases típicas do entusiasmo Camp”. Particularmente, as matérias não fizeram uso dessas fraseologias específicas, mas fizeram escolhas léxico-gramaticais que demonstraram tal entusiasmo, a exemplo de “icônico”, exposto anteriormente.

A fim de elucidar os tipos de atitude mais recorrentes no *corpus* analisado, criou-se o quadro abaixo:

Quadro 2: Os elementos avaliativos do subtipo de Atitude presentes no *corpus*.

Tipos de Atitude		Frequência	
		Positivo	Negativo
Afeto	Felicidade	-	-
	Segurança	-	-
	Satisfação	1	-
Julgamento	Normalidade	-	-
	Capacidade	3	-
	Tenacidade	-	-
	Veracidade	-	-
	Propriedade	-	-
Apreciação	Reação Impacto	-	-
	Reação Qualidade	1	-
	Comp. Complexidade	2	-
	Comp. Equilíbrio	-	-
	Valoração	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro acima expõe os elementos avaliativos do subtipo Atitude que foram mais recorrentes no estudo. Nesse sentido, é perceptível como as mídias jornalísticas fizeram uso de elementos positivos da linguagem para referirem-se à Lady Gaga e ao seu vestuário no *Met Gala* 2019. Convém destacar que todos os julgamentos são do tipo capacidade. As apreciações referem-se, exclusivamente, aos seus *looks*, avaliando a reação que despertaram nas pessoas e a forma como são compostos. Assim, Lady Gaga é avaliada positivamente como capaz em relação à sua passagem pelo tapete vermelho e ao posto de apresentadora do evento, e seus vestidos são apreciados positivamente em face da temática do *Met Gala* 2019. À luz desta análise, compreende-se como a mídia faz uso de elementos atitudinais para abarcar situações que envolvem a moda.

5. Considerações finais

Neste trabalho, analisou-se como os veículos midiáticos, *LA Times* e *Huffington Post*, utilizaram recursos avaliativos da linguagem para reportarem-se ao estilo *camp* da cantora e atriz Lady Gaga. Em suma, notou-se que as notícias se dividiram em duas macrocategorias, sendo uma delas para falar sobre a artista, e a outra para comentar sobre as vestimen-

tas dela no evento. Devido a essa divisão, verificou-se que, quando as matérias falam sobre a Lady Gaga, elas partilham de julgamentos positivos de capacidade, e, ao tratarem das suas vestimentas, utilizam da apreciação positiva.

Portanto, à luz do Sistema de Avaliatividade da LSF, pode-se perceber como os trechos analisados usam os recursos avaliativos da linguagem para apreciarem aspectos relativos à moda e, particularmente, ao estilo *camp* de Lady Gaga. Ademais, esta investigação mostra-ser relevante, posto que a moda, desde tempos remotos, envolve comportamento, linguagem e identidade na sociedade, conforme Pollini (2007). Neste caso, interpretou-se como a mídia posiciona-se, por meio da linguagem, em relação a comportamentos e identidades do outro, avaliando-os positiva e/ou negativamente.

Como evidenciado anteriormente, este estudo não pretende esgotar todo o assunto dado que é possível explorá-lo sob múltiplos pontos de vista, inclusive dentro do arcabouço da LSF. Portanto, trata-se de uma investigação inicial, voltada para o uso de elementos atitudinais avaliativos em discursos relativos à moda. Com isso, pretende-se, a partir do observado, estimular novas pesquisas no campo da moda pelo viés da Linguística, especialmente da LSF.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira. *Os recursos léxico-gramaticais de Atitude no discurso de dois professores universitários*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2008. 360f.

CORTEZ, Suzana Leite. Representação do discurso outro e construção de ponto de vista em reportagens e artigos de opinião. *Revista Investigações*, v. 28, p. 1-32, Pernambuco, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1841>. Acesso em: 19 ago. 2019.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *An introduction to Functional Grammar*. 3. ed. London: Holder Educational, 2004.

MARTIN, James Robert; WHITE, Peter. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave, 2005.

POLLINI, Denise. *Breve história da moda*. São Paulo: Claridade, 2007.

SANCHEZ, Júlio César. Corpos performativos: Os entre-lugares e as zonas Queers em Lady Gaga. *Redescrições*, v. 2, n. 3, p. 7-17, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/view/15106>. Acesso em: 19 ago. 2019.

SILVA, Paula Rafaela da. O sagrado e o profano no museu: uma mediação através da moda. *Dobras*, v. 11, n. 24, p. 353-9, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/790>. Acesso em: 19 ago. 2019.

SONTAG, Susan. *Contra a interpretação*. Trad. de Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM, 1987.

VIANA, Fausto; MUNIZ, Roseane. Lady Gaga e a Hausof Gaga – laboratório experimental de traje de cena. *Dobras*, v. 5, p. 22-4, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/154>. Acesso em: 19 ago. 2019.

VIAN JR., Orlando. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciamento. *D.E.L.T.A.*, v. 25, n. 1, p. 99-129, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rPVbTXckqCXby3CJpX79rwf/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2019.

Outras fontes:

M DE MULHER. O que é o *Met Gala*, ou Baile do Met, e por que se fala tanto nele? *M de Mulher*, 2019. Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/moda/o-que-e-o-met-gala/>. Acesso em: 24 set. 2019.

RDT LADY GAGA. Confira os principais comentários sobre a aparição de Lady Gaga no MET GALA 2019. *RDT Lady Gaga*, 2019. Disponível em: <http://www.rdtladygaga.com/2019/05/confira-os-principais-comentarios-sobre-a-aparicao-de-lady-gaga-no-met-gala-2019>. Acesso em: 16 ago. 2019.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VANITY FAIR. Lady Gaga Wore Four Outfits in Fifteen Minutes. *Vanity Fair*, 2019. Disponível em: <https://www.vanityfair.com/style/2019/05/lady-gaga-wore-four-outfits-met-gala>. Acesso em: 16 ago. 2019.

**OS DEUSES NO CANTO I DA “ENEIDA”:
A RELAÇÃO ENTRE JUNO, JÚPITER E VÊNUS
COM O PRINCIPADO ROMANO DE AUGUSTO**

Natasha Coutinho Revoredo Ribeiro (IBICT/UFRJ e UFF)

natashacoutinho@id.uff.br

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

A “Eneida” foi escrita pelo poeta latino Virgílio no século I a.C. em virtude de uma encomenda de Otávio. Para o Império, que estava em expansão, era importante legitimar as aspirações romanas, e uma forma eficaz para isso era evocar a mitologia. A “Eneida” procura explicar a origem de Roma por meio da interrelação dos heróis troianos que sobreviveram à Guerra de Troia – especialmente Eneias – com a mitologia. Eneias seria aquele destinado pelos deuses a fundar a nova Troia na Itália, que seria no futuro um dos maiores Impérios da Antiguidade Clássica: o Romano. O presente artigo busca, a partir da análise do Canto I da “Eneida”, estabelecer um paralelo entre os deuses Juno, Júpiter e Vênus e o Principado Romano de Augusto, e especificamente relacionar a Ira de Juno com as Guerras Púnicas e contrastar a profecia de Júpiter com a deusa Vênus e a linhagem do Imperador Augusto. Foi realizada uma pesquisa documental de caráter qualitativo para analisar o Canto I da “Eneida” e para embasar a análise e construir o referencial teórico do estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica. A partir da análise do Canto I foi possível perceber as ligações estabelecidas por Virgílio entre os deuses Juno, Júpiter e Vênus ao Principado Romano de Augusto, e reconhecer que Virgílio narrava em sua epopeia mitos do passado, mas também profecias que já se haviam concretizado no presente, ou seja, na Roma de Augusto, porém, se destaca que, mais do que uma obra para legitimar o poder do recente Império, a “Eneida” é um farto material sobre a cultura romana.

Palavras-chave:

Eneida. Epopeia Clássica. Principado Romano de Augusto.

ABSTRACT

The Aeneid was written by the Latin poet Virgil in the 1st century BC in front of a commission by Octavius. For the expanding Empire it was important to legitimize Roman aspirations, and an effective way for doing this was to evoke mythology. The Aeneid seeks to explain the origin of Rome through the interrelation of the Trojan heroes who survived the Trojan War – especially Aeneas – with mythology. Aeneas would be the one destined by the deities to establish the new Troy in Italy, which would be in the future the greatest Empire: the Roman. This article seeks, from the analysis of Canto I of the Aeneid, to establish a parallel between the deities Juno, Jupiter and Venus and the Roman Principality of Augustus, and specifically relate the Wrath of Junus with the Punic Wars and relate the prophecy of Jupiter with the goddess Venus and the lineage of Emperor Augustus. A qualitative documentary research was carried out to analyze Canto I of the Aeneid and to support the analysis and build the

theoretical framework of the study, bibliographical research was used. From the analysis of Canto I, it was possible to see the links established by Virgil between the gods Juno, Juppiter and Venus to the Roman Principality of Augustus, and recognize that Virgil narrated in his epic past myths, but also prophecies that had already materialized in the present, that is, in the Rome of Augustus. However, it is noteworthy that, more than a work to legitimize the power of the recent Empire, the Aeneid is a wealth of material about Roman culture.

Keywords:

The Aeneid. Classic Epic. Roman Principality of Augustus.

1. Introdução

A “Eneida” foi escrita pelo poeta latino Virgílio no século I a.C. e é considerada uma das grandes epopeias clássicas como a “Íliada” e a “Odisseia”, obras atribuídas ao poeta Homero. O poema busca explicar a origem de Roma por meio da interrelação dos heróis troianos que sobreviveram à Guerra de Troia – especialmente Eneias, o príncipe troiano – com a mitologia. Eneias seria aquele destinado pelos deuses a fundar a nova Troia na Itália, que seria no futuro um dos maiores Impérios da Antiguidade Clássica: o Romano.

A “Eneida” começou a ser escrita em 29 a.C. em virtude de uma encomenda de Otávio, que havia então triunfado sobre seus adversários. Roma vinha enfrentando um cenário de guerras civis desde 44 a.C. quando o côsul romano Júlio César foi assassinado (SILVA S., 2010). Após o ocorrido, Lépido, Marco Antônio e Otávio, sobrinho de Júlio César, “(...) iniciam uma campanha contra Bruto, Cássio e adeptos da causa anti-cesariana (conhecidos como republicanos), que termina com a vitória dos ‘vingadores’ em Filipos, em outubro de 43 a.C.” (SILVA, C., 2010, p. 1).

O Trio então estabelece o segundo Triunvirato romano que divide o Império em três. Porém, a aliança vai enfraquecendo-se com o passar dos anos, quando Otávio acusa Lépido de traição. Por fim a aliança entre Marco Antônio e Otávio se finda efetivamente quando os dois entram “(...) em conflito por meios de discursos que culminarão numa guerra propriamente dita, que levará à Batalha de Ácio, em 31 a.C. (...)” (SILVA, C., 2010, p. 1). Após a batalha, Otávio derrota Antônio, que se havia unido à rainha do Egito, Cleópatra, e assim acabam as guerras civis.

Com a vitória de Otávio e a conquista do poder romano, ele desenvolveu inúmeras estratégias, buscando ser aclamado “(...) não como um rei, mas como o mais sábio, o mais digno e o mais magnânimo.”

(ROULAND, 1997, p. 339 *apud* SILVA, S., 2010, p. 2). Otávio era um grande chefe militar, comandante de um exército forte e possuía meios para proporcionar a paz há tanto esperada pelos romanos, que aceitaram seu poder.

Um dos recursos que permitiu a garantia da paz, além do reforço militar e das estratégias adotadas por Otávio, foi o fato de ele pertencer à *Gens Iulia*, família tradicional romana, da qual também fazia parte Júlio César. Quando César foi elevado ao título de divindade, Otávio, que havia sido adotado como filho por ele, recebeu a herança de ser descendente de um deus (Cf. SILVA, S., 2010).

Para o Império que estava em expansão era importante legitimar as aspirações romanas, e uma forma eficaz era evocar a mitologia. Além disso, é possível perceber, a partir do panorama histórico, o quanto a preservação da paz era importante e o quanto o povo romano, após anos de guerras civis, precisava de uma obra que cantasse o seu patriotismo e o tornasse um povo uno.

Partindo dessas reflexões, o presente artigo busca, a partir da análise do Canto I da “Eneida”, estabelecer um paralelo entre os deuses Juno, Júpiter e Vênus e o Principado Romano de Augusto. Para atingir esse objetivo, o artigo buscará especificamente relacionar a Ira de Juno com as Guerras Púnicas³⁶ e contrastará profecia de Júpiter com a deusa Vênus e a linhagem do Imperador Augusto.

2. A “Eneida” de Virgílio

A “Eneida” é uma epopeia que foi escrita durante dez anos (29 a 19 a.C.) por Virgílio, o poeta nacional do Império Romano. A epopeia foi encomendada a Virgílio pelo próprio Otávio³⁷. À época do pedido, Virgílio já era bastante conhecido em Roma, uma vez que já havia com-

³⁶ Guerras Púnicas são o rótulo dado às três guerras travadas entre Cartago e Roma em 264–241, 218–202 e 148–146 a.C. Essas guerras foram muito importantes, pois a vitória de Roma permitiu seu controle sobre as rotas de navegação e de comércio do mar Interno, garantindo sua soberania sobre os povos vizinhos (ALMEIDA, 2011).

³⁷ O nome Otávio vem sendo utilizado desde a introdução, pois em 29 a.C. ele ainda não havia recebido a denominação de Augusto. Foi em 27 a.C. que o Senado lhe conferiu o título de *Augustus* que “[...] possuía uma conotação religiosa, estando ligado ao verbo *augere* (aumentar) e era, até então, aplicado apenas a lugares sagrados e divindades criadoras, este título ficando conhecido com o nome do Imperador Augusto” (SILVA, S. 2010, p. 4).

posto as duas obras que lhe deram fama de poeta: as *Bucólicas*, que são uma coletânea de poemas pastoris, e as “Geórgicas” um poema didático sobre a agricultura (Cf. CARDOSO, 2011, p.10). As “Geórgicas” foram escritas a convite de Mecenas, que já havia tido sua atenção despertada pelos dotes de poeta de Virgílio. O objetivo das “Geórgicas” era o de “(...) encorajar a volta das populações rurais à sua profissão ancestral e restaurar, nos campos devastados pela guerra civil, a antiga prosperidade” (RÓNAL, [1975], p. [11]-[12]).

Otávio desejava que Virgílio escrevesse “(...) uma epopeia grandiosa que pudesse ombrear com os poemas homéricos” (CARDOSO, 2011, p. 10). Essa epopeia patriótica era

[...] destinada a legitimar, pela evocação de suas origens ilustres, as altas aspirações de Roma. A tradição fazia dos romanos descendentes dos troianos e Otávio apontava como fundador da sua estirpe Enéias [*sic*], um dos heróis da Ilíada. Era preciso dar consistência a essa lenda, fundamentá-la na História e na Mitologia com os poderes da poesia. (RÓNAL, [1975], p. [12])

Apesar dos dez anos em que escreveu o poema, Virgílio não conseguiu dar o polimento final à sua obra. Quando faltava apenas a revisão final, o poeta decidiu conhecer os cenários de sua epopeia e embarcou com destino à Grécia; porém acabou adoecendo e precisou voltar à pátria, falecendo poucos dias depois. “Antes de morrer, incumbiu dois amigos de destruírem a “Eneida” por julgá-la inacabada e imperfeita, mas, por determinação de Augusto (...), esta ordem não foi cumprida” (RÓNAL, [1975], p. [12]).

O poema é composto por doze cantos, tendo um total de 9.826 versos (CARDOSO, 2011, p. 10-18). A “Eneida” narra “(...) as atribuições de Enéias [*sic*] desde a destruição de Tróia [*sic*] até a chegada ao Lácio e a fundação de uma nova pátria em terras da Itália” (RÓNAL, 1975, p. [12]). No próêmio do poema, encontramos a seguinte proposição³⁸ (Verg. *Aen.* 1, 1-7):

Canto as armas e o varão que, expulso pelo destino das praias de Tróia [*sic*] para a Itália, chegou primeiro ao litoral da Lavínia. Por muito tempo, na terra e no mar, esteve à mercê dos deuses superiores, incitados pela ira sempre lembrada da cruel Juno. Muitas provações, também, sofreram na guerra, para fundar uma cidade e trazer os seus deuses ao Lácio. Daí saíram o povo latino, os antepassados albanos e as muralhas da poderosa Roma. (VIRGÍLIO, [1975], p. 21)

³⁸A edição da *Eneida* utilizada no presente artigo é uma versão em prosa.

Ao entrar em contato com a “Eneida”, é possível perceber que Virgílio bebeu de fontes gregas e foi fortemente influenciado pelos poemas homéricos. A “Eneida” apresenta tanto a guerra que se desenrola no Lácio (como a Guerra de Troia permeia a “Íliada”), quanto narra a viagem de Eneias desde Troia até alcançar a Itália (como o regresso de Odisseu à pátria em “Odisseia”). Além das duas mais conhecidas, o poeta latino se inspirou em outras poesias tanto da Grécia, quanto dos seus predecessores romanos³⁹.

A “Eneida” possui todos os componentes tidos como essenciais nos poemas heroicos da Grécia:

O proêmio, a invocação, os epítetos ornamentais, os versos repetidos à guisa de estribilho, as grandes comparações épicas, a perfrases, os parêntesis. O majestoso verso hexâmetro, a que o harmonioso idioma grego emprestava extraordinária sonoridade, ganhava na língua menos flexível dos romanos uma enérgica dignidade. (RÓNAL, 1975, p. [13]-[14])

Virgílio faz da “Eneida” uma verdadeira homenagem ao Império que se formava, atribuindo ao imperador Augusto uma linhagem divina, como sucessor de Eneias, filho de Vênus, e o Império Romano como a nova Troia.

A “Eneida” também representa uma unificação e ordenação dos mitos fundadores e um manual religioso que aponta as origens do povo romano, ligando o tempo mítico da Guerra de Troia e o tempo histórico que corresponde ao período clássico latino. “Assim, essa epopeia representa não só a origem de Roma, mas também o seu mito, através de uma espécie de *flashback* do Império de Augusto.” (ALMEIDA, 2011, p. 13). O uso do passado se apresenta através da relação estabelecida entre Eneias e a Roma do século I a.C. “(...) renunciando os valores romanos, os quais Augusto resgata, e Virgílio atribui a Eneias” (ALMEIDA, 2011, p. 14).

³⁹ Segundo Sousa (2008, p. 7) estudiosos têm reconhecido nos episódios retratados nas pinturas do templo de Juno “[...] alusões a poemas pertencentes a um dos ciclos da antiga poesia épica grega, o troiano, composto pelas epopéias [sic] que abordam todo o desenrolar das “*Iliacas pugnas*” na seguinte ordem cronológica: “Cantos Cíprios”, “Íliada”, “Etope”, “Pequena Iliada”, “Saque de Ílion”, “Retornos”, “Odisséia” e “Telegonia” – des-sas, infelizmente, apenas a “Íliada” e a “Odisséia” conservaram-se”.

3. O Canto I da “Eneida” e os deuses

A “Eneida” é narrada *in media res*, ou seja, sua narrativa começa de um ponto do meio da história, e os acontecimentos iniciais são narrados posteriormente por meio de *flashbacks*. A epopeia começa com Eneias e seus companheiros troianos em alto mar. Eles abandonam Troia, que foi destruída após dez anos de guerra contra os gregos e seguem em busca de uma região para construir a nova Troia. Eles são castigados por uma tempestade causada pelos ventos de Eólo, a pedido de Juno. Os navios perdem-se. Eneias e alguns companheiros, por fim, descobrem uma baía para se refugiarem. Na manhã seguinte Eneias resolve explorar a região acompanhado de Acates e se deparam com Vênus, sua mãe. Depois desse encontro prosseguem protegidos pela deusa envoltos em uma névoa que os deixam invisíveis.

Eles entram em um templo dedicado à deusa Juno e lá encontram pinturas da Guerra de Troia. Em seguida aparece Dido, a rainha de Cartago, e os troianos dos outros barcos que haviam se perdido. A rainha os acolhe e lhes oferece um banquete. Dido faz perguntas a Eneias sobre heróis e fatos da guerra e pede-lhe ao final que relate o que aconteceu com ele durante os anos até chegar a Cartago. Dido havia sido manipulada por Vênus para se apaixonar por Eneias (Cf. SOUSA, 2008).

No Canto I, o poeta invoca as musas a explicarem as causas da ira que a deusa Juno nutre pelos troianos, e, por conseguinte, por Eneias (Verg. *Aen.* 1, 8-11):

Faze-me lembrar, ó Musa, as causas, que divindade foi ofendida e porque, incitada, a rainha dos deuses fez com que sofresse tantos perigos e enfrentasse tantos trabalhos um varão insigne pela piedade. Pois tanta ira em corações celestes? (VIRGÍLIO, [1975], p. 21)

São explicitados então os três motivos para tal ira (Verg. *Aen.* 1, 12-33):

Houve uma cidade antiga, habitada por colonos tírios, Cartago, que se erguia diante da Itália e da foz do Tibre, cheia de riquezas e adestrada nas artes da guerra. Dizem que Juno a amava mais que a todas as outras terras, preferindo-a mesmo a Samos; ali tinha suas armas e seu carro. E, se permitisse o destino, pretende torná-la a rainha das gentes, e para isso se esforça. Ouvira, porém, dizer que uma raça saída do sangue troiano haveria de derrocar os baluartes tírios, e que um povo reinante em grandes extensões e soberbo na guerra viria para a perdição da Líbia: assim fariam as Parcas. Isto teme a filha de Saturno e se lembra da guerra passada que travara contra Tróia por seus queridos argivos, e traz na alma as causas da ira e do cruel ressentimento. Guarda no coração o julgamento de Páris, in-

júria feita à sua beleza, a raça odiosa e as honras concedidas a Ganimedes raptado. Inflamada por isso, ela afasta do Lácio os troianos, presa do mar imenso, restos do furor dos gregos e do implacável Aquiles. Por muitos anos eles erraram nos mares, empurrados pelo destino. Tão ingente era a tarefa de fundar a nação romana! (VIRGÍLIO, [1975], p. 21)

Nesse trecho é possível perceber que dois dos motivos da ira de Juno provém de mitos: O julgamento de Páris e o rapto de Ganimedes. E o terceiro motivo é um fato histórico, no caso, as Guerras Púnicas. Começamos pelos fatores mitológicos: “Os acontecimentos míticos compõem na diegese da “Eneida” um passado ainda próximo, pois junto às ações de Eneias, eles engendram o ciclo troiano da Guerra [de] Troia” (ALMEIDA, 2011, p. 20).

O Julgamento de Páris não apenas engendra o ciclo troiano, como é parte fundamental desde, sendo indicado por Vernant (2000) como o momento que levou à Guerra de Troia. Seu acontecimento remonta ao casamento de Peleu e da deusa Tétis no Pélion. Durante o evento chega Éris, a deusa da discórdia, do ciúme. Ela traz consigo um presente de amor, uma maçã de ouro que possui a seguinte inscrição: “À mais bela”. Os convidados deveriam presentear uma das deusas com a maçã: Atena, Hera ou Afrodite⁴⁰. Porém, os deuses não conseguem decidir a quem dar o presente, de forma que eles passam para um simples mortal a tarefa de resolver o assunto.

O mortal escolhido para desempatar a competição foi Páris Alexandre, filho do rei Príamo, senhor de Tróia, e Hécuba. Hermes, que estava acompanhando as três deusas, explica que Páris tem a incumbência de entregar o prêmio àquela que a seu ver é a mais bela. As deusas tentam seduzi-lo com promessas. Páris escolhe Afrodite, pois ela lhe prometeu que “(...) serás o sedutor completo, tudo o que houver de mais belo no plano feminino será teu e, muito em especial, a bela Helena (...). Serás o amante e o marido da bela Helena” (VERNANT, 2000, p. 89). Tal escolha ofendeu profundamente Hera.

Além de Páris, outro troiano a despertar a fúria de Juno foi Ganimedes. Este era visto como o mais belo entre os mortais edespertou o amor de Zeus, que o raptou e o colocou como “(...) escanção dos deuses, destituindo, assim, da função, Hebe, filha de Hera” (ALMEIDA, 2011, p. 21). Ganimedes despertou a fúria de Hera por dois motivos, dessa forma: Primeiro, pelo amor de Zeus por Ganimedes, pois Hera “(...) rege sobre o casamento legítimo, [e] qualquer que seja a relação concebida fora desse

⁴⁰ Na mitologia romana: Minerva, Juno e Vênus.

vínculo não é assentida e sempre acarreta na perseguição dessa deusa ao amado ou amada de Zeus” (ALMEIDA, 2011, p. 21). E a segunda, pela destituição de Hebe, sua filha, de sua função (ALMEIDA, 2011).

Agora partamos para o fato histórico: as Guerras Púnicas, deflagradas entre Roma e o império de Cartago, no período da República romana, como supracitado. Contrário aos mitos, esse fato constitui “(...) um evento futuro à diegese, na qual decorrem as ações de Eneias.” (ALMEIDA, 2011, p. 20). No trecho da *Eneida* acima citado Juno faz referência a uma cidade por ela muito amada: Cartago. Porém, uma profecia aponta que uma raça advinda do sangue troiano se tornaria um povo reinante e seria responsável pela perdição de sua amada cidade. Esse povo seriam os romanos, de forma que “Eneias representa esse elo entre o tempo da diegese da “Eneida” e o futuro funesto de Cartago, causado pela geração que há de vir, os romanos, a partir de seu sangue” (ALMEIDA, 2011, p. 22). Daí o desejo de Juno de impedir que Eneias chegasse à Itália.

Cartago era uma cidade de poderio bélico e seu poder é expresso principalmente na figura do general Aníbal. “O valor guerreiro atribuído a Cartago e a esse general foi tal, que Virgílio lhes conferiu uma homenagem mítico-poética na *Eneida* através da figura da personagem Dido.” (ALMEIDA, 2011, p. 22).

Segundo a narrativa mitológica, Dido era a rainha de Cartago. No Canto I, a deusa Vênus, que ainda não havia se revelado como tal a Eneias, descreve a história mitológica da rainha cartaginesa (Verg. *Aen.* 1, 340-68):

A tória Dido governa o império, tendo saído de sua cidade para fugir do irmão. Prolongados foram os seus sofrimentos, prolongadas as vicissitudes; relatarei, porém, apenas os fatos principais. Seu esposo era Sicheu, o mais opulento dono de terras da Fenícia, a quem a infeliz muito amava. Foi a ele que seu pai a dera, virgem, unida por bem augurado matrimônio. Possuía, porém, o reinado de Tiro seu irmão, Pigmalião, o mais celerado de todos os homens. Entre eles surgiu a discórdia. Ele, o ímpio, cego pela cobiça de ouro, matou, diante dos altares, ocultamente, o incauto Sicheu, sem temer o amor de sua irmã; oculta o crime por muito tempo e ilude com vãs esperanças e triste amante, dissimulando, astuto, muita coisa. Ela, porém, vê, em sonho, a imagem do esposo insepulto; este, erguendo o rosto de palidez extraordinária, mostra-lhe o peito trespassado pelo ferro no altar profanado e revela o crime secreto cometido no palácio. Depois, ele a persuade a fugir sem demora e deixar a pátria e, para ajudá-la na viagem, revela-lhe antigos tesouros escondidos na terra, grande quantidade oculta de prata e de ouro. Assustada com isso, Dido prepara a fuga e reúne companheiros. Agregam-se aqueles em que era mais forte o ódio ao

cruel tirano ou o medo; apoderam-se de naves que, por acaso, se achavam preparadas e as carregam de ouro. As riquezas do avaro Pigmalião são levadas pelo mar: uma mulher toma-se chefe. Chegaram aos lugares onde agora vês os imponentes baluartes da nova Cartago, compraram o terreno que pudessem rodear com uma pele de touro, de onde lhe veio seu nome de Birsá. (VIRGÍLIO, [1975], p. 27-8)

Virgílio coloca como origem da rivalidade entre Roma e Cartago o desentendimento que há entre Eneias e Dido no Canto IV da “Eneida”:

O ódio de Dido pelo herói troiano Eneias é de tal forma que a faz proferir imprecações, inclusive um desejo pelo surgimento de um vingador de sangue cartaginês, alusão evidente a Aníbal que exerceu a maior resistência perante os romanos. (ALMEIDA, 2011)

Cartago é a todo tempo exaltada por Virgílio no poema e Costa (2017, p. 150) aponta que a razão seria o desejo de Virgílio de criar um

[...] imaginário de arqui-inimigo romano poderoso, daquele inimigo estrangeiro que mantinha as instituições republicanas trabalhando em conjunto a fim de derrotá-lo. Outrossim, enaltecer Cartago significava enaltecer Roma, não somente porque a República Romana venceu o inimigo cartaginês, mas também porque a representação de uma grande Cartago servia de espelho pra Roma [...] (COSTA, 2017, p. 150)

Era importante exaltar Cartago e com isso destacar os feitos dos romanos ao lutarem e derrotarem um império de tal porte, pois as Guerras Púnicas trouxeram prejuízos ao povo romano entre os séculos III e II a. C. Elas “(...) exigiram grandes esforços e sacrifícios do povo romano, exaurindo boa parte dos recursos econômicos e humanos. Os soldados que voltaram das Guerras Púnicas encontraram suas terras devastadas, onde levaria anos para voltar a cultivar (...)” (COSTA, 2017, p. 128-9).

Além disso, estabelecer a derrota de Cartago como tendo sido fiada pelas Parcas⁴¹ lhe dá o caráter de algo que estava destinado a acontecer; mais do que isso, que Roma estava destinada a ser um império. Assim, Costa (2017, p. 147) aponta que

[...] a partir de Cartago, ou seja, a partir da vitória nas Guerras Púnicas, a República Romana deu um primeiro passo em direção à criação de um Império no Mediterrâneo, no sentido de dominação romana sobre os povos da região. (COSTA, 2017, p. 147)

Assim, apesar das perdas sofridas e dos prejuízos, a epopeia evoca que as Guerras Púnicas foram um marco decisivo para a civilização romana, pois simbolizam o princípio da consolidação de Roma sobre o

⁴¹ As três Parcas são as divindades romanas do Destino. Representadas como fiandeiras, são as responsáveis pelo nascimento, casamento e morte (GRIMAL, 2005).

Mediterrâneo, e um domínio sobre os mares e rotas comerciais. Essa seria a base, sob a qual, posteriormente, o Império Romano administraria grandes extensões de território, durante o principado de Augusto.

Dois outros grandes deuses aparecem no Canto I: Júpiter e Vênus. No éter, ambos conversam e Vênus questiona seu pai (Verg. *Aen.* 1, 229-53):

Ó tu que reges eternamente o destino dos homens e dos deuses e que aterrorizas com o raio, que fizeras contra ti meus Enéias [*sic*] e os troianos, para que, depois de tantos sofrimentos, lhes seja vedado o mundo por causa da Itália? Prometeste, sem dúvida, que do sangue revivido de Teucro, um dia, no decorrer dos anos, nasceriam os romanos, dominadores cujo poder se estenderá por mares e terras; revogaste a tua decisão, meu pai? Em verdade, eu me consolava da queda e da lamentável destruição de Tróia, opondo melhores destinos a destinos contrários. Eis, porém, que, depois de tantos infortúnios, a sorte ainda persegue aqueles homens. Que fim darás aos seus labores, grande rei? Pôde Antenor, saindo do meio dos aquivos, penetrar em segurança no golfo da Ilíria e até o fim do reino dos Liburnos e ultrapassar a fonte do Timavo, onde por nove bocas ele sai rugindo das montanhas, como um impetuoso mar, e alaga as terras com suas águas ruidosas. Ali, afinal, fundou a cidade de Patativa e estabeleceu a morada dos teucros, deu à nação o seu nome e levantou as armas de Tróia; agora, tranquilo, repousa em sossegada paz. E nós, tua progênie, a quem abres a culminância do céu, com as nossas naves – que horror! – perdidas, somos entregues ao ódio de uma só inimiga e afastadas das praias da Itália. É o prêmio de sua piedade? E assim que nos restituís o centro? (VIRGÍLIO, [1975], p. 25)

Vênus se preocupa com o destino de Eneias, pois este é seu filho. Ao seu apelo, Júpiter responde (Cf. Verg. *Aen.* 1, 257-96):

Não tenhas medo, Citeréia; continuam inexoráveis para ti os destinos dos teus; verás a cidade e as prometidas muralhas de Lavínia e elevarás aos astros do céu o magnânimo Enéias [*sic*]; não revoguei minha sentença. Ele (eis que vou revelar-te, pois a preocupação te aflige e revolverei de longe os arcanos do destino) levará a cabo na Itália uma guerra ingente, subjugará povos ferozes, imporá leis aos homens e erguerá muralhas, até que tenha visto três estios reinando no Lácio e que tenham se passado três invernos após a submissão dos rótulos. E o jovem Ascânio, ao qual então será acrescentado o cognome Iulo (era Ilo quando estava de pé o reino de Ilião) estenderá seu reinado pelo longo círculo de meses que constituem trinta anos e transferirá a sede do reino de Lavínia para Alba Longa, que cingirá de muralhas. Ali, a raça de Heitor reinará durante trezentos anos até que uma sacerdotisa de sangue real, Ilia, engravidada por Marte, dê à luz dois gêmeos. Depois, Rômulo, satisfeito de ostentar a fulva pele de uma loba, sua ama de leite, construirá as muralhas de Marte e dará seu nome aos romanos. Não lhes fixo limite no tempo ou no espaço: dou-lhes um império sem fim. E até a severa Juno, que ora fatiga com seu temor o mar, as terrase o céu, seguirá melhores desígnios e juntamente comigo fa-

vorecerá os romanos, senhores do mundo e povo togado. Tal é minha resolução. Chegará uma era, depois de transcorridos lustros, em que a casa de Assaraco subjugará Fítia e a ilustre Micenas e dominará em Argos vencida. Nascerá César, de nobre estirpe troiana, que estenderá seu império ao Oceano e sua fama até os astros; seu nome Júlio virá do grande Iúlio. Tu um dia o receberás no céu, carregado de despojos do Oriente: e ele próprio será invocado, nas preces. Terminadas as guerras, abrandar-se-ão, então, os rudes tempos. A veneranda Fé e Vesta, Remo com o irmão Quirino, ditarão as leis; as sinistras portas do templo da Guerra serão fechadas com trancas de ferro; dentro o ímpio Furor, sentado sobre as armas cruéis e as mãos presas atrás das costas por cem grilhões de bronze, rugirá horrendo, com a boca coberta de sangue. (VIRGÍLIO, [1975], p. 25)

Aqui, temos uma profecia que mostra mais uma vez o Império Romano como um desígnio divino e como um Império sem fim. Observemos que nessa profecia, Júpiter desdobra toda a linhagem de Eneias, chegando até Júlio César. Como Otávio foi adotado por Júlio como seu filho, tal herança foi também atribuída a ele.

Assim, estabelece-se uma linhagem divina a Otávio enquanto descendente da deusa Vênus, e Eneias, na qualidade de seu antepassado. Inclusive, o culto à Vênus ganhou muita notoriedade durante a dinastia Júlio-Claudiana, iniciada por Augusto e indo até a época de Nero, por volta de 68 d.C. Isso porque “essa dinastia sustentava a idéia [*sic*] de que era descendente direta de Vênus, tendo fundado um período de intenso culto a Vênus “Vitoriosa”, a quem deviam sua origem divina e todas as conquistas romanas” (FILGUEIRA; BUENO, 2013, p. 8).

Partindo da ideia de que Otávio é descendente de Eneias, e que a “Eneida” foi escrita, entre outras razões, para legitimar sua origem divina, faz-se interessante observar características do herói que o aproxima do povo romano. Mais do que isso, características que farão com que Augusto seja uma espécie de novo Eneias, e não apenas seu descendente.

Virgílio, através da exaltação de Eneias, aponta os valores romanos resgatados na era de Augusto. O poeta constrói o personagem Eneias sobre os valores basilares da cultura romana, virtude, piedade e fé, a fim de aproximar esse herói troiano, que talvez parecesse distante tanto no que diz respeito à época quanto ao espaço, dos romanos.

Esses três conceitos fundamentais dos romanos citados acima são reflexos das três funções das sociedades indo-europeias: O provedor (rei), o sacerdote, e o guerreiro. Proveniente da cultura indo-europeia, a nação romana tem o reflexo dessas três funções determinantes dos seus predecessores. Desta forma, observa-se a função guerreira evidente no conceito de *Virtus*; a sacerdotal no significado de *Pietas*; e por fim o conceito de provedor (rei) no de *Fides*. (ALMEIDA, 2011, p. 15)

Por isso, alguns epítetos são atribuídos com recorrência a Eneias: *Ingens*, *Heros*, *Pius* e *Pater*. “*Ingens* corresponde a ingente ou enorme, e *Heros* a herói, aquele de virilidade bélica, ambos corroborando a construção de Eneias como guerreiro que se distingue dos demais pelo seu porte e pela sua excelência guerreira.” (ALMEIDA, 2011, p. 15). Em paralelo, pode-se atribuir tais epítetos a Otávio, que se destacava como comandante e tinha um poderoso exército.

Pius, segundo Almeida (2011) é traduzido como piedoso e no sentido romano é aquele que teme, obedece aos deuses. No Canto I, Eneias recebe esse epíteto algumas vezes, como no trecho: “O piedoso Enéias [*sic*] ora lamenta, sobretudo, o destino do ardoroso Oronte, ora o de Amíco e a sorte cruel de Lico e a do bravo Gias e a do bravo Cloanto” (VIRGÍLIO, [1975], p. 25). Também aparece mais à frente (Cf. Verg. *Aen.* 1, 305-9):

Entretanto, o piedoso Enéias [*sic*], agitado durante a noite por muitos pensamentos, tão logo surgiu a benfazeja luz do dia, resolveu sair e explorar as terras desconhecidas para explicar aos companheiros exatamente a que praias o vento os levara, e quem as habita, homens ou feras, e eis que tudo vê inculto. (VIRGÍLIO, [1975], p. 27)

E ainda quando encontra Vênus, a qual Eneias ainda desconhece a identidade, e assim se apresenta: “Sou o piedoso Eneias, que trago comigo, na frota, os penates arrebatados ao inimigo, e cuja fama atingiu o alto éter” (VIRGÍLIO, [1975], p. 28).

O epíteto *Pater*, por sua vez, correspondia a pai, provedor, fundador. Este epíteto aparece no trecho: “Com o coração tranqüilizado [*sic*] por estas palavras, o valoroso Acates e o patriarca Enéias [*sic*] desejam ardentemente, de há muito, sair da nuvem que os cobria.” (VIRGÍLIO, [1975], p. 31). E ainda em: “Já o patriarca Enéias [*sic*] e a juventude troiana se reúnem e deitam-se nos leitos de púrpura.” (VIRGÍLIO, [1975], p. 33).

É interessante observar que em 27 a.C., juntamente com título de *Imperator* (Imperador – o primeiro homem à frente do exército), Otávio recebe o título de *Pater Patriae* (SILVA S., 2010), sendo mais um paralelo existente entre este e Eneias.

Além disso, a imagem de Eneias como patriarca corresponde à função exercida por Roma em relação às províncias conquistadas, e se Eneias é aquele que funda cidades no seu itinerário até o Lácio, “(...) no período de Augusto, tem-se como natural desdobramento, a Roma civili-

zadora que instaura leis e paz às suas províncias, tornando-se a cabeça de todo um corpo de cidades” (ALMEIDA, 2011, p. 16). Dessa forma, havendo a legitimação da expansão romana.

Ao final da profecia Júpiter aponta que, após as guerras virão tempos de paz e que “(...) as sinistras portas do templo da Guerra serão fechadas com trancas de ferro; dentro o ímpio Furor, sentado sobre as armas cruéis e as mãos presas atrás das costas por cem grilhões de bronze, rugirá horrendo, com a boca coberta de sangue” (VIRGÍLIO, [1975], p. 25). Esse trecho faz referência à *Pax Augusta* que “(...) foi determinada pelo processo de centralização do exército no comando de um chefe único, impossibilitada de se concretizar no período republicano, devido à descentralização do poderio militar” (ALMEIDA, 2011, p. 17). Foi simbolizada pelo fechamento dos portões do templo de Jano, deus das estradas, portões e começos, pois os exércitos precisavam passar pelos portões da cidade para ir aos combates (Cf. WILKINSON, 2000, p. 76 *apud* SILVA S., 2010, p. 3).

O templo de Jano guardava uma mensagem conhecida por todos os romanos: “suas portas abertas significavam que a cidade estava em guerra, suas portas fechadas indicavam o estado de paz em que se encontravam os romanos” (ALMEIDA, 2011, p. 17). Pela primeira vez em 200 anos, durante o governo de Augusto, o templo de Jano foi fechado. E em 800 anos, suas portas foram fechadas apenas três vezes (Cf. DURANT, 1971 *apud* SILVA S., 2010, p. 3).

Assim, a profecia de Júpiter dá aos romanos a garantia de que os tempos vindouros seriam pacíficos, e de que o governo de Otávio Augusto seria um tempo marcado pela paz após anos de guerras.

4. Considerações finais

A “Eneida” conta o mito fundador de Roma a partir da figura de Eneas, filho da deusa Vênus. Roma havia acabado de sair de anos de Guerra Civil e se fazia necessária uma obra para contar os grandes feitos de seus antepassados, os troianos sobreviventes da Guerra de Troia, que foram destinados a se estabelecer na Itália e dar início a um grande império. Com essa exaltação seria possível acender um espírito de orgulho e união no povo romano e seria criada uma memória coletiva. Além disso, ao atribuir uma linhagem divina a Otávio Augusto, A “Eneida” contribuiu para a legitimação do seu poder, e ao fundamentar a expansão romana

em profecias proferidas pelos deuses, deu ao Império o caráter de algo que deveria acontecer por vontade divina.

A partir da análise do Canto I, foi possível perceber as ligações estabelecidas por Virgílio entre os deuses Juno, Júpiter e Vênus ao Principado Romano de Augusto. Juno carregava grandes mágoas dos troianos em razão do Julgamento de Páris e do rapto de Ganimedes, mas também receava aquilo que as Parcas haviam tecido: que haveria um povo, descendentes dos troianos, que teria tal império capaz de destruir sua amada Cartago. Como visto, é possível associar tal trecho da “Eneida” com as Guerras Púnicas, conflitos que ocorrem entre Roma e Cartago e que resultaram na destruição desta. Assim, tais Guerras são vistas como tendo sido fiadas pelo destino. E mais, ao exaltar Cartago Virgílio cria o imaginário de uma arqui-inimiga de Roma, que mesmo com seu poderio foi derrotada, o que infla o orgulho do povo romano.

Júpiter, por sua vez, aparece no Canto I para contar a Vênus a profecia do Império que se formaria. A deusa é mãe de Eneias e temia pelo seu filho e pelo seu povo que passou por inúmeras provações. Nessa profecia, Júpiter traça toda a genealogia do Império, chegando até Júlio César, e por consequência, até Otávio Augusto. A profecia também fala sobre um período de paz que se estabeleceria após anos de guerra, fazendo referência à *Pax Augusta*, talvez como uma forma de acalmar o povo cansado de guerras e assegurar-lhes que um período de paz se seguiria.

Assim, é possível perceber que Virgílio narrava em sua epopeia mitos do passado, mas também profecias que já haviam se concretizado no presente, ou seja, na Roma de Augusto. Porém, mais do que uma obra para legitimar o poder do recente Império, na “Eneida” encontramos um farto material sobre a cultura romana, que nos permite hoje ter uma ideia de como esse povo viveu. É uma história mítica e histórica que nunca perdeu seu fascínio, e talvez, nunca perderá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. dos S. *O augúrio no Livro II da Eneida: a destruição de Troia e o destino de Eneias*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6190?locale=pt_BR. Acesso em: 17 abr. 2021.

CARDOSO, Z. de A. *A literatura latina*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COSTA, N. de M. Quando o destino supera o amor: a trágica relação de Enéias e Dido na Eneida de Virgílio como a tragédia entre Roma e Cartago (264-146 a.C.). *Espaço Plural*, ano 18, n. 37, p. 127-52, 2017.

FILGUEIRA, A. P. S.; BUENO, A. de C. Vênus: uma deusa não só do amor. In: Simpósio Nacional de História ANPUH, 27, 2012. *Anais [...]*. Natal: [ANPUH], 2013, p. 1-11. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364334608_ARQUIVO_trabalhocompleto.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. [Apostila]

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, Bogotá, v. 14, n. 12, p. 55-73, 2015.

RONÁI, P. Virgílio, Poeta Épico. In: VIRGÍLIO, *Eneida*. [S. l.]: Ediouro, [1975].

SILVA, C. F. P. da. Contradições na formação do Principado: alguns apontamentos. In: Encontro de História da ANPUH, 8., 2010, Vitória. *Anais [...]*. Vitória: [ANPUH], 2010. p. 1-8. Disponível em: http://www.pr.anpuh.org/resources/download/1506692391_ARQUIVO_CamillaFerreiraPaulinodaSilva.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

SILVA, S. C. O Principado Romano sob o governo de Otávio Augusto e a política de conservação dos costumes. *Crítica & Debate*, v. 1, n. 1, p. 1-17, jul./dez. 2010. Disponível em: https://cinedebateuneb.org/_files/200000052-24e4d25da8/O%20principado%20romano.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

SOUSA, F. E. de O. *As pinturas do templo de Juno e o Ciclo Troiano*: imagem e memória épica na arquitetura da Eneida. 2008. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_58f8bc067a05870_5209cd5e0a5f966b3. Acesso em: 12 abr. 2021.

VERNANT, J. A guerra de Troia. In: VERNANT, J. *O Universo, os Deuses, os Homens*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 78-97.

VIRGÍLIO, *Eneida*. [S. l.]: Ediouro, [1975].

PARALELOS ENTRE A LEI MUNICIPAL Nº 145/2002, DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM, E A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS

Juan Rodrigues da Cruz (UFF)
juanrodrigues@id.uff.br

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo analisar uma possível relação entre a Lei Municipal nº 145/2002, promulgada pelo município brasileiro de São Gabriel da Cachoeira-AM e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), realizando um levantamento bibliográfico e traçando críticas sobre o que foi levantado. O município foi escolhido por ter sido o primeiro a realizar o processo de cooficialização linguística no País, focando em três línguas indígenas (nheengatu, baniwa e tukano). O trabalho se estrutura em quatro seções. A primeira traz um comentário sobre a situação linguística brasileira, dialogando, por exemplo, com a Constituição brasileira (1988). Prosseguindo, há a definição do termo “cooficialização linguística”, relacionando-o com a realidade linguística brasileira. A terceira seção propõe um histórico acerca da ideia de direito linguístico, pautada em discussões da ONU no pós-guerra. A última seção de conteúdo, enfim, articula o caso gabrielense com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Conclui-se por fim que, de certa maneira, há, sim, relação entre a Lei Municipal e a DUDL.

Palavras-chave:

Cooficialização linguística. Direitos linguísticos. São Gabriel da Cachoeira-AM.

ABSTRACT

The main objective of this paper is to analyze a probable link between Municipal Law N. 145/2002, issued by the Brazilian municipality of São Gabriel da Cachoeira-AM, in the state of Amazonas, which focused in three indigenous languages, and the Universal Declaration of Language Rights (1996), based on a bibliographic research. Focus on that specific occurrence was given because it was the first one to promote the coofficialization of a language in Brazil, involving three indigenous languages (Nheengatu, Baniwa and Tukano). The paper is divided into four sections. First, a brief presentation of the linguistic reality of Brazil, aiming to criticize and break the myth of a monolingual nation, establishing connections with the Brazilian Constitution (1988). Then we propose a definition of “language coofficialization”, relating it to the Brazilian reality. We move to a brief discussion regarding language rights, based on discussions of the United Nations after the Second World War. Lastly, we finally analyze the link between São Gabriel da Cachoeira’s law and the Universal Declaration of Language Rights. We conclude that there really is a connection between both documents.

Keywords:

Language coofficialization. Language rights. São Gabriel da Cachoeira-AM.

1. Seríamos um país monolíngue?

O Artigo 13º da Constituição brasileira (1988) afirma que “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Esse texto possibilita a interpretação e o pensamento de que somos (ou deveríamos ser), logo, um país monolíngue. Essa ideia, por outro lado, não surgiu somente no século XX, uma vez que, muito antes, ainda no século XVIII, com o Diretório dos Índios (1758), houve a primeira política oficial voltada à promoção de tal ideal, ainda que de modo simbólico, repleta de visões de certa maneira preconceituosas, como a que apresentamos na Figura 1.

Figura 1: Trecho do Cap. 6 do Diretório dos Índios, sobre a questão linguística.

6 Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, que conquistáraõ novos Dominios, introduzir logo nos Povos conquistados o seu proprio idioma, por fer indíputavel, que elle he hum dos meios mais efficazes para desferrar dos Povos ruflicos a barbaridade dos seus antigos cofumes; e ter mollrado a experiencia, que ao meino palfo, que se introduz nelles o ufo da Lingua do Principe, que os conquistou, se lhes radica tambem o affecto, a veneraçãõ, e a obediencia ao meino Principe. Observando pois todas as Naçoens polidas do Mundo este prudente, e sáfido systema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrario, que fõ cuidáraõ os primeiros Conquistadores estabelecer nella o ufo da Lingua, que chamaráõ geral; invençãõ verdadeiramente abominavel, e diabólica, para que privados os Indios de todos aquelles meios, que os podião civilizar, permanecessem na ruflica, e barbara fijeição, em que até agora se confervavaõ.

Fonte: Biblioteca Digital do Senado Federal brasileiro (adaptado).

Outra ação voltada ao monolingüismo imposto se deu no século XX, no Estado Novo (1937–1945), momento em que tendências e pensamentos nacionalistas se acentuaram na sociedade brasileira, culminando na proibição do uso das línguas faladas por imigrantes europeus, na chamada *campanha de nacionalização* promovida pelo então Chefe de Estado, Getúlio Vargas. A política linguística da época incluía, inclusive, a proibição do uso público de uma língua estrangeira qualquer, o qual poderia ser motivo de prisão, como explicitado na Figura 2. No entanto, é curioso que o governo varguista, até onde se saiba, não promoveu nenhum tipo de punição a quem usava as línguas indígenas ou proibiu seus usos.

Figura 2: Aviso sobre a proibição do uso de línguas estrangeiras, datado de 02 de março de 1942.



Fonte: Prati.com.br (Acervo de Edilberto Luiz Hammes).

No entanto, a realidade linguística brasileira é bastante diferente dessa e, lentamente, nossos governantes têm percebido isso. Uma constatação oficial disso surgiu menos de 15 anos após a promulgação da CF-88 quando, em 24 de abril de 2002, o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 10.436, reconhecendo a libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio de expressão e comunicação. A partir desse momento, pode-se dizer que o país se tornou, na teoria, bilíngue. No entanto, não quer dizer que a maior parte da população brasileira na contemporaneidade entenda ou tenha domínio avançado da libras.

2. Cooficialização: reconhecimento da riqueza linguística brasileira

2002, num viés estritamente linguístico, foi um ano importante para nosso país. Poucos meses após a oficialização da libras, em dezembro, através de um movimento até então inédito, foi realizada a cooficialização de três línguas autóctones: nheengatu, tukano e baniwa. É necessário, assim, explicar o que significa, propriamente, a cooficialização de uma língua qualquer. Esse termo se refere ao processo através do qual uma língua assume, juridicamente, o *status* de oficial de uma determinada localidade, se juntando a outra língua (seja essa a oficial da região ou, até mesmo, outra língua cooficial nela falada), não havendo, na teoria, prestígio de uma sobre a outra, ambas sendo (ou devendo ser) usadas nos mesmos contextos e domínios de uso. Foi justamente esse simbolismo que motivou o foco sobre essa situação particular dentre as demais que já ocorreram no Brasil.

Esse processo ocorreu no município de São Gabriel da Cachoeira (Amazonas), localizado no extremo Noroeste do Brasil, em região de fronteira com Colômbia e Venezuela, a mais de 1500 km da capital do Estado, Manaus. A título de ilustração, trazemos na Figura 3 o mapa da cidade, revelando as dimensões gigantescas de sua área (aproximadamente 110000 km²), que fazem o município ser o terceiro maior, nesse critério, do território brasileiro. Apesar disso, a cidade não tem um contingente populacional relativamente expressivo, contando com cerca de 46500 habitantes, conforme estimativas do IBGE⁴². Gavirati (2017) mostra que lá, além das três línguas que mencionamos no parágrafo anterior, são faladas outras quinze, também de matriz indígena, além, é claro, do português. Havia também, conforme o repórter, um projeto em curso para cooficializar o yanomami – se isso ocorresse, São Gabriel da Cachoeira seria a cidade com o maior número de línguas cooficiais no Brasil. Essas informações, logo, revelam a riqueza da área, a qual provavelmente é desconhecida pela grande maioria da população brasileira em geral.

Figura 3: A posição de São Gabriel da Cachoeira no mapa do Brasil.



Fonte: *GoogleMaps* (adaptado).

A ação gabrielense se deu através da Lei Municipal n^o 145/2002⁴³, a qual, em específico, também merece destaque por questões de representatividade, uma vez que ela foi proposta por um vereador in-

⁴² Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/sao-gabriel-da-cachoeira/panorama>. Acesso em 20 de maio de 2021.

⁴³ A íntegra pode ser encontrada em: <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20021211.htm>. Usamos um portal hospedado por terceiros visto que não encontramos, à época da confecção do artigo, o decreto em portais oficiais de São Gabriel da Cachoeira.

dígena, Camico Baniwa, que serviu seu mandato entre 2000 e 2004. A cooficialização de outras línguas, nos anos que seguiram, foi repetida por outras localidades e, em maio de 2021, há um total de nove línguas indígenas, de diferentes famílias e troncos, já gozando do status de cooficial, e ao menos outras quatro cujo processo está em tramitação, aguardando um posicionamento oficial nesse sentido. Na tabela 1, fazemos uma apresentação breve dessas, listando qual língua é cooficial em qual município brasileiro à época da elaboração da pesquisa. É um número discreto se comparado ao total de línguas indígenas faladas em nosso território, mas já é uma forma inicial de reconhecer nossa riqueza linguística. No entanto, não quer dizer que somente essas sejam as línguas cooficiais do Brasil, conforme mencionaremos adiante: o foco nas línguas indígenas foi dado considerando que a atitude de São Gabriel da Cachoeira foi específica sobre essas.

Tabela 1: Algumas línguas indígenas já cooficializadas no Brasil⁴⁴.

Língua	Município (UF)	Comentários
Nheengatu	São Gabriel da Cachoeira-AM	Em 2002.
Tukano		
Baniwa		
Guarani	Tacuru-MS	Em 2010.
Akwê Xerente	Tocantínia-TO	Em 2012.
Macuxi	Bonfim-RR / Cantá (RR)	Em 2014.
Wapichana		
Ticuna	Santo Antônio do Içá-AM	Em 2020.
Ingaricó	Uiramutã-RR	O projeto de lei já foi aprovado, falta somente a sanção por parte do Executivo local.
Saterê Mauê	Mauês-AM	
Mebêngokrê (Kayapó)	São Félix do Xingu-PA	
Nheengatu	Monsenhor Tabosa-CE	Em maio de 2021.
Tenetehara- guajajara	Barra do Corda-MA	O projeto de lei já foi aprovado, falta somente a sanção por parte do Executivo local.

Fonte: IPOL⁴⁵ (adaptado).

⁴⁴ Consultem na *Internet* os decretos (na íntegra), referentes às línguas em questão. É bastante possível (e provável) que novos decretos tenham sido propostos e disponibilizados digitalmente após a publicação do trabalho, ficando a advertência ao leitor.

⁴⁵ A tabela original pode ser encontrada em: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Data de acesso: 12 de maio de 2021. No entanto, para atuali-

No entanto, a cooficialização é um processo ocorrido somente a âmbito local, não surtindo maiores efeitos fora do município em que ela foi realizada. Isso de certa maneira contribui, tristemente, para o apagamento de nossos multiculturalismo e multilinguismo. Igualmente, haver a promulgação de um decreto cooficializando uma língua qualquer não necessariamente significa que essa língua será entendida e usada pela população ou aplicada em todos os domínios e contextos de uso, como destacaremos adiante. Julgamos que a cooficialização precisa vir associada a atitudes de planejamento linguístico, envolvendo um programa detalhado, por exemplo, para a aplicação dessas línguas-alvo na educação, para que o processo tenha real eficiência e não seja somente algo simbólico.

Da mesma forma, a partir da interpretação da tabela percebemos também que há maior concentração de processos de cooficialização de línguas indígenas na Região Norte do País, onde há maior contingente de indivíduos indígenas na atualidade⁴⁶. No entanto, há de se mencionar que há ocorrências fora dessa região. A primeira delas se deu em 2010, quando o município sul-mato-grossense de Tacuru, no Centro-Oeste brasileiro, cooficializou o guarani. Posteriormente, no início de maio de 2021, o município de Monsenhor Tabosa, no estado do Ceará, já na região Nordeste, através da Lei Municipal nº 13/2021, passou a reconhecer também o nheengatu como língua cooficial. Por último, há uma outra proposta nesse sentido, dessa vez no Maranhão, o qual está atualmente (à época da confecção desta pesquisa) na fase de projeto de lei, faltando ainda a sanção oficial: refere-se à língua tenetehara-guajajara, no município de Barra do Corda.

O interesse na pesquisa surge a partir do conhecimento, por parte do autor, da já mencionada riqueza de São Gabriel da Cachoeira. Outra dimensão desta se dá na própria demografia local. Conforme dados do Censo de 2010⁴⁷ do IBGE, essa é a cidade brasileira com maior contin-

zar os dados, colocamos na tabela também outras duas línguas, as últimas (de que se tem notícia à época da construção da pesquisa) a serem reconhecidas como cooficiais.

⁴⁶ Conforme a FUNAI, órgão do Governo Federal voltado às questões indígenas. Fonte: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=1#>. Acesso em 12 de maio de 2021.

⁴⁷ Usamos os dados do Censo de 2010 visto que foi a última vez que esse exame foi realizado no país. A edição que seria realizada em 2020 foi originalmente cancelada e posteriormente adiada para 2021, devido à pandemia do coronavírus e seus impactos na logística nacional. No entanto, em 2021 o governo do presidente Jair Bolsonaro promoveu uma série de cortes no orçamento, que dificultaram mais uma vez a realização dessa con-

gente de indivíduos indígenas em sua população. Inclusive, estima-se que a cidade tenha mais habitantes indígenas do que não indígenas. Esses dados são importantes, pois revelam que setores em situação minoritária da população brasileira⁴⁸ e suas línguas estão, ainda que de modo lento, progressivamente ganhando reconhecimento. Com base nisso, surge a motivação em analisar uma possível relação entre a cooficialização linguística, os direitos humanos e, além disso, os direitos linguísticos, considerando que a própria CF-88, posteriormente, no Artigo 231, já no capítulo específico voltado às populações indígenas⁴⁹, afirma o seguinte:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988)

3. Direitos linguísticos: um breve histórico

Após essa apresentação inicial da riqueza linguística brasileira e da situação que analisaremos, faremos uma breve síntese a respeito da ideia de direitos linguísticos, área pouco conhecida mesmo por estudantes da área de Letras. Convém mencionar, em primeiro lugar, que essa discussão ocorre principalmente em contextos de multilinguismo, como o Brasil, onde estima-se⁵⁰ que mais de 200⁵¹ línguas são faladas. Dessas,

sulta. Essa, pela primeira vez, quase foi cancelada, mas será realizada com atraso, espera-se, em 2022.

⁴⁸ Entre os mais de 210 milhões de brasileiros, conforme o Censo de 2010 do IBGE, há cerca de 810 mil indígenas. Ou seja, os indígenas constituem aproximadamente 0,4% da nossa população atual, um número pífio se comparado aos milhões de indivíduos encontrados pelos portugueses à época do achamento.

⁴⁹ Convém mencionar que foi somente na CF-88 que indígenas foram, pela primeira vez, reconhecidos e tiveram seus direitos assegurados constitucionalmente.

⁵⁰ Usamos ‘estima’ pois não há precisão sobre o total de línguas faladas no Brasil por vários motivos, que incluem, por exemplo, comunidades linguísticas localizadas em locais ermos da Floresta Amazônica, dificultando contato e qualquer levantamento acerca de sua situação linguística.

⁵¹ Em 13 de maio de 2021, a plataforma Ethnologue indica que são 238 ao todo. Essas incluem o português, as línguas indígenas (autóctones), as línguas de migração (alóctones) e a libras (língua de sinais).

convém dizer, a maior parte, 190, em dados da UNESCO⁵² (2010), estão em risco de extinção ou morte.

Discussões sobre direitos linguísticos são relativamente recentes, ocorrendo principalmente a partir do século XX, conforme Peruzzo (2015), inicialmente com a Carta das Nações Unidas⁵³ (1945), que representou o surgimento da ONU, escrita no contexto histórico do pós-2ª Guerra Mundial. Essa, no entanto, é bastante superficial no que tange à questão, não havendo qualquer referência explícita ou mais detalhada a respeito de minorias especificamente linguísticas. Em 1948, em Assembleia Geral da ONU, com a participação de membros de diversos contextos sócio-históricos e culturais, houve a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a qual, conforme Mayworm (2021) influenciou, nas Constituições Federais promulgadas pós-1948, a positivação dos direitos linguísticos.

A concretização dessas discussões ocorreu meio século após a Carta da ONU quando, em 1996, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL)⁵⁴, apresentada ao público brasileiro por Oliveira (2003). Disposta em 52 artigos, essa é voltada principalmente para falantes de línguas em situação de minoridade e línguas ameaçadas de extinção ou morte.

A relação entre direitos linguísticos e a cooficialização revela-se estreita. Prova disso, em âmbito brasileiro, é o Projeto de Lei nº 3.074/2019⁵⁵, de autoria do Deputado Dagoberto Nogueira, que propõe que, em todos os municípios brasileiros em cujo território houver comunidades indígenas, as línguas por essas faladas seriam, automaticamente, consideradas cooficiais daquele local, não havendo mais a necessidade de haver tramitação nas Câmaras Municipais locais. O relator do referido projeto, o Deputado Túlio Gadêlha, revela essa relação:

⁵² A UNESCO e seus dados voltados à questão de morte e extinção linguísticas são tidos como referência, mas devem ser analisados de modo crítico visto que estão há muito tempo desatualizados. Dessa maneira, esse número hoje em dia pode ser maior ou menor.

⁵³ O texto completo pode ser encontrado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm. Acesso em: 14 de maio de 2021.

⁵⁴ O texto em português está disponível em: <http://www.penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

⁵⁵ No momento da escritura desse artigo, o PL aguarda parecer do Relator na Comissão de Cultura da Câmara para, então, ir ao plenário.

Portanto, somos favoráveis à cooficialização das línguas indígenas e acreditamos que a proposição em análise é um grande passo para garantir a necessária base para a consolidação de ações concretas em defesa dos direitos linguísticos de todos os povos indígenas do Brasil. (BRASIL, 2019)

4. Paralelos entre a lei nº 145/2002 e a DUDL

Esta Declaração considera que, nos casos em que diferentes comunidades e grupos linguísticos coabitam num mesmo território, o exercício dos direitos formulados nesta Declaração deve reger-se pelo respeito entre todos e dentro das máximas garantias democráticas. (Artigo 2º §1 da DUDL)

Esse é o texto, na íntegra, do Artigo 2º §1 da DUDL. Nesse sentido, cabe mencionar que as línguas cooficiais, como a nomenclatura já indica, são (ou deveriam ser) usadas em praticamente os mesmos domínios que o português, que não deixa de ser língua oficial do país, como um todo. A escolha de qual língua será cooficializada recai sobre aspectos específicos da história e da cultura do município em que o processo pode ocorrer, como no caso de S. G. da Cachoeira. Isso também se percebe na cooficialização de línguas alóctones em regiões onde houve grande concentração de processos de migração, como o pomerano no Espírito Santo e o alemão no Rio Grande do Sul, onde há comunidades tradicionalmente associadas à cultura estrangeira.

O ponto mais importante que destacamos, para nossa pesquisa, é o Artigo 15º §1 da DUDL, o qual afirma que “Todas as comunidades linguísticas têm direito a que a sua língua seja utilizada como língua oficial dentro do seu território.”. A cooficialização linguística realiza, portanto, a consolidação desse postulado ao dar às línguas indígenas tal status. Não quer dizer, no entanto, que essas sejam usadas em todos os contextos comunicacionais da vida cotidiana, como no atendimento médico e nas mídias informativas (como TV, rádio e *internet*).

O Artigo 4º da Lei nº 145/2002 aborda que “Em nenhum caso alguém pode ser discriminado por razão da língua oficial ou cooficial⁵⁶ que use”, se relacionando direta e completamente com o Artigo 10º da DUDL.

1. Todas as comunidades linguísticas são iguais em direito.
2. Esta Declaração considera inadmissíveis as discriminações contra as comunidades linguísticas baseadas em critérios como o seu grau de soberania política, a sua situação social, económica ou qualquer outra, ou o

⁵⁶ O texto da lei foi redigido antes do acordo ortográfico do português de 2009. Em todas as partes do texto do artigo que tratem-se de uma cópia direta do texto original da lei, será mantida a grafia encontrada.

nível de codificação, atualização ou modernização alcançado pelas suas línguas.

3. Em aplicação do princípio da igualdade, devem ser tomadas as medidas indispensáveis para que esta igualdade seja real e efectiva. (SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, 2002)

Esse trecho também possibilita estreita ainda mais a articulação entre processos de cooficialização e a própria ideia de direitos humanos. Um trecho do Artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma que “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei”. Dessa maneira, entende-se que estão sendo respeitados, também, os indivíduos falantes de outra língua falada em solo brasileiro, devendo ser-lhes assegurada proteção jurídica em situações de preconceito não só racial, mas também linguístico. A cooficialização, entende-se, é capaz de ajudar a reconhecer os direitos dos falantes das línguas em situação de minoridade em um determinado contexto social.

Há também aspectos ligados à educação implicados na questão. O Artigo 29º §1 da DUDL afirma que “Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem”. Como mostramos anteriormente, São Gabriel da Cachoeira é um local social e linguisticamente rico. Dessa maneira, entende-se que a instrução plurilíngue, não somente em português, é indispensável. Isso também corrobora o que a Lei nº 145/2002 afirma, no §3 de seu Artigo 2º, que declara, como uma das obrigações do município, “(...) incentivar a apoiar o aprendizado e o uso das línguas cooficiais nas escolas e nos meios de comunicações”.

Infelizmente, no entanto, não temos maiores informações sobre a efetivação (ou não) do ensino de nheengatu, baniwa e tukano nas escolas gabrielenses. Apesar de não ser o foco do nosso trabalho, a título de informação achamos válido destacar que o ensino de língua(s) indígena(s) nessa localidade, se houver, condiria com o que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira afirma em seu Artigo 32º, §3, destacado abaixo.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1996)

Esse parágrafo também pode ser associado à questão dos domínios de uso que uma língua X qualquer pode desempenhar. No mundo

hipertecnológico em que vivemos, surgem novos recursos, cada vez mais avançados, como grupos em redes sociais como o *WhatsApp*, transmissão online de palestras e mesas-redondas em plataformas como o *YouTube*, entre outros. A DUDL destina um capítulo inteiro para a questão de novas tecnologias e meios de comunicação, em 6 artigos. O Artigo 38, que destacamos abaixo, mostra que, nesse sentido, conteúdos produzidos nas línguas indígenas faladas em São Gabriel da Cachoeira deveriam receber o mesmo tratamento, e porventura a mesma frequência de transmissão, quanto os em língua portuguesa. No entanto, novamente não sabemos se isso ocorre na atualidade.

Todas as línguas e todas as culturas das comunidades linguísticas devem receber um tratamento equitativo e não discriminatório nos conteúdos dos meios de comunicação do mundo inteiro.

Por fim, convém analisar a questão dos usos das línguas cooficializadas na vida pública gabrielense. A Lei nº 145/2002, no Artigo 2, afirma, a respeito disso, que:

Art. 2º. O status de língua co-oficial concedido por esse objeto, obriga o município:

§1º. A prestar os serviços públicos básicos de atendimento ao público nas repartições públicas na língua oficial e nas três línguas co-oficiais, oralmente e por escrito:

§2º. A produzir a documentação pública, bem como as campanhas publicitárias institucionais na língua oficial e nas três línguas co-oficiais.

§3º. A incentivar a apoiar o aprendizado e o uso das línguas co-oficiais nas escolas e nos meios de comunicações.

A partir da leitura desse trecho da Lei, entendemos que uma política de cooficialização de idioma, para ter efeito, necessita vir atrelada a ações de capacitação de pessoal. Em outras palavras, profissionais da saúde e da educação, por exemplo, precisariam ser instruídos em nheengatu, baniwa e tukano para também prestar atendimento aos habitantes nessas línguas, caso necessário. A documentação pública também inclui, julgamos, sinalização nas ruas e em pontos de interesse da população, como igrejas, aldeias ou centros do governo. Esse Artigo pode se articular também com o Artigo 51 da DUDL:

Artigo 51.º

1. Todos têm o direito de usar a língua própria do território nas suas relações com as empresas, os estabelecimentos comerciais e as entidades privadas e de serem atendidos e obterem resposta nessa língua.

2. Todos têm direito, como clientes, consumidores, utentes, ou utilizadores, a serem informados, oralmente ou por escrito, na língua própria do território nos estabelecimentos abertos ao público.

Ou seja, a DUDL asseguraria, aos falantes, o uso de suas línguas em qualquer instância da vida cotidiana, em qualquer contexto de uso. Não sabemos se isso de fato ocorre em São Gabriel da Cachoeira. A cidade, possivelmente por sua localização remota no estado do Amazonas e no Brasil, não é coberta pelo recurso *Google Street View*, que permite ver localidades do mundo em 360 graus e em 3D. As imagens que a plataforma disponibiliza não revelam nada, nesse sentido. Além disso, portais governamentais locais que poderiam ajudar a coletar mais informações sobre esse assunto, como *sites* da Prefeitura Municipal ou da Câmara Municipal, estão ou inativos ou desatualizados à época da construção dessa pesquisa⁵⁷. A informação mais atual, nesse sentido, que temos, nos é apresentada por Silva (2013, p. 87), cuja dissertação de mestrado revela que “o uso das línguas cooficiais em espaços públicos (placas, sinais de trânsito entre outros) restringe-se a saudações em pouquíssimas placas localizadas em alguns pontos específicos”, como em áreas do aeroporto e do colégio locais.

5. O que podemos concluir?

A partir da comparação entre os artigos da Lei Municipal nº 145/2002 e os da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, foi possível traçar vários paralelos. A impressão que temos é que o decreto municipal foi feito levando em consideração, justamente, a DUDL, para contemplar o que ela propõe. Em um país tão desigual como o Brasil, essa é uma atitude louvável, visto que expõe a preocupação com os direitos sociais dos indivíduos e uma possível intenção em integrar todos os habitantes da cidade em uma comunidade só, sem distinção hierárquica causada pela língua que usam.

No entanto, convém lembrar que, devido às condições impostas pela pandemia do coronavírus e seus impactos sobre a logística nacional,

⁵⁷ O site da Câmara Municipal gabriellense está disponível em: <https://www.saogabrieldacachoeira.am.leg.br/>. Em 19 de maio de 2021, quando houve a construção dessa seção do trabalho, há vários *links* quebrados ou órfãos (ou seja, que não levam a lugar algum), e a última notícia publicada na página principal é de 2015.

não é possível realizar um trabalho de campo, mais detalhado, para observar se o decreto gabrielense surte maiores efeitos na estrutura municipal. Talvez no futuro, havendo novamente a possibilidade de viagens sem restrições sanitárias, o trabalho possa ser retomado e aprofundado com essas informações, a partir de um levantamento *in loco*.

Esperamos que, a partir da leitura do trabalho, surja o interesse por mais pesquisadores não só na área geral de línguas indígenas brasileiras, mas também em questões a ela relativas, como justamente a questão das políticas de cooficialização. Por fim, manifestamos nossa vontade de que mais línguas indígenas sejam cooficializadas no território brasileiro. Os nossos povos indígenas são riquíssimos cultural e linguisticamente, e merecem ser respeitados, sendo as línguas o possível primeiro passo para isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 3.074, de 2019*. Dispõe sobre a Cooficialização das Línguas indígenas nos municípios brasileiros que possuem comunidades indígenas. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2204433>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 de maio de 2021.

_____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 01 de maio de 2021.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 de maio de 2021.

EBERHARD, David M.; FENNIG, Charles D.; SIMMONS, Gary F. (eds.). *Ethnologue: Languages of the World*. 24. ed. Dallas, Texas: SIL International. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/country/BR/languages>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

GAVIRATI, Vitor. Ifam de São Gabriel faz primeira seleção do Brasil com redação em língua indígena. *A Crítica*, Manaus, 08 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/ifam-de-sao-gabriel-faz-primeira-selecao-do-brasil-com-redacao-em-lingua-indigena>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

MAYWORM, Maria Clara Castellain. *Cooficialização de línguas em municípios brasileiros: uma perspectiva à luz do Direito Linguístico*. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagem)- Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras, Niterói-RJ, 2020. 126f. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/21839/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20Maria%20Clara%20Castellain%20Mayworm.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: Novas perspectivas em políticas linguísticas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

PERUZZO, Rafael Adriano. *Língua e lei: Uma visão introdutória ao direito das minorias linguísticas*. Monografia (Especialização em Direito Internacional, Ambiental e Consumidor) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143287>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

SILVA, Fabiana Sarges da. *A lei de cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira: questões sobre política linguística em contexto multilíngue*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. 192f. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3995>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

Outras fontes:

DIRECTORIO, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará, e Maranhão: em quanto Sua Magestade não mandar o contrario. Lisboa: Na Officina de Miguel Rodrigues, Impressor do Eminentíssimo Senhor Cardeal Patriarca, 1758. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518740>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

IBGE – INSTITUO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

UNESCO. *Atlas of the World's Languages in Danger*. Disponível em: <http://www.unesco.org/languages-atlas/>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

Leis e alguns dos projetos voltados à cooficialização das línguas indígenas mencionadas na Tabela 1

BARRA DO CORDA. Gabinete do Vereador Jaile Antonio Lopes dos Santos Machado. Projeto de Lei nº 045, de 29 de junho de 2020. Dispõe sobre a cooficialização da língua tenetehara-guajajara no município de Barra do Corda-MA. Disponível em: <http://www.sinproessemabdc.com.br/arquivos/leis/CamScanner%2007-01-2020%2009.34.13.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BONFIM. Lei Municipal nº 214, de 04 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a co-oficialização das línguas wapichana e macuxi, no município de Bonfim/Estado de Roraima/Região Serra da Lua. Bonfim, 2014. Disponível em: <http://www.bonfim.rr.gov.br/uploads/legislacao/LEI-N-211-2014-COOFICIALIZACAO-DAS-LINGUAS-WAPICHANA-E-MACUXI-N.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

MONSENHOR TABOSA. Lei Municipal nº 13, de 03 de maio de 2021. Dispõe sobre o reconhecimento da língua nativa Tupi-Nheengatu como língua cooficial do Município de Monsenhor Tabosa e dá outras providências. Monsenhor Tabosa, 2021. Disponível em: https://www.monsenhortabosa.ce.gov.br/arquivos/292/LEIS%20MUNICIPAIS_13_2021_0000001.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2021.

SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ. Lei Municipal Nº 298, de 08 de outubro de 2020. Dispõe sobre a cooficialização da língua tikuna/ticuna no município de Santo Antônio do Içá e proposta curricular diversificada, a ser aplicada pela rede municipal de ensino e dá outras providências. Santo Antônio do Içá, 2020. Disponível em: <http://novacartografiasocial>.

com.br/tikuna-primeira-lingua-do-municipio-de-santo-antonio-do-ica/. Acesso em: 19 de maio de 2021.

SÃO FÉLIX DO XINGU. Lei Municipal nº 571, de 13 de novembro de 2019. Dispõe sobre a cooficialização da língua mebêngôkre (kayapó) no município de São Félix do Xingu-PA e o incentivo da disciplina de estudo da língua no currículo escolar, nas escolas da rede municipal de ensino localizadas nas regiões em que predominam a população descendente no município. São Félix do Xingu, 2019. Disponível em: https://www.cmsaofelixdoxingu.pa.gov.br/arquivos/449/LEIS%20ORDINARIAS_571_2019_0000001.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2021.

TACURU. Lei Municipal nº 848, de 18 de maio de 2010. Dispõe sobre a co-oficialização da língua guarani no município de Tacuru-MS. Tacuru, MS, 2010. Disponível em: <https://www.camaratacuru.ms.gov.br/site/wp-content/uploads/2017/10/20160404165411.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

**PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE JUSTIÇA SOCIAL
PARA FORMAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA**

*Emmilly Keymi Imaoka*⁵⁸ (UFMS)

emmilly_imaoka@hotmail.com

Nara Hiroko Takaki (UFMS)

narahi08@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa de Iniciação Científica, em andamento, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Utilizando-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, procuro abordar concepções teóricas variadas referentes à justiça social no âmbito educacional, bem como relacionar tais concepções aos letramentos críticos. Para este artigo, o meu objetivo é também ilustrar a minha transformação no meu fazer pedagógico a partir das minhas experiências como professora de Língua Inglesa no PROGELI (Programa de Extensão – Ensino de Línguas). Para tanto, com base nas teorias propostas por estudiosos(as) nacionais e internacionais, apresento e faço uma discussão sobre as possibilidades de se trabalhar com o livro didático, utilizado no Programa de Extensão, a fim de propiciar o desenvolvimento de letramentos críticos no ensino de Língua Inglesa. Identifico, como resultado, a relevância da formação de professores, pesquisadores e estudantes críticos, éticos e autônomos no ensino de línguas estrangeiras/adicionais, mais especificamente inglês, para que possam promover reflexões e diálogos produtivos sobre questões sociais, culturais, políticas e econômicas.

Palavras-chave:

Críticidade. Justiça Social. Línguas Estrangeiras/Adicionais.

ABSTRACT

This article presents an excerpt from the Scientific Initiation Research, in progress, at the Federal University of Mato Grosso do Sul. Based on a qualitative and bibliographic research, I seek to address various theoretical conceptions regarding social justice in the educational field, as well as relating such conceptions to critical literacies. For this article, my aim is also to illustrate my transformation in my pedagogical work based on my experiences as an English teacher at PROGELI (Extension Program – Language Teaching). Therefore, based on the theories proposed by national and international scholars, I present and discuss the possibilities of working with the textbook used in the Extension Program, in order to promote the development of critical literacies in English Language teaching. As a result, I identify the relevance of education through critical, ethical, and autonomous teachers/professors, researchers, and students in the teaching of foreign/additional languages, more specifically English, so that they may promote productive reflections and dialogues on social, cultural, political, and economic issues.

⁵⁸ Agradeço ao CNPq pelo fomento da pesquisa de Iniciação Científica.

Keywords:
Criticality. Social Justice. Foreign/Additional Languages.

1. Introdução

Conforme Jordão (2015), a língua serve como “código” para a construção de saberes provenientes de múltiplos indivíduos. Tal código é constituído por convicções (ideologias) de grupos distintos e ele é capaz de omitir a “verdade” sobre a sociedade. Diante disso, no contexto educacional, o(a) educador(a) deve levar para a sala de aula textos diversificados, a fim de promover a emancipação, o engajamento e a participação ativa dos(as) alunos(as) e, por conseguinte, transformá-los(as) em leitores críticos.

Ainda segundo a autora, não há verdades absolutas, mas sim diversos pensamentos construídos por cada sujeito. Tais pensamentos são concebidos de maneira coletiva por meio de crenças, valores e práticas sociais. Assim sendo, levando em consideração os letramentos críticos, o(a) professor(a) deve mostrar aos(às) educandos(as) que as interpretações e a construção de sentidos são válidas devido à identidade e à comunidade em que eles(as) se inserem.

A partir desses pressupostos, faz-se necessário enfatizar os estudos das perspectivas dos letramentos críticos por intermédio da educação de línguas estrangeiras/adicionais. Em consonância com a justiça social educacional proposta por Zeichner (2011), tais estudos objetivam preparar os(as) professores(as) a criarem oportunidades para os(as) estudantes se posicionarem sobre temas relativos às diferenças sociais, estimulando-os(as) à construção crítica de conhecimento de modo que vislumbrem atitudes diárias rumo à redução das desigualdades que estão presentes nos sistemas educacionais e externas a eles.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo não é apresentar respostas concludentes para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais, mas sim englobar reflexões pedagógicas e educacionais a respeito da justiça social, a fim de expandir os estudos sob a perspectiva crítica com vistas a lidar com as dissidências fortemente existentes na educação brasileira.

Portanto, com base nas minhas intersubjetividades pautadas em meus estudos, a aprendizagem de línguas deve transformara ideia de língua para fins meramente comunicativos, dado que o enfoque linguístico-crítico e contextualizado dos usos de linguagem tem se mostrado mais significa-

tivo às necessidades dos(as) alunos(as) tendo em vista a crescente diversidade local-global, muito em função da mídia digital em diversos contextos. Para tanto, adotar epistemologias atualizadas e elaborar estratégias educacionais que levem os(as) estudantes a refletirem acerca de se agirem em meio às diferenças insurgentes da complexidade em que o local-global se apresenta de modo fluido mostra-se relevante, em concordância com os(as) autores(as) aqui referenciados(as).

Diante disso, as próximas seções serão divididas em: Concepções teóricas (Cf. FREIRE, 1996; HAWKINS, 2011; MATTOS, 2014; TAKAKI, 2021; ZEICHNER, 2011) no tocante à justiça social no âmbito escolar; Estudos brasileiros sobre os letramentos críticos (Cf. JORDÃO, 2015; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013; TAKAKI, 2015, 2016, 2021) no ensino de línguas; e uma discussão sobre as possibilidades de se trabalhar com o livro didático *Top Notch* (SASLOW, 2015), utilizado por professores(as) de língua inglesa no Programa de Extensão – Ensino de Línguas (PROGELI⁵⁹) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o propósito de proporcionar o desenvolvimento de letramentos críticos no ensino de inglês.

2. Justiça social no âmbito escolar: repensando as práticas pedagógicas

A fim de refletir sobre uma educação escolar que valorize as heterogeneidades e as singularidades de uma sociedade, privilegiar uma formação libertadora e emancipatória mostra-se importante. Nessa perspectiva, a ideia é que o(a) professor(a) apreenda a realidade que o(a) cerca, tal como a de seus/suas alunos(as), para que possa desenvolver uma educação crítica e autorreflexiva.

Observa-se, por exemplo, a ênfase dada na racialização imbricada com questões de etnia, gênero, classe, idade, etc., cujo impacto reforça o capitalismo, colonialismo e patriarcalismo (Cf. SANTOS, 2018 *apud* TAKAKI, 2021). As consequências reproduzem hierarquias sociais, cul-

⁵⁹ Sob a coordenação da Prof^a Dr^a Marta Banducci Rahe, o Programa de Extensão – Ensino de Línguas (PROGELI) oferece cursos de línguas inglesa, espanhola, francesa, japonesa, língua portuguesa para estrangeiros e LIBRAS a um preço acessível para as comunidades interna (servidores e acadêmicos/as da UFMS) e externa. As aulas são ministradas exclusivamente por discentes da UFMS – *campus* de Campo Grande, a fim de contribuir para a formação acadêmica e profissional. O principal objetivo do Programa é preparar as pessoas para a aquisição da língua.

tais, educacionais, políticas, para mencionar algumas, que multiplicam a responsabilização individual, comunitária, institucional e estrutural na reconstrução da sociedade. Diante de tais violências e desigualdades pluralizadas e subjugação da maioria das pessoas por grupos hegemônicos, as instituições de ensino juntamente com outras precisam combater essa lógica, trazendo para o palco a formação de cidadãos críticos, criativos, éticos e colaborativos para ações que atendam às demandas locais.

Em decorrência disso, trabalhar a partir da perspectiva de “Social Justice Teacher Education (SJTE)”, proposta por Zeichner (2011), poderá ampliar o escopo de alternativas nessa direção. Segundo o autor, tal abordagem objetiva preparar os educadores a ministrarem aulas em sociedades onde modelos de ensino cada vez mais limitados têm sido impostos às instituições escolares. Portanto, ao considerar a agenda da justiça, a educação deve tornar-se “reconstrucionista social, multicultural, antirracista, bilíngue e inclusiva” (ZEICHNER, 2011, p. 7), possibilitando aos(as) educandos(as) um ensino que priorize os valores e as identidades dos indivíduos.

Nessa linha de raciocínio, Hawkins (2011) argumenta que as pedagogias linguística e culturalmente responsivas buscam atender às desigualdades, dado que consideram as interconexões entre culturas, letramentos, línguas e, principalmente, a constante reconstrução de identidades. Elas visam às conexões entre os saberes próprios dos(as) estudantes e o estudo desenvolvido nas aulas, bem como abarcam atividades colaborativas que requerem engajamento e participação ativa dos(as) educandos(as) a partir da (co-)construção das aulas. Esse seria um gesto de ação educativa crítica, criativa e ética. Ainda nas palavras da autora, vale ressaltar que

A formação de professores de línguas de justiça social vai além da formação crítica de professores de línguas para colocar o foco diretamente na agência e responsabilidade dos educadores em efetuar mudanças sociais locais e em larga escala, enquanto veem seu trabalho como inserido em discursos sociais mais amplos que moldam entendimentos de ‘educação’ e ‘conquista’⁶⁰. (HAWKINS, 2011, p. 105-6)

Conforme a citação acima, embora a formação crítica de educadores seja imprescindível nos currículos, ela não deve ser considerada a

⁶⁰ Tradução do original: Social justice language teacher education moves beyond critical language teacher education to put the focus squarely on educators’ agency and responsibility in effecting both local and broad-scale social change, while seeing their work as embedded in larger societal discourses that shape understandings of ‘education’ and ‘achievement’. (HAWKINS, 2011, p. 105-106)

única forma de concretizar negociações e mudanças na sociedade. É preciso, pois, ampliar tal formação e repensá-la sob a perspectiva da justiça social. Por esse ângulo, além de discutir questões de raça, classe, gênero, idioma de origem e seus impactos na equidade educacional por meio de atividades, o(a) professor(a) precisa compreender o *status*, o privilégio, o funcionamento institucional e social de poder, por intermédio de políticas, práticas e sucessão de recursos.

Ademais, frisa-se a importância de perceber como tais questões influenciam as oportunidades educacionais dos(as) alunos(as) para que o(a) educador(a) possa tornar as salas de aula mais equitativas e, conseqüentemente, prover espaço para a construção de conhecimento na direção crítica. Nessa perspectiva, seu trabalho não deve focalizar apenas a sala de aula, como também envolver a participação de organizações, membros da comunidade e familiares, já que estes contribuem para tais modificações.

Semelhantemente, Freire (1996) afirma que um dos objetivos primordiais do(a) professor(a) é considerar a “leitura de mundo” e dos saberes dos grupos populares (estudantes). Em outras palavras, suas relações político-pedagógicas com os educandos não devem desvalorizar os saberes e as experiências de cada sujeito, uma vez que “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (FREIRE, 1996, p. 32) torna-se imprescindível para o reconhecimento das identidades culturais.

Desse modo, uma das iniciativas mais relevantes das práticas pedagógicas é estimular o(a) aluno(a) a enxergar-se “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 18-19). A fim de que tais práticas sejam viabilizadas, “os programas de formação de professores devem tornar-se locais” (MATTOS, 2014, p. 134), com o intuito de refletir criticamente a respeito de um ensino socialmente justo.

Entretanto, segundo Mattos (2014), os educadores trivialmente reproduzem modelos de ensino similares aos que aprenderam com as experiências alcançadas no decorrer de sua formação. Em razão disso, é recomendável repensar as práticas pedagógicas e proporcionar aos(às) alunos(as), pesquisadores(as) e professores(as) um espaço para reforçar e expandir perspectivas críticas. Portanto, na próxima seção, busco apresentar estudos recentes sobre os letramentos críticos, realizados por pesquisadores(as) brasileiros(as).

2.1. Letramentos críticos no ensino de línguas

Hodiernamente, nota-se a expansão de pesquisas concernentes ao ensino voltado para o desenvolvimento de posicionamentos mais críticos. Conforme MONTE MÓR (2013), a criticidade é um componente fundamental, o qual se refere a um projeto que visa repensar e amplificar currículos, bem como objetiva fomentar reflexões sobre as “epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno” (MONTE MÓR, 2013, p. 47-8).

Menezes de Souza (2011) propõe uma redefinição para o letramento crítico que englobe a produção de significação e o contexto (autor/leitor e leitura/escritura). É de extrema importância focar a diferença entre contexto de produção da leitura e da escritura de um determinado texto, assim como compreender que a significação no texto está sujeita a diversas reinterpretações. Esse princípio desafia a tradicional insularidade do leitor. Explicando, do leitor é requisitado cada vez mais não somente conhecimentos transdisciplinares e transculturais, mas também a capacidade de traduzir sensivelmente os significados no momento em que estabelece diálogos com o(a) autor(a) de um determinado livro didático/evento/imagem/obra/filme, só para citar alguns exemplos.

Além disso, as escrituras/leituras de um mesmo texto são consideradas análogas no momento em que são escritas/lidas por autores/leitores de comunidades sócio-históricas parecidas. Ao contrário desse ponto de vista, segundo Menezes de Souza (2011), a leitura deve ser vista como conflitante (dissenso), ou seja, ela deve estimular a divergência entre produtores de significação. É necessário, pois, refletir sobre alguns questionamentos, tais como: “por que eu entendi/ele entendeu assim? Por que eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Por que eu acho que ele quer dizer x?” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 139).

Nessa direção, de acordo com Takaki (2015), a relação entre o eu e o outro constitui-se por meio do estabelecimento de relações heterogêneas e conflitantes. A partir de divergências ontológico-epistemológico-metodológicas (Cf. TAKAKI, 2016, 2021), os sujeitos poderão construir diálogos profícuos, visto que, para a mudança de atitudes e o acesso a e/ou construção de outros saberes, uma relação de desafios tende a ser crucial. Para além do reconhecimento das diferenças de toda ordem, a referida autora afirma que a reconstrução da intersubjetividade depende na maioria das vezes do confronto necessário entre os não pares, ou seja, en-

tre as pessoas que trazem pensamentos, afetos e engajamentos em ações diárias que geram conflitos em torno da racialização (Cf. QUIJANO, 2005 *apud* TAKAKI, 2021), etnia, gênero, classe, idade, religião, origem geográfica, espacialização e temporalidade, corporeidade, questões capitalistas, colonialistas e patriarcais (Cf. SANTOS, 2018 *apud* TAKAKI, 2021) de forma interconectada, enredada pela linguagem e suas performatividades contextuais. Corroboro os mesmos entendimentos da citada autora, no sentido de que estudos focalizando justiça social, por meio da língua inglesa, implicam transformações ampliadas de modo fluido e permanente, prescindidos, portanto, de reinterpretações a ações junto com pessoas que pensam, sentem e convivem diferentemente no mundo.

Em consonância com as considerações da autora, Jordão (2015) ressalta que a escola deve ensinar os sujeitos “a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo” (JORDÃO, 2015, p. 201). Para tanto, compreender as coletividades e suas particularidades é reconhecer a agência humana perante a sociedade, já que os cidadãos são plurais e passíveis de mudanças.

Ainda segundo Jordão (2015), à luz da teoria dos letramentos críticos, cada indivíduo é capaz de construir e atribuir sentidos aos múltiplos textos. Tal teoria entende o ser humano como agente transformador de suas próprias histórias, bem como aguça seu olhar para os conhecimentos locais que perpassam as sociedades.

Em suma, pode-se verificar que os princípios dos letramentos críticos não pretendem seguir epistemologias fechadas, mas, sim, problematizá-las em situacionalidade. Dito de outro modo, os letramentos críticos ajustam-se conforme os sujeitos e os contextos. A título de exemplo, o processo de ensino–aprendizagem de língua inglesa em campos ocorre de forma distinta ao comparar com o processo em cidades, já que cada contexto possui suas particularidades e todas devem ser valorizadas mesmo nos campos e nas cidades. Observa-se que, numa mesma cidade, há heterogeneidades em movimento, assim como na educação do campo. Afinal, é primordial refletir sobre práticas pedagógicas abertas que reconheçam as diferenças em um país vasto e diversificado como o Brasil.

3. O desenvolvimento dos letramentos críticos por meio do tema “Health Matters”

Com base nos pressupostos teóricos apresentados anteriormente e nas minhas intersubjetividades, abordarei algumas possibilidades de se trabalhar com os letramentos críticos por intermédio do tema *Health Matters*, o qual aparece na unidade 2 do livro didático *Top Notch 3*, utilizado por professores(as) de língua inglesa no Programa de Extensão – Ensino de Línguas (PROGELI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O livro é voltado para alunos(as) que se encontram no nível intermediário (B1) e o planejador de aula (*Lesson Planner*) é composto por 10 unidades separadas por temas abrangentes, como: *Unit 1 – Make Small Talk*, *Unit 2 – Health Matters*, *Unit 3 – Getting Things Done*, *Unit 4 – Reading for Pleasure*, *Unit 5 – Natural Disasters*, *Unit 6 – Life Plans*, *Unit 7 – Holidays and Traditions*, *Unit 8 – Inventions and Discoveries*, *Unit 9 – Controversial Issues* e *Unit 10 – Beautiful World*.

Embora cada unidade não apresente necessariamente um tema de relevância social, percebe-se que os autores descartaram a possibilidade de dividi-las em aspectos gramaticais e consideraram os temas como unidades privilegiadas. Contudo, quanto aos objetivos de aprendizado (*Learning Objectives*), os autores propuseram a seguinte ordem: *Communication goals, vocabulary, grammar, conversation strategies, listening/pronunciation, reading writing*.

Diante de várias unidades, escolho propor reflexões sobre o tema *Health Matters* por ser significativo e relevante para todos. No início da unidade, nota-se que as metas de comunicação (*Communication goals*) são unicamente voltadas para discutir tipos de tratamentos, mostrar preocupação e oferecer ajuda, conversar sobre medicamentos e marcar uma consulta odontológica ou médica.

A partir disso, é possível observar que o objetivo do(a) professor(a) de inglês é desenvolver a capacidade do(a) aluno(a) para empregá-lo como língua instrumental, ou seja, utilizá-lo para fins comunicativos. Todavia, ao considerar os letramentos críticos em sala de aula, é crucial potencializar a capacidade crítico-interpretativa, a confiança e a autonomia do(a) estudante para encarar situações adversas.

Dessa forma, um dos principais objetivos do(a) educador(a) deve compreender as heterogeneidades sociais, contextuais, históricas e cultu-

rais, uma vez que a concepção de cidadania precisa ser um valor social a ser trabalhado nas aulas de língua inglesa. Previamente, o(a) professor(a) deve refletir sobre alguns questionamentos, tais como: De que lugar o(a) aluno(a) fala na sociedade? Por que esse é o seu posicionamento? Seu posicionamento o(a) inclui ou o(a) exclui na sociedade? E os outros, de outros países, de outras comunidades?

Por conseguinte, no que concerne ao tema *Health Matters*, é possível relacioná-lo ao momento atual, sobretudo aos tempos de Pandemia em que o sistema de saúde ganha destaque devido à disseminação do novo corona vírus. No decorrer das discussões, é de suma importância ter em vista o contexto brasileiro no qual o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) estão inseridos(as), visto que, considerar questões políticas, culturais e ideológicas concernentes à realidade deles(as) é valorizar suas próprias identidades, seus valores e suas práticas sociais.

Para contemplar tais princípios, procuro ampliar a discussão acerca do tema *Health Matters*, propondo algumas possibilidades de questionamentos que podem deflagrar problematizações por parte dos(as) estudantes, um exercício fundamental coerente com a perspectiva dos letramentos críticos anteriormente assinalada:

1. In times of Pandemic, how do you see the health system in your town, in Brazil, in the world in general?
2. Who is being benefited or being really harmed by this health system?
3. In your neighborhood, do you think people are following the Pandemic guidelines? Why? Why not?
4. Who decides on how to provide the Brazilian population with the vaccines? Under what criterion?
5. Who decides on the organization of the distribution and application of such vaccines in your town? Under what criterion?
6. Considering the diverse communities in your region, state, and country, how to negotiate with people who refuse to take the vaccine? Should the priorities be individual choices, parents' choices (in the case of their children), or the collective welfare?

7. How can we, as responsible citizens, contribute to the debate including scientific commitment and credibility on one hand, and *Fake News* about the vaccine, on the other hand?
8. How can we, the institutions and the authorities, work together to “solve” this problem critically while respecting particular cases, such as those involving pregnant women, people with specific diseases, who must not take the vaccine?
9. Now, pay attention to the nature of the questions you have just discussed in class. Do you think they link the English classes with your everyday life? Account for your answer.
10. What kind of citizens do such questions prepare for the future?
11. Now, assuming your teacher’s instructions and support, choose one of the possibilities below:
 - a) Interview your parents or someone responsible for you, your neighbors using the questions above. Take notes of their answers and bring them for further discussion, in class, next week. Observe whether there will be different positionings.
 - b) Now, draw people’s feelings and emotions in these situations: 1) An old lady on a wheel chair leaving the health center really sad because she was not vaccinated due to lack of vaccine supply; 2) Adults in a show with no masks; 3) Lots of people wearing masks on a bus; 4) A health assistant talking to someone impolite who skipped the line to receive the vaccine; 5) a student who tried to enter school with no proof of vaccination; 6) a black, poor, homeless woman trying to get vaccinated with no personal document and an assistant refusing to vaccinate her. In the subsequent class, the whole group is expected to share their work and discuss possible alternatives and actions to be taken in collaborative ways.
 - c) Create a *hashtag*, in English, to promote people’s awareness of the importance of taking care of their health. In the subsequent class, the whole group is expected to share their work and discuss possible alternatives and actions to be taken in collaborative ways.

- d) Create a *slogan* for a T-shirt in English, demanding quality health service for the population in your region. In the subsequent class, the whole group is expected to share their work and discuss possible alternatives and actions to be taken in collaborative ways.
- e) As a follow-up activity, the teacher, the students, and the coordinator of the school might organize an event inviting the students' parents and the community members to listen to and see the students presenting their work. In this way, parents can contribute to other views around the issue in question and bridge the gap between the school and the local community.

Esses questionamentos e atividades propiciam aos(as) estudantes a construção de sentidos e a reflexão crítica a respeito de temas de relevância social, bem como estimulam o senso de cidadania crítica, criativa e ética. Além disso, o diferencial salienta a ponte entre a escola e a comunidade local, contando com a participação dos pais para a reconstrução de sentidos e o alargamento de alternativas em torno dos questionamentos propostos em sala. A aula se estende para fora dos muros da escola na medida em que os pais/responsáveis se engajam com as atividades da aula e começam a perceber-se como agentes de transformação, além de seus/suas filhos(as) a colaborarem ativamente para a formação pela/com língua inglesa voltada para a cidadania mais politizada e engajada na redução das desigualdades sociais. A leitura, a comunicação oral e a escrita devem ser estudadas como práticas culturais contextualizadas, ou seja, o(a) educador(a) deve dar importância às diferenças locais/regionais e considerar a leitura como prática crítica da linguagem.

Conforme Freire (1996), as práticas pedagógicas requerem respeito às leituras de mundo dos(as) alunos(as) e, a partir de diálogos conflitantes e produtivos em sala de aula, será possível desenvolver a consciência crítica, autônoma e ética. Dessa maneira, é preciso destacar o questionamento que o autor faz: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...)?” (FREIRE, 1996, p. 15). Com base nas concepções teóricas e nas possibilidades de enriquecer a discussão sobre o tema *Health Matters*, identifica-se que repensar os princípios educacionais do ensino de línguas sob as perspectivas dos letramentos críticos pode ser um dos caminhos socialmente justos.

4. Considerações finais

Tendo em vista estudos recentes sobre justiça social educacional e letramentos críticos, pode-se evidenciar que eles visam a trabalhar com concepções plurais, sociais e locais, o que prioriza os valores, as crenças e as identidades de cada sujeito no interior das sociedades. Tais teorias podem influenciar substancialmente o ensino de línguas estrangeiras/adicionais, já que a língua/linguagem⁶¹ é um instrumento relevante de poder em todo e qualquer esfera.

É essencial repensar e ajustar práticas pedagógicas que seguem modelos de ensino limitados, homogêneos e cristalizados e transformá-los em princípios gerais que contemplem tanto o respeito ao posicionamento de cada cidadão/cidadã, como também à leitura de mundo e à construção de sentidos realizadas por ele(a).

Para tanto, sugeri algumas possibilidades de questionamentos referentes ao tema de relevância social (*Health*), a fim de exemplificar que as discussões sobre questões atuais tornam-se mais significativas e contextualizadas. Além disso, elas instigam reflexões críticas e diálogos produtivos, o que desenvolve a noção de cidadania no decorrer das aulas.

Diante do exposto, existe o entendimento de que tais práticas pedagógicas tendem a promover transformações constantes e a despertar potencialidades diversas dos indivíduos em suas coletividades, para que possam ser agentes reflexivos, críticos, autônomos e éticos. Reconhecer, pois, as heterogeneidades em sala de aula é priorizar um ensino mais equitativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAWKINS, Margaret R. Dialogic Determination: Constructing a Social Justice Discourse in Language Teacher Education. In: _____. (Ed.). *Social Justice Language Teacher Education*. Clevedon UK: Multilingual Matters, 2011. p. 102-23

⁶¹ Neste artigo, utilizo os termos “língua/linguagem”, sem separá-los, considerando que ambos abrangem questões multimodais nas performatividades de quem os usa.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: Algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R.F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 195-207

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 14, n. 2, p. 125-51. Canoas: UNILASALLE, 2014.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011. p. 128-40

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Orgs). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2013. v. 1, p. 31-59

SASLOW, Joan; ASCHER, Allen. *Top Notch 3*. 3rd ed. United States of America: Pearson Education, 2015.

TAKAKI, Nara Hiroko. Futebol, Linguagens e Sociedade. In: ____; MACIEL, R.F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 25-42

ZEICHNER, Ken. Teacher Education for Social Justice. In: HAWKINS, Margaret R. (Ed.). *Social Justice Language Teacher Education*. Clevedon UK: Multilingual Matters, 2011. p. 7-22

**TIPOS DE ESTRUTURAS SINTÁTICAS LATINAS,
SOB A PERSPECTIVA DOS UNIVERSAIS LINGÜÍSTICOS
DE ORIENTAÇÃO GREENBERGUIANA**

José Mario Botelho (FFP-UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Considerando as estruturas de base da língua latina em odes do *Liber Primus*, de Horácio, e de fragmentos de diferentes obras, sob a perspectiva da existência de uma ordem natural, e a possibilidade de outras ordenações nos casos em que a colocação dos termos na frase não se fez conforme a relativa padronização, que os estudiosos da sintaxe latina preconizam e que concebo, analisaram-se os tipos de estruturas sintáticas latinas. A análise valorizou a sua contextualização, a qual se baseia no relacionamento das palavras em referência com os outros termos sintáticos. Para isso, apresentei uma fundamentação teórica acerca da estrutura sintática do latim, considerando a contribuição dos estudos linguísticos modernos acerca da tipologia das línguas, baseada nos estudos de Greenberg (1963) sobre os universais linguísticos, sob a perspectiva dos estudos pragmáticos de natureza funcional. Desta forma, pude comprovar a hipótese inicial acerca das estruturas sintáticas latinas, principalmente em Horácio, que se caracterizam como ambivalentes: SVO e (S)OV (muito ocorrente com a omissão do sujeito, principalmente no período clássico).

Palavras-chave:

Linguagem horaciana. Universais linguísticos. Estruturas sintáticas latinas.

RÉSUMÉ

Considérant les structures de base de la langue latine dans les odes de *Liber Primus*, d'Horace, et des fragments de différentes œuvres, du point de vue de l'existence d'un ordre naturel, et la possibilité d'autres ordres dans les cas dans lesquels le placement des termes dans la phrase n'a pas été fait conformément à la normalisation relative que les spécialistes de la syntaxe latine recommandent et que je conçois, les types de structures syntaxiques latines ont été analysés. L'analyse a valorisé sa contextualisation, qui repose sur la relation des mots en référence à d'autres termes syntaxiques. Pour cela, j'ai présenté un fondement théorique sur la structure syntaxique du latin, en considérant l'apport des études linguistiques modernes sur la typologie des langues, basé sur les études de Greenberg (1963) sur les universaux linguistiques, dans la perspective d'études pragmatiques de nature fonctionnelle. J'ai ainsi pu prouver l'hypothèse initiale sur les structures syntaxiques latines, principalement chez Horace, qui sont qualifiées d'ambivalentes: SVO et (S)OV (très fréquent avec l'omission du sujet, principalement à l'époque classique).

Mots clés:

Langue horatienne. Universaux linguistiques. Structures syntaxiques latines.

1. Introdução: A Tipologia Linguística, segundo Greenberg

Sobre a quantidade de línguas existentes em todo o mundo, é unânime a asserção de que são em torno de seis mil e quinhentas as línguas faladas no mundo, e esse número pode aumentar, dependendo do que se entende por língua. Seria, então, possível determinar um número considerável de semelhanças entre elas, apesar daquela imensa quantidade de línguas? Uma resposta positiva conveniente se justifica, considerando a “Tipologia Linguística”, segundo a qual existe uma unidade básica, que se pode constatar em todas as línguas. Tais propriedades, as quais são compartilhadas por todas elas, são o que os estudos que essa disciplina da linguística contemporânea define como “universais linguísticos”.

Daí, poder-se definir a tipologia como, por exemplo, “a classificação de línguas ou componentes de línguas, considerando as características formais que compartilham”, porquanto se podem constatar certos padrões, que nelas se efetivam de forma sistemática. Certamente, deve-se considerar que só é possível distinguir tais características formais de um determinado tipo linguístico a partir da análise de um número considerável de línguas.

Pode-se dizer que os primeiros estudos sob a perspectiva de uma tipologia linguística ocorreram no século XIX. Os estudos eram centrados na morfologia das línguas dos *corpora*, mais precisamente, na estrutura interna das palavras. Fredrich von Schlegel, August von Schlegel e Wilhelm von Humboldt – pesquisadores dessa primeira vertente do que comumente chamamos de comparativistas – desenvolveram seus estudos com o método histórico-comparativo, e utilizaram a tipologia nos estudos morfológicos, visando classificar as línguas de diferentes tipos em uma unidade específica.

Mais tarde, já no século XX, entre 1928 e 1939, o termo “tipologia” foi utilizado pela primeira vez com os formalistas do Círculo Linguístico de Praga (ou Escola de Praga), os quais se detiveram nos estudos fonéticos e fonológicos.

Embora questões em torno da tipologia das línguas já tenham sido levantadas desde o início do século XIX, sob a égide dos estudos histórico-comparativos, e no século XX, com Roman Jakobson (1929), Nikolai Trubetzkoy (1939) e outros linguistas estruturalistas da Escola de Praga, somente nos meados do século XX é que o tema se consolidou com a pesquisa de Joseph H. Greenberg (1963).

Segundo o autor, a “tipologia”, uma subdisciplina da Linguística, é o estudo de padrões linguísticos, que, a partir de estudos comparativos entre línguas, constitui uma proposta de implicações universais. Dessa visão greenberguiana, outras definições surgiram com o Estruturalismo Americano e, posteriormente, com a Gramática Gerativa de Noam Chomsky e, mais tarde, com os disseminadores da teoria gerativo-transformacional de natureza chomskiana.

Todas essas posteriores definições linguísticas para tipologia partem da hipótese de que as línguas naturais apresentam variações, mas há a possibilidade de observar certas dependências entre as propriedades variantes, a partir das quais se pode propor “tipos”, como o próprio Greenberg asseverou (Cf. GREENBERG, 1963 e 1974).

A essa visão greenberguiana alia-se o funcionalismo desenvolvido por Talmy Givón, Paul Hopper e Sandra Thompson – o da Escola Tipológico-Funcional. Esses autores, cada qual com a sua obra, procuram explicar a estrutura linguística de uma dada língua basicamente em termos de funções linguísticas.

À tipologia linguística se atribui a ideia de que as línguas em referência devem ser estudadas sob a perspectiva transversal e não sob a tese, até então difundida, de que derivam de uma língua comum; deve-se, pois, buscar a pertinência a um tipo estrutural comum – que é caracterizado por uma combinação de traços estruturais, que são independentes em si –, já que as línguas se caracterizam por serem diferentes, mormente quanto às estratégias utilizadas na expressão e transmissão de significados. Por isso, a tipologia linguística se propõe a estudar a estrutura das línguas sem se fundamentar no aspecto histórico como faziam os comparativistas da época.

De fato, ao introduzir o conceito de “tipo linguístico”, Greenberg (1963) alavancou os estudos referentes à classificação tipológica. O autor assume a ideia de que não há limites claros entre os tipos analítico, sintético e polissintético em virtude do valor quantitativo dos morfemas nas palavras e propõe um índice quantitativo, que relaciona morfemas e palavras. Segundo ele, as línguas devem ser classificadas a partir de dez parâmetros estruturais, os quais propõe em sua obra.

Como um tipo linguístico é, na verdade, um conjunto de traços estruturais independentes, mas que se relacionam, cada traço será considerado pertinente, se permitir prever outras propriedades e a estrutura das línguas estudadas. Logo, a tipologia deve ser capaz de individualizar o

princípio subjacente e norteador de várias outras propriedades que se correlacionam. Daí, ser a tipologia um estudo preditivo sobre ser descritivo.

O autor, com seus estudos sobre os universais linguísticos, tornou-se o principal pesquisador da corrente tipológico-funcional, apesar de o termo “tipologia” ter sido cunhado pelos estudiosos da Escola de Praga em 1928. Embora, porém, o conceito de funcionalismo em linguística também esteja ligado à Escola de Praga, convém observar que, com Greenberg, ele se modificou e se tornou independente daquela Escola.

Esse linguista norte-americano estabeleceu uma relação de quarenta e cinco universais, entre os quais o aspecto gramatical acerca da ordem de palavras numa declaração de uma dada língua. Após analisar trinta línguas diferentes, concluiu que a posição de certos elementos numa frase pode determinar a posição de outros e que há uma coerência bem definida e efetiva em algumas línguas.

Como desde a metade do século XX os estudos tipológicos vinham-se centrando na sintaxe, o que justifica a sua alcunha de “tipologia da ordem dos elementos”, o referido autor procurou formular a sua teoria para a aplicação de universais linguísticos, considerando a estrutura frasal. Considerou especialmente a colocação de palavras ou constituintes no sintagma nominal (doravante SN) e as possíveis anteposições (ou preposições, como o quer Greenberg) ou posposições em uma dada língua. As noções postuladas concebe uma ordem básica em termos de S(ujeito), V(verbo) e O(bjeto).

A grande maioria dos idiomas apresenta, segundo ele, ordens variantes, mas uma única dominante.

Quanto à colocação dos termos numa declaração, refletindo a posição relativa do V (verbo), o referido autor estabeleceu a existência de línguas dos seguintes tipos: I – VSO (Verbo – Sujeito – Complemento); II – SVO (Sujeito – Verbo – Complemento); e III – SOV (Sujeito – Complemento – Verbo), que são ordens dominantes comumente encontradas, e IV – VOS (Verbo – Complemento – Sujeito); V – OSV (Complemento - Sujeito – Verbo) e VI – OVS (Complemento – Verbo – Sujeito), que são ordens possíveis.

De acordo com o referido linguista, a ordem SVO é mais frequente; a ordem SOV é quase tão frequente quanto essa; e a ordem VSO é uma minoria. Logo, o sujeito nominal precede regularmente o verbo em uma grande maioria das línguas do mundo. As três últimas não ocorrem

ou são raramente encontradas. Essas três últimas têm em comum o fato de o objeto preceder o sujeito, o que é pouco provável ou improvável.

Segundo Renzi (2015) as duas últimas (OSV e OVS) são inexistentes⁶² e afirma que “a partir das ordens admitidas é possível prever, embora com certas limitações, alguns aspectos do comportamento sintático e morfológico de uma dada língua” (*Idibidem*, p. 29 – tradução livre).

Greenberg também postula outros parâmetros, como as ordens ambivalentes entre Genitivo e Nome (GN ou NG), Demonstrativo e Nome (Dem. N ou N Dem.), Oração Relativa e Nome (Or. Rel. N ou N Or. Rel.), Numeral e Nome (Num. N ou N Num.), Nome e Adjetivo (NA ou AN) e Preposições (quando o elemento referencial precede aquele com que se relaciona. A partir de tais parâmetros, é possível observar o seguinte: na sentença, o V(erbo) em relação ao sujeito; na ordem dominante A, o A(djetivo) em relação ao substantivo; e o N(ome) em relação ao adjetivo, na ordem dominante N) e Posposições (quando o elemento referencial sucede aquele com que se relaciona).

2. *Universais linguísticos, relativos à ordem interna, propostos por Greenberg*

*“Por una parte vamos a dar cuenta de los resultados que ofrece uno de estos métodos, el léxico-estadístico; por otra, la aplicación de la tipología de Greenberg nos permitirá la interpretación de lo que la léxico-estadística nos ofrece como indicio. La combinación de ambos métodos, como ya una vez hemos propuesto.”*⁶³ (TOVAR, Antonio, 1981, p. 143)

Primeiramente, é mister ressaltar que o que caracteriza os universais linguísticos greenberguianos é o fato de serem eles afirmações implicacionais, de base estatística, e, por isso mesmo, também podem ser

⁶² “Le altre tre sono inesistenti o rarissime (il quarto è rarissimo; gli ultimi due inesistenti).”

⁶³ “Por um lado, vamos dar conta dos resultados que um destes métodos oferece, o léxico-estatístico; por outro, a aplicação da tipologia de Greenberg nos permitirá a interpretação do que a léxico-estatística nos oferece como indicio. A combinação de ambos os métodos, como já uma vez propusemos.” (tradução livre).

considerados como universais estatísticos. Os universais são implicacionais, posto que “uma vez dado X em uma língua particular, sempre encontramos Y”; porém, o contrário não é verdadeiro” (GREENBERG, *op. cit.*, p. 73 – tradução livre).

Antes de enumerar e explicar cada universal linguístico para a sua tipologia de ordem básica, Greenberg esclareceu que empregaria três conjuntos de critérios. O primeiro dos critérios é a existência de anteposições, *i.e.* preposições (Pr), em contraste com posposições (Po), os quais conceitos se relacionam, como vimos anteriormente, à posição de um dos elementos de referência ou na sentença ou nos grupos nominais: verbo, substantivo e adjetivo.

A ordem relativa do sujeito, do verbo e do objeto em frases declarativas com sujeito e objeto nominais compõe o segundo critério. Segundo o autor, a grande maioria das línguas apresenta diferentes ordens variantes, mas apenas uma dominante, como já observamos no item anterior. Refere-se a seis possíveis ordens: VSO, SVO, SOV, VOS, OSV e OVS, entre as quais apenas as três primeiras normalmente ocorrem como ordens dominantes.

O terceiro e último critério é a posição dos adjetivos qualificativos (ou seja, as qualidades de designação) em relação ao substantivo. Também há variações nessa ordem, mas Greenberg afirma que a grande maioria das línguas tem uma ordem dominante: “A” simboliza a ordem dominante, em que o adjetivo precede o substantivo (*i.e.* AN); e “N” simboliza a ordem dominante, em que o substantivo precede o adjetivo (*i.e.* NA).

Considerando as três ordens dominantes na sentença (I – VSO, II – SVO e III – SOV), a ocorrência de posposição (Po) e de preposição (Pr) e a posição do adjetivo qualificativo em relação ao substantivo nas ordens dominantes (A = AN e N = NA), Greenberg distribuiu as trinta línguas analisadas (basco, bérbere (africano), birmanês, burushaski, chibcha, guarani, filandês (europeu), fulani, galês, hebraico, hindi, inglês, italiano, japonês, kannada, loritja (da Oceania), malaio (asiático), maori, masai, maya zapotec, grego moderno, norueguês, núbio, quíchua, sérvio, songhai, swahili, tailandês, turco, ioruba) da seguinte forma:

Tabela 1:

	I	II	III
Po-A	0	1	6
Po-N	0	2	5
Pr-A	0	4	0
Pr-N	6	6	0

Fonte: Adaptação da Tabela 1 em Greenberg (1963, p. 76)

Assim, segundo o autor, apenas seis línguas são do tipo I (VSO), como se constata na última linha da Tabela 1; onze são do tipo III (SOV); as outras treze, a maioria das línguas analisadas, são do tipo II (SVO). Também se pode observar que apenas uma língua de ordem dominante SVO e seis SOV, que são posposicionais, apresentam-se com o adjetivo anteposto ao substantivo (ordem dominante A). As outras sete posposicionais – duas SVO e 5 SOV – apresentam-se com o substantivo anteposto ao adjetivo (ordem dominante N). Observa-se, ainda, que, das dezesseis línguas preposicionais da referida amostra, quatro SVO apresentam-se com o adjetivo anteposto ao substantivo (ordem dominante A) e outras doze – seis VSO e seis SVO – apresentam-se com o substantivo anteposto ao adjetivo (ordem dominante N).

Como “Po-A” simboliza a posposição, tendo o adjetivo como termo precedente no grupo nominal, “Pr-A” simboliza a preposição, com o adjetivo como termo precedente, “Pr-N”, a preposição, tendo o substantivo como termo precedente no grupo nominal, e “Po-N”, a posposição, com o substantivo como termo precedente, confirmam-se que as línguas com ordem VSO dominante são sempre preposicionais (Universal 3) e que as com ordem SOV dominante são posposicionais (Universal 4). Também se pode observar que as línguas com ordem dominante SVO são frequentemente preposicionais, mas podem ser posposicionais.

Dos 45 (quarenta e cinco) universais linguísticos, propostos pelo estudioso, destacam-se 8 (oito) por se referirem à colocação de elementos internos do sintagma nominal, que é o escopo desta pesquisa, e ao relacionamento dos elementos que compõem um grupo nominal e à ordem SOV – línguas do grupo III –, em que se pode classificar o latim:

Universal 2. Em línguas com preposições, o genitivo quase sempre sucede o substantivo governante, enquanto em línguas com posposições quase sempre precede.

Sobre a ordem genitiva, da amostra presente das trinta línguas, Greenberg constatou que 14 têm posposições, e nelas a ordem genitiva se caracteriza por ter o (G)enitivo, seguido de um substantivo governante

(GN). De outras catorze línguas preposicionais, treze apresentam-se com o genitivo posposto ao substantivo governante, *i.e.*, NG.

Segundo ele, a posição genitiva se correlaciona altamente com Pr/Po, e as línguas do tipo III normalmente têm ordem GN, mas há algumas exceções. “Contudo, sempre que a ordem genitiva varia, a ordem adjetiva também varia, enquanto a declaração correspondente não é válida para Pr/Po” (GREENBERG, *op. cit.*, p. 77).

Sobre a ordem genitiva em latim (que supomos ser do tipo III), a qual apresenta preposições e posposições, pode-se dizer que a ordem dominante é aquela em que a forma de genitivo – que é um complemento determinativo – pospõe-se ao substantivo governante como um adjetivo discriminativo, como bem observou Marouzeau (2017, p. 48).

Universal 3. As línguas com ordem VSO dominante são sempre preposicionais.

Das trinta línguas analisadas, o autor constatou que apenas seis são do tipo I e que todas são preposicionais. Como se pode observar na Tabela 1 acima, tais línguas I/Pr-N apresentam-se com o substantivo anteposto ao adjetivo (ordem dominante N). Segundo ele, “isso se mantém com poucas exceções a nível mundial. Existem, no entanto, alguns exemplos válidos de I/Pr/A (adjetivo precedente)” (GREENBERG, *op. cit.* p. 76).

Afirma, ainda, que não existem línguas posposicionais no tipo I, já que constituem os opostos polares das línguas do tipo III, como se pode observar na Tabela 1 supracitada.

Universal 4. Com uma frequência muito maior que a possibilidade, as línguas com ordem SOV normal são posposicionais.

Também se pode observar na Tabela 1 que onze das trinta línguas da amostra são do tipo III, sendo que seis III/Po-A com o adjetivo anteposto ao substantivo (ordem dominante A) e cinco III/Po-N, com o substantivo anteposto ao adjetivo (ordem dominante N).

Como constituem os opostos polares das línguas do tipo I, que, segundo o autor, são sempre línguas preposicionais, espera-se que não exista nenhuma língua posposicionais do tipo III, embora o próprio autor não ignore tal possibilidade.

Universal 5. Se uma língua tem uma ordem de SOV dominante e o genitivo segue o substantivo governante, então o adjetivo também segue o substantivo.

Segundo o autor, a posição genitiva se correlaciona potencialmente com a variação Pr/Po, e normalmente as línguas desse tipo III têm ordem GN (genitivo precedente ao substantivo, como ocorre com o latim). Daí, o autor afirmar que sempre que ocorrer desvios da ordem genitiva (GN/NG), a ordem A dominante também se desvia (NA/NG). Sendo, pois, possível a ordem N variante (substantivo precedente).

Universal 17. Com uma frequência esmagadoramente mais do que casual, línguas com ordem dominante VSO têm o adjetivo após o substantivo.

Na Tabela 2 abaixo, apresenta-se um resumo sobre a posição do adjetivo em relação ao substantivo para as trinta línguas analisadas:

Tabela 2:

	I	II	III
NA	6	8	5
AN	0	5	6

	Pr	Po	Pr
NA	12	7	12
AN	4	7	4

Fonte: Adaptação da Tabela 2 em Greenberg (1963, p. 83)

Vê-se que, de modo geral, os adjetivos se pospõem ao substantivo, já que nos três tipos de ordem dominante há línguas com NA (dezenove das 30 línguas), com maior ocorrência em línguas do tipo II (oito delas). Essa ocorrência de NA é mais incidente em línguas preposicionais, e em línguas de tipo I propriamente, que, como observou Greenberg, são sempre preposicionais.

Contudo, o autor constatou que línguas de tipo I apresentam-se com adjetivo anteposto ao substantivo, o que justifica este “quase universal”, como o próprio autor denominou.

A colocação dos demonstrativos e dos numerais é semelhante à dos adjetivos descritivos nas línguas da amostra. Porém, esses elementos tendem a preceder o substantivo, mesmo quando o adjetivo descritivo sucede. E quando o adjetivo descritivo precede o substantivo, os demons-

trativos e os numerais sempre precedem o substantivo, como se pode observar na Tabela 3 abaixo:

Tabela 3:

	NA	AN
Dem-Subst	12	7
Subst-Dem	11	10
Num-Subst	8	10
Subst-Num	11	0

Fonte: Adaptação da Tabela 3 em Greenberg (1963, p. 84)

Universal 18. Quando o adjetivo descritivo precede o substantivo, o demonstrativo e o numeral, com uma frequência excessivamente maior do que a possibilidade, fazem o mesmo.

Em relação aos numerais classificadores, o autor levou em consideração a posição do numeral em relação ao classificador e levantou a hipótese de não haver relação entre a posição do numeral e o demonstrativo fora da posição adjetiva. Afirma que quando o adjetivo segue o substantivo é possível que o numeral o preceda, mas não o demonstrativo; é possível que o demonstrativo o precede, mas não o numeral.

Universal 19. Quando a regra geral é que o adjetivo descritivo sucede o substantivo, poderá ser uma minoria de adjetivos que geralmente precedem, mas quando a regra geral é que os adjetivos descritivos o precedem, não existem exceções.

Observou-se que, normalmente, o demonstrativo sucede enquanto o adjetivo descritivo precede o substantivo. Outros quantificadores (por exemplo, ‘alguns’, ‘todos’) e adjetivos interrogativos e possessivos tendem a preceder o substantivo, como se pode observar, por exemplo, nas línguas românicas, mas esses casos não foram estudados pelo autor.

Universal 20. Quando um ou todos os itens (demonstrativo, numeral e adjetivo descritivo) precedem o substantivo, eles sempre são encontrados nessa ordem. Se eles o sucedem, a ordem é a mesma ou o seu oposto exato.

Para chegar à conclusão acima, Greenberg levou em consideração a ordem dos qualificadores adverbiais de adjetivos em relação ao adjetivo a que se referem. Essa ordem também mostra uma relação definitiva àquela entre o adjetivo descritivo e o substantivo, como mostra a Tabela 4, em cuja terceira linha se podem observar casos (duas línguas das trinta) em que certos advérbios precedem e outros seguem.

Tabela 4:

	AN	NA
Adv-Adj	11	5
Adj-Adv	0	8
Adj-Adv e Adv-Adj	0	2

Fonte: Adaptação da Tabela 7 em Greenberg (1963, p. 85)

Na primeira linha, verifica-se que há uma tendência para o advérbio preceder o adjetivo, que, segundo o autor, só pode ser substituído em alguns casos quando o adjetivo segue o substantivo. O autor observa, ainda, que, em todas essas línguas em que alguns ou todos os advérbios seguem o adjetivo, o substantivo segue o adjetivo, e que todas são línguas dos tipos I e II.

A partir da explanação desses oito universais linguísticos greenberguianos, pode-se inferir que línguas de ordem dominante SVO podem ser preposicionais ou posposicionais e se caracterizam por apresentar frequentemente a posposição do adjetivo qualificativo e do genitivo em relação ao substantivo (N-A, N-G). As línguas de ordem dominante SOV são posposicionais e se caracterizam por apresentar tanto a preposição quanto a posposição do adjetivo qualificativo e do genitivo em relação ao substantivo (NA ou AN, NG ou GN).

Como observam Baños e Cabrillana Leal (2008, p. 17), “sem dúvida, existe um ‘princípio de harmonia entre categorias’, já que a posição dos elementos de um sintagma se generaliza a outras categorias sintagmáticas” (tradução livre).

Mais adiante, consideraremos esses universais linguísticos aplicados ao latim (que não compôs a relação das trinta línguas analisadas por Greenberg), que supostamente é uma língua do grupo III (SOV) – quiçá, do grupo II (SVO) – para constatar a validade de tais conceitos mormente na linguagem das odes do *Liber I*, de Horácio (*Corpus* que serviu de escopo para esta pesquisa).

3. Tipologia da língua latina, considerando os universais linguísticos de orientação greenberguiana

Considerando que certas forças atuam na constituição de padrões linguísticos nas línguas naturais, os quais não se explicam com regras gramaticais, advindas da gramática em si da língua em questão, assumo que o tema acerca da ordem das palavras em latim é deveras complexo.

Os partícipes de uma atividade comunicativa atuam de forma efetiva e praticamente definem um padrão de ordenação dos termos da estrutura linguística: tópico e foco, que são escopos da pragmática, são constituídos na situação comunicativa e praticamente pelos participantes dela.

Na teoria da Perspectiva Funcional da Frase (*Functional Sentence Perspective – FSP*), proposta por Firbas (1957 *apud* PANHUIS, *op. cit.*), os termos em uma estrutura linguística se distribuem de acordo com os objetivos comunicativos dos seus partícipes ou da função de tal estrutura linguística em seu contexto verbal ou situacional.

Segundo Panhuis (Cf. *Op. cit.*, p. 7), as origens da teoria da FSP foram desenvolvidas na Escola de Praga e se relacionam diretamente a Weil, que concebia a ordem das palavras numa gramática, cujo princípio, entretanto, seria independente da sintaxe. Para Weil (1844 *apud* PANHUIS, *op. cit.*, p. 7), distinguem-se “o ponto de partida” e “o objetivo do discurso” e essa distinção é a base para a teoria da ordem das palavras, de Weil; para esse linguista e filólogo alemão a organização sintática e a organização comunicativa podem ser independentes, como o era no latim, ou tendem a coincidir, como nas línguas modernas, em que o sujeito é o ponto de partida do próprio pensamento.

Nessa FSP, a comunicação se caracteriza como um processo dinâmico, uma transmissão de informação que se dá do emissor para o destinatário e que faz com que a comunicação avance ou se desenvolva. Embora tal aspecto ocorra em todos os níveis do discurso, a teoria da FSP concentra-se no nível da frase, e especialmente no grau ou quantidade de dinamismo comunicativo (CD).

O arranjo dos constituintes da frase conforme a distribuição básica de CD é o primeiro fator da FSP; o segundo é a dependência contextual, que reduz o grau de CD de um elemento da frase; e o terceiro se refere ao domínio semântico.

Segundo Firbas (1957, p. 43 *apud* PANHUIS, *op. cit.*, p. 11), “quando um elemento é conhecido ou recuperado do contexto verbal ou situacional, torna-se temático ou ‘desdinamizado’, independentemente da sua estrutura semântica ou da sua posição no arranjo linear” (tradução livre).

Spevak (2010a), corroborando a teoria de Firbas, observa que a ordem dos constituintes é predominantemente governada pela FSP (isto é, pelo crescente dinamismo comunicativo):

O que governa a distribuição de elementos em uma sentença (em um contexto normal, não construtivo ou não enfático) é o princípio do aumento do dinamismo comunicativo: o elemento com o menor grau de dinamismo comunicativo vem primeiro, o elemento com maior grau – ou podemos dizer o mais informativo – vem por último. (SPEVAK, 2010a, p. 4) (tradução livre)

Isso pode explicar o fato de a grande maioria das línguas terem mais de uma ordem variante, sendo uma delas a predominante, e isso não constitui um fator definidor de uma única ordem básica. Em latim, por exemplo, a ordem dominante se caracteriza com SOV; pelo menos é o que se pode observar nas obras dos autores clássicos como é o caso dos textos prosaico de Júlio César e de Cícero, os quais frequentemente colocam o verbo no final de uma oração⁶⁴; este posicionamento do verbo em final de oração tem sido descrito por diversos estudiosos como “normal” (característica da “ordem natural” do latim), sendo descritas, pois, como “desvios” as outras posições do verbo empiricamente observadas, inicial ou interna.

De fato, as línguas exibem uma ordem básica não marcada do S(ujeito), do O(bjeto) e do V(erbo). Logo, outras ordens são vistas como “desvios”, como observou Spevak (2010a): “Embora seja geralmente afirmado que, do ponto de vista tipológico, o latim exhibe uma ordem básica SOV, a questão é mais complicada. (*Idibidem*, p. 2).

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 para variadas finalidades, e considerando os critérios greenberguianos, assumo que o latim é ambivalente. Quanto à ordem dos termos S(ujeito), V(erbo) e O(bjeto) – ou melhor, complemento, uma vez que não raro verbos latinos exigem complementos Dativo e/ou Ablativo, além do complemento Acusativo –, quando esses três constituintes são explícitos, coexistem dois padrões igualmente relevantes de ordenação: SVO e SOV – considera-se a estrutura OV, já que normalmente ocorria a omissão do sujeito, principalmente no período clássico.

Spevak (*Ibidem*, p. 5) observa que Panhuis (*Op. cit.*, p. 54) define três arranjos principais para o latim: (i) um arranjo normal não emotivo {tema > rema > verbo} e dois arranjos “emotivos” (ii) {rema > tema > verbo}, e (iii) {verbo > (rema) > tema} (Convém lembrar que o *tema* é a

⁶⁴ Cf. Baños; Cabrillana Leal (2008); Cabrillana Leal (1993) – Artigos sobre ordem dominante em latim, com dados estatísticos.

informação velha ou o assunto sobre o qual trata a predicação – grosso modo, relaciona-se com o Sujeito –; o *rema* é a informação nova ou aquilo que se diz sobre o tema – grosso modo, relaciona-se com o que se diz do Sujeito. Porém, não raro parte da predicação pode funcionar como tema, o que comprova que tema e rema não são exatamente sujeito e predicado, termos da Gramática Tradicional.). A relação entre *tema* e *tópico* e entre *rema* e *foco*, nesse caso, é mais plausível, embora não seja perfeita, já que não se trata de uma noção especificamente pragmática e sim, sintático-semântica (Cf. PINKSTER, *op. cit.*).

Panhuis (*Op. cit.*, p. 55) não trata apenas do arranjo dos constituintes temáticos, mas também dos constituintes remáticos. Em casos de orações com um verbo final, o constituinte mais informativo não se posiciona propriamente antes do verbo, posto que a posição final ou pré-verbal não é exclusiva do constituinte de rema e, por conseguinte, não se deve confiar que essa posição seja um indicador de que o constituinte que a ocupa tem a função de rema. Fato é que, como já dissemos antes, a GF distingue duas principais funções pragmáticas na descrição da ordem dos constituintes: tópico e foco – termos cunhados pela Pragmática.

Em latim, a ordem dos constituintes na prosa literária e também na poesia pode refletir várias figuras estilísticas, servindo como ornamentação. Ela se mostra variável, uma vez que a colocação de um constituinte em uma oração não é determinada exclusivamente pela sua estrutura gramatical. Exatamente por isso, Spevak assevera logo no início da Introdução de sua obra que:

Em latim, a ordem dos constituintes é preferencialmente determinada por e indicativo de: (i) o papel de um constituinte no discurso, ao qual se refere no discurso precedente, (ii) a estimativa do orador ou escritor sobre o que o destinatário sabe e espera, e (iii) quão importante o falante e o ouvinte consideram um componente dentro da comunicação total. (SPEVAK, 2010a, p. 1) (tradução livre)

Convém lembrar que a ordem dos constituintes em latim depende, em grande parte, de regras pragmáticas e não de regras sintáticas. Além disso, as descrições das funções sintáticas de sujeito, objeto e verbo tomam como escopo as orações que contêm verbos transitivos; com outros tipos de verbos (monovalente e trivalente) são geralmente deixadas de lado como se não existissem. E não se pode negligenciar a considerável variedade de padrões que ocorrem não só em diferentes autores latinos, mas também nos trabalhos de um mesmo autor, como é o caso de Horácio, o qual é privilegiado nesta pesquisa.

Contudo, nessa variedade de padrões das estruturas latinas, há inúmeras restrições de colocação e certas liberdades que lhes são peculiares; tais casos não ocorrem, por exemplo, no português nem no alemão. Certamente, a poesia latina é mais flexível do que a prosa, e a liberdade na colocação dos constituintes se efetiva com mais intensidade. Logo, elementos coordenadores, partículas conectivas, subordinadores e palavras interrogativas, em virtude de suas propriedades semântico-referenciais e funcionais, são comumente encontrados na posição inicial em latim.

Sabe-se da existência de uma tendência translinguística a que os constituintes permaneçam dentro de seu próprio domínio. Sob essa tendência, que constitui um princípio de integridade do domínio, válido também para o latim, sintagmas ou cláusulas de particípio ou de infinitivo mantêm unidos os seus elementos (Cf. BOTELHO, 2007). Não obstante, podem distinguir-se vários tipos de descontinuidade em latim, dependendo dos elementos que a produzem (Cf. PINKSTER, *op. cit.*).

No entanto, segundo Pinkster, não constitui uma escolha do falante ou do autor tais descontinuidades; trata-se de uma restrição, causada pela propriedade enclítica e pospositiva desses elementos que produzem o fenômeno. Também, segundo ele, a ordem dos constituintes em latim obedece a regras pragmáticas, no sentido de que o valor semântico dos constituintes e também a sua posição acumulam a mensagem que o orador ou autor quer comunicar.

Na verdade, é neste sentido que a Escola de Praga utilizou o termo “ordem livre dos constituintes”. Não significa, portanto, que uma palavra possa ser colocada em qualquer lugar na oração indiscriminadamente; significa que a sua posição atua fortemente no significado da oração. Cabe ao orador ou ao escritor escolher que palavra considera ser portadora de maior informatividade para ocupar a posição proeminente – posição de destaque. Certamente a posição de proposição inicial é proeminente e é, pois, ocupada por constituintes marcados, como o são os tópicos e os elementos contrastivos. Ou seja, o constituinte que porta a informação mais significativa normalmente ocupa o extremo direito da oração ou, na prosa latina clássica, antes do verbo. E isso não quer dizer que os constituintes de foco não possam ser posicionados no final ou pré-verbal; eles podem ser encontrados em diferentes partes da oração, especialmente após o tópico, ou ainda no extremo direito da oração, normalmente destinado para o tópico.

Destarte, a real questão é como se podem identificar os constituintes de foco em latim.

Basicamente, convém atentar para o fato de que a dependência contextual é, por vezes, sinalizada por meio de expressões anafóricas, e que os elementos dependentes do contexto como o tópico podem, não raro, exercer uma função pragmática. Por isso, faz-se necessário atentar para a seguinte questão levantada por Spevak (2010a):

Espera-se que cada oração ou cláusula transmita alguma informação que contribuirá para o desenvolvimento do discurso. Ela pode incluir outros elementos, mas deve conter algo novo: o Foco. (SPEVAK, 2010a, p. 35) (tradução livre)

Elementos que se mostram independentes do contexto são utilizados frequentemente na função de foco, que pode se referir a uma parte de um constituinte. Já vimos que o foco é o elemento que transmite informações de destaque pragmático como é o caso do hipérbato ou da descontinuidade de sintagmas nominais.

Não se pode deixar de reconhecer, também, que a incidência de estruturas linguísticas sem a presença física do termo sujeito é expressiva, e que, nesse caso, o padrão OV é muito mais recorrente que o padrão VO, cuja ocorrência é considerável. Nesse caso, porém, pode-se falar numa ordem básica OV, com uma variante VO, já que a incidência daquela ordenação é maior.

Muitos autores chamam a atenção para o fato de ser, em textos latinos, bastante ocorrente a omissão do termo sujeito quando é possível subentendê-lo no contexto. Adams (1976, p. 72), por exemplo, afirma que “o latim é um tipo quase puro com seus dois extremos cronológicos”. De fato, comparando o tipo OV de documentos jurídicos do século I e tipos VO de textos tardios, procura demonstrar que ocorreu um tipo de reajuste na tipologia da língua latina, que passou de um tipo OV para um tipo VO antes das peças de Plauto.

Como se pode verificar, para Adams (*Ibidem*), tal mudança já se pôde constatar na época clássica, em Plauto, contrariando a literatura unânime de que tal fato se tenha dado na época pós-clássica. Entretanto, o próprio Adams sugere que a nova ordem na língua tenha sido causada por uma evolução fonológica, motivada pela perda das desinências casuais, que se deu mais tardiamente, o que se nos parece contraditório.

Numa perspectiva diacrônica, Baños e Cabrilla Leal (*Op. cit.* p. 7) referem-se à ordenação OV/VO como uma ordem básica da evolução

diacrônica do latim. Os autores citam e corroboram o estudo feito por Álvarez Pedrosa sobre inscrições arcaicas latinas (a *Lex XII Tabularum*, de 450 a.C., e uma seleção de leis do Séc. II a.C.), em que, baseando-se nos parâmetros greenberguianos, os dados deixam claro que o latim arcaico se caracterizava como um tipo OV. Em relação ao latim clássico, os autores sugerem um paralelismo similar da ordem básica SOV, como parece indicar os dados da sua pesquisa. O que justifica a hipótese defendida por alguns autores como Adams (1976) de ter ocorrido na obra de Plauto, enquanto reflexo do latim coloquial, uma mudança tipológica de SOV para SVO. Contudo, refutam aquela hipótese de Adams de que “o latim clássico apenas mantinha uma ordem SOV artificial, arcaizante, conservadora e sem relação com o latim falado”:

Uma hipótese pouco plausível: por um lado, em Plauto, embora não de forma tão marcada quanto no período clássico, a ordem mais frequente é a OV (Porzio, 1986); por outro lado, é difícil explicar a alternância VO/OV em Plauto como uma mudança contínua de registro (coloquial/literária). (BAÑOS; CABRILLANA LEAL, 2008, p. 17) (tradução livre)

Já em Terêncio, autor vinculado ao círculo dos Cipiões, observam Baños e Cabrillana Leal, o latim se caracterizava como uma língua coloquial culta, mas que, do ponto de vista tipológico, já se mostrava uma ordenação SOV pouco rígida.

Segundo eles, este estado de transição encontra respaldo nos dados mostrados na análise das Inscrições de Pompeia, feitas por Ramat em 1984, cuja língua muito se assemelha à de Terêncio.

Contudo, Baños e Cabrillana Leal asseveram que essa relativa frequência da ordem VO em Terêncio e a sua maior incidência em Plauto pode ser explicada em parte por razões pragmáticas e textuais mais propriamente que por razões sintáticas ou tipológicas. Nos textos narrativos da prosa clássica, a coesão textual desempenha um papel fundamental, já que a linguagem da comédia, por exemplo, por sua própria natureza dialogada, está muito mais sujeita à frequente mudança de tópico e de foco.

No que se refere aos constituintes dos grupos nominais (sintagmas nominais) A(djetivo) e N(ome), também coexistem os dois padrões igualmente relevantes de ordenação, pois ocorrem a ordem dominante A (conceituação greenberguiana) e a ordem dominante N com uma incidência relativamente igual.

Isso explica por que os elementos modificadores do tipo adjetivo não são colocados aleatoriamente antes ou depois do substantivo e, tam-

bém, por que podem ser posicionados distante do seu núcleo substantivo. O que também demonstra que os sintagmas nominais em latim são muito flexíveis.

Pinkster (*Op. cit.*, p. 239) afirma que “o adjetivo é normalmente posposto ao seu núcleo substantivo e que são antepostos quando há fatores pragmáticos” – tradução livre. Esse posicionamento antes do substantivo se verifica não só com adjetivos contrastivos ou enfáticos, mas também com adjetivos que pertencem a um sintagma nominal dependente do contexto, o qual pode ou não funcionar como tópico.

Considerando o princípio semântico de que um adjetivo que expresse uma flagrante propriedade aparece colocado próximo do seu núcleo substantivo, ao contrário do que ocorre com um adjetivo que expresse uma qualidade subjetiva fica geralmente mais distante, como bem assinalou Marouzeau (2017), podemos compreender a natureza também ambivalente da estrutura dos grupos nominais latinos.

Na verdade, Marouzeau (*Ibidem*) simplifica sobremaneira a questão da colocação do adjetivo, em relação ao núcleo substantivo a que se fere, a partir da distinção semântica entre o adjetivo qualificativo e o discriminativo (ou determinativo): este sucede o nome; aquele, o precede. Depois, discorre sobre o valor ocasional dos tipos de adjetivo, já que frequentemente um mesmo adjetivo pode assumir um valor ora qualificativo ora determinativo, por conseguinte, preceder ou suceder o seu núcleo substantivo dentro de um grupo nominal. Quanto ao deslocamento do adjetivo para uma posição afastada do seu núcleo substantivo – movimento que se caracteriza como disjunção –, Marouzeau assume uma postura sintático-estilística e considera o fenômeno como um artifício para se colocar em destaque o adjetivo, realçando-lhe a sua semântica.

Segundo Spevak (2010a), razões pragmáticas justificam a colocação pré-nominal de adjetivos, os quais contêm contraste ou são contextualmente ligados, ainda que não tenham a função de tópico. Assim, os adjetivos contrastivos podem ser antepostos, pospostos ou ainda ser colocados em posição medial. Isso ocorre por que as funções e as características pragmáticas têm o poder de afetar a ordem interna dos componentes dos sintagmas nominais latinos. Daí, poderem eles exibir vários arranjos, já que o latim é uma das línguas que permitem a coordenação de adjetivos denotadores de quantidade e avaliação. E esses arranjos, na prosa literária, assim como na poesia, podem refletir várias figuras estilísticas, que servem como ornamentação do texto.

Quanto à colocação de complementos de genitivo em latim, pode-se dizer que constitui uma questão ainda mal definida, especialmente porque as estatísticas não demonstram uma incidência clara de sua posição preferencial. Esse constituinte de um grupo nominal, que é praticamente um sintagma nominal, pode figurar antes ou depois do substantivo a que se refere, numa proporção praticamente igual. Certamente, tal flexibilidade se deve ao fato de ser ele um verdadeiro sintagma nominal e não puramente um determinante como o são os adjetivos e os pronomes adjetivos – determinantes por excelência. Daí, apresentarem ordens variadas e, quando acompanhado de um modificador, dividir o grupo nominal AN: {modificador > genitivo > substantivo, constituindo o que se pode chamar de “hipérbato interno”. Aliás, diga-se de passagem, esta é a ordenação preferencial entre os poetas clássicos, embora haja casos em que o complemento genitivo figura fora do grupo nominal.

Um grande número de estudos sobre complementos de genitivo foram desenvolvidos, mas a questão de sua ordem normal ainda está sem uma resposta convincente, exatamente por que os resultados são incongruentes.

Hoff (2002, p. 208), por exemplo, conclui que, no sintagma nominal, os complexos complementos de genitivo são incorporados em 28% dos casos na prosa clássica e que os complementos genitivos que não são incorporados, mas colocados antes ou depois do grupo nominal, são mais frequentes.

Até mesmo Marouzeau (2017), que se preocupou em descrever os diversos grupos sintáticos – e o fez extensivamente –, apresentando comentários deveras esclarecedores, não asseverou sobre a posição preferencial do complemento genitivo, apesar de ter reservado um item (VII. Complemento Determinativo) dentro Primeira Parte (Os grupos Nominais) para tratar do assunto. Informou, *en passant*, que “ela (a construção com genitivo) abrange, assim, mais ou menos o uso do adjetivo discriminativo, e, como ele, o substantivo em genitivo é normalmente posposto” (MAROUZEAU, *ibidem*, p. 48 – tradução livre). Depois descreve a possível colocação antes do substantivo e acaba, por fim, demonstrando a ambivalente colocação do complemento genitivo em relação ao substantivo a que se refere.

Também a partir de estudos tipológicos aplicados ao latim, Adams (*Op. cit.*) analisou o posicionamento de termos dentro de um sintagma nominal. Assim como o fez Marouzeau (2017), Adams estabeleceu cer-

tos parâmetros em relação à colocação do adjetivo ou do termo em genitivo em relação ao seu núcleo substantivo na constituição do sintagma nominal.

Em uma linguagem VO, assim como o elemento limitador (o objeto) precede o elemento que ele limita (...), assim outros elementos limitadores ou modificadores tendem a preceder o elemento limitado. (ADAMS, 1976, p. 70) (tradução livre)

Em suma, a separação por palavras ou grupos de palavras que não pertencem ao sintagma nominal é uma característica do sintagma nominal latino. Este fenômeno, que é denominado hipérbato ou descontinuidade de sintagma nominal, põe em questionamento a hipótese de que “os constituintes preferem permanecer dentro dos limites de seu próprio domínio” (RIJKHOFF, 2002, p. 250) e “os constituintes de um domínio preferem não ser interrompidos por outros constituintes” (*Idibidem*, p. 250). O que se constata, efetivamente, é que o complemento genitivo pode ser colocado no início ou no final da oração, como também pode ocupar outras posições no seu interior, inclusive separando um grupo nominal. E assim como já observaram outros estudiosos (Cf. ADAMS, 1971 e 1976; PANHUIS, 1982 e 1978; PINKSTER, *op. cit.*; SPEVAK, 1910a e 1910b), a ordem dos constituintes em latim seria estabelecida a partir de regras pragmáticas de colocação. Logo, segundo esses autores, se a variabilidade da ordem dos constituintes em latim é motivada de forma pragmática, não se trata de uma questão de estilo.

Não obstante, Spevak (2010a), a partir de seu estudo sobre a prosa em latim clássico, admite que se efetiva um uso “adicional” de arranjos estilísticos especiais e de figuras de linguagem a serviço do estilo nos textos elaborados em latim e conclui que “a ornamentação estilística pode ser superposta à pragmática, embora as várias ocorrências de ordenações de constituintes em latim não devam ser entendidas como uma ornamentação estilística” (SPEVAK, *ibidem*, p. 285 – tradução livre).

Já comentamos anteriormente que Marouzeau (2017) reconhece essa relativa liberdade na ordem das palavras nas estruturas latinas, e que diversos fatores (de uso, de sentido, de estilo, de ritmo) podem determinar as diferentes colocações de palavras na oração. Logo, o autor reconhece a possibilidade de tal flutuação, mas afirma que a liberdade de ordenação das palavras em latim é restrita e constitui um dos elementos dos estudos de estilística. Contudo, também reconhece a complexidade do assunto, o que lhe confere uma acentuada dificuldade em discernir a ação de cada um desses fatores. Segundo autor, o estudo da ordem das pala-

bras pode ser considerado um dos mais complexos e que recebeu menos atenção dos estudiosos em estilística (Cf. MAROUZEAU, 1949).

Assim como outras línguas do grupo III, o latim apresenta, também, declarações com outras ordens tanto na prosa artística (“Laudant me maximis laudibus, tantum navium, tantum exercitum...” (Cat. *Orat.* I, 28)) e não artística (“Ex gente Domitia duae familiae claruerunt, Caluinorum et Aenobarborum.” (Suet. *Nero* IV, I, 1)), quanto na poesia (Crescit occulto uelut arbor aeuo / fama Marcelli” (Hor. *Odes*, I, XII, 45-6)). E isso não se pode negar.

De fato, Greenberg não analisou o latim e, das línguas românicas, somente o italiano é uma daquelas trinta línguas estudadas por ele. Contudo, sob o prisma de sua teoria, se podem classificar as línguas românicas como SVO e o latim, embora não se enquadre perfeitamente em nenhum dos padrões estabelecidos, pode ser classificado como SOV ou como ambivalente, posto que o próprio latim clássico se efetivava como SOV e SVO.

Sob a perspectiva da tipologia greenberguiana, muitos estudos foram desenvolvidos a partir de obras clássicas em prosa latina. Embora tais estudos possam respaldar a hipótese de ser o latim uma língua SOV ou ambivalente, não constituem uma prova cabal para uma classificação definitiva, posto que o *corpus* utilizado sempre se limitou a um número razoável de textos.

Paul Linde (1923 *apud* CABRILLANA LEAL, 1991), por exemplo, num estudo estatístico sobre diversas obras em prosa, apresenta dados sobre a colocação do verbo, que nos leva a pensar que a posição final é a posição preferencial dos seguintes textos, os quais Cabrillana Leal, em sua tese de Doutorado (1991, p. 9) resume da seguinte forma:

	César	Saluste	Ca-tão	Saluste	<i>Bellum Africum</i>	Tácito	Lívio	Cícero	<i>De re rustica</i>	<i>Peregrinatio Aethiopiae</i>
Oração Principal	84 %	75%	70 %	75%	68%	64%	63 %	35-54 %	33%	25%
Oração Subordinada	93 %	87%	86 %	87%	73%	86%	79 %	61 % - 70 %	44%	37%

Fonte: adaptação do resumo de Cabrillana Leal (1991, p. 9).

Interpretando esses dados e a sua disposição na tabela, Cabrillana Leal infere que Linde concluiu que houve um lento enfraquecimento da

preferência na colocação do verbo em final de oração, inclusive em orações subordinadas, em que se verificava praticamente um padrão. A tal mudança da preferência pela posição final do verbo se desenvolve desde Júlio César (Séc. I a.C.) até a *Peregrinatio Aetherae* (Séc. IV d.C., provavelmente).

Mais tarde, Cabrillana Leal (1993), tendo como escopo o *Livro I*, das *Cartas a Ático*, de Cícero, apresenta os seguintes dados ao analisar a posição de S(ujeito):

- 76,66% das estruturas em todo o texto ocorrem em posição inicial e 23,24% delas ocorrem em posição não inicial;
- 71,20% das estruturas em orações principais ocorrem em posição inicial e 28,80% delas ocorrem em posição não inicial;
- 80,24% das estruturas em orações subordinadas ocorrem em posição inicial e 19,76% delas ocorrem em posição não inicial.

e observa que, de regra, como a posição inicial de S apresenta em torno de 25% de contrariedade, é preferível considerar não um padrão, mas uma tendência de o S ocupar a posição inicial da oração, principalmente na oração subordinada.

Depois, apresenta os dados abaixo ao analisar a posição de V(erbo):

- 68,95% das estruturas em todo o texto ocorrem em posição final e 31,05% delas ocorrem em posição não final;
- 50,20% das estruturas em orações principais ocorrem em posição final e 49,80% delas ocorrem em posição não final;
- 76,89% das estruturas em orações subordinadas ocorrem em posição final e 23,11% delas ocorrem em posição não final.

Constatando que a posição final de V apresenta um percentual considerável (praticamente 1/3 do total) de contrariedade. Logo, convém considerar uma tendência de o V ocupar a posição final das orações subordinadas e uma ambivalência quanto à posição do V em orações principais. Por fim, conclui que não se pode estabelecer uma regra de colocação do verbo sem considerar os dois tipos de oração: a principal e a subordinada, uma vez que tal fator se mostra fundamental para o estabelecimento de um padrão em latim.

Também Renzi (2015) observa que o latim apresenta uma grande liberdade na ordem das palavras, mormente na oração principal, e afirma que, na oração subordinada, contudo, predomina claramente o padrão SOV.

4. Considerações finais

Sem dúvida, um estudo descritivo de aspectos morfossintáticos e estilísticos de um texto literário em latim sempre se revelará complexo, devido à própria complexidade da língua latina. Mormente, se se tratar de um texto horaciano, cuja linguagem se caracteriza por apresentar, naquela época, diversas inovações estruturais na elaboração de seus versos. Pode-se dizer que a morfossintaxe de Horácio é especialmente complexa, e que a descrição dos aspectos relacionados à ordem das palavras em seus versos constitui uma tarefa árdua e de muitas dificuldades de tradução a todos que se propõe a ela.

Aspectos da Pragmática em consonância com as concepções desenvolvidas pela Gramática Funcional e os parâmetros da Tipologia Linguística apresentados por Greenberg (*Op. cit.*) foram considerados na presente análise descritiva. A fundamentação teórica propriamente dita se fez a partir das diversas obras de Marouzeau (mormente a de 2017), que descreve o comportamento das palavras nos grupos nominais – foco desta pesquisa –, sob uma perspectiva claramente sintático-estilística.

Como se pôde observar, apesar de a língua latina apresentar certa liberdade no que se refere à colocação dos termos na frase, especialmente na poesia, pode-se dizer que havia uma relativa padronização na ordem dos termos, à semelhança da ordem natural da prosa, cujas estruturas sintáticas se iniciavam com o termo nominativo (sujeito) e se finalizavam com o verbo, como já demonstramos acima.

Nas odes horacianas, contudo, tal padronização praticamente não existe, como se pôde constatar no *corpus* cotejado, que serviu como elemento de análise para esta pesquisa.

Assim, embora não pretenda ter esgotado o tema, concluo que a língua latina é do tipo ambivalente: SVO e (S)OV e que há uma relativa liberdade de colocação dos constituintes dos grupos nominais nas odes horacianas.

Certo da complexidade do tema e da necessidade de uma análise mais aprofundada não só da linguagem de Horácio nas suas diversas obras como também da linguagem nas obras de outros autores latinos, julgo ser o presente trabalho uma contribuição para os interessados no assunto, sobre o qual muito ainda há para se pesquisar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, James Noel. A typological approach to Latin word order. *Indogermanische Forschungen*, 81, 1976. p. 70-100

BAÑOS, José Miguel; CABRILLANA LEAL, Concepción. El orden de palabras en latín: sintaxis y pragmática. In: Biblioteca de Recursos Electrónicos de Humanidade. Tema XXIII, 2. ed. revisada y ampliada. Madrid: Liceu, 2008. (E-excelence) (Disponibile en: <https://docslide.com.br/documents/banos-leal-orden-de-pal.html>)

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 Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, UFRJ, 2018. 240p.

_____. *Pequeno dicionário de latim-português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Botelho, 2014.

_____. As diferentes estruturas morfossintáticas nas odes do Liber I, de Horácio. *Revista Philologus*, Ano 20, n. 58, jan/abr, 2014. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2014. p. 33-43

_____. Aspectos morfossintáticos do infinitivo latino. *Revista da ABRAFIL*, Nova fase, n. VIX, Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2011. p. 96-124.

_____. Aspectos morfossintáticos do participio latino. *Revista Philologus*. Ano 17, nº 51 set/dez, 2011. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 45-65

_____. *O comportamento estilístico-sintático das formas verbo-nominais em odes horacianas*. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, UFRJ, 2007. 157p.

CABRILLANA LEAL, Concepción. Panorama de los estudios sobre orden de palabras en latín. *Minerva* 7, 1993. p. 223-254.

_____. *Orden de palabras en Cic., Ad Atticum, I*. Tesis Doctoral (Facultad de Filología, Departamento de Filología Griega y Latina. Universidad de Sevilla). Sevilla: Universidad de Sevilla, 1991.

DEVINE, Andrew M.; STEPHENS, Laurence D. *Latin word order: Structured meaning and information*. New York: Oxford University Press, 2006.

FARIA, Ernesto. *Gramática da língua latina*. 2. ed. Brasília: FAE, 1995.

GREENBERG, J. *Language typology: a historical and analytic overview*. Mouton: The Hague, 1974.

_____. Some universals of Grammar with particular reference to the order of the meaningful elements. In: GREENBERG, J. (Ed.). *Universal of language*. Cambridge: M. I. T. Press, 1963. p. 73-113

HOFF, François. L'ordre des mots chez César: les groupements adjectif-nom-génitif rares. *Lalies*, n. 15, p. 245-57, Paris, 1994.

_____. L'ordre des mots dans les syntagmes nominaux complexes et latin classique: 'Magnum fructum studiorum optimorum'. *Lalies*, n. 23, p. 205-23, Paris, 2002.

HOFFMANN, Roland. Latin word order revisited: information structure of topic and focus. In: SPEVAK, Olga (Org.). *Phonetik, Phonologie und Metrik*. Manfred Kienpointner et Peter Anreiter (Eds), Latin Linguistics Today: Proceedings of the 15. CILL, Innsbruck, April 4-9, 2009, serie Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft. Innsbruck: Universität Innsbruck, 2010. p. 260-64.

HORACE. *Odes et épodes*, Texte établi et traduit par F. Villeneuve, Paris, Les Belles Lettres, Tome I., 2002.

HUGUET, Nicolás Lisón. *El orden de palabras en los grupos nominales en latín*. Zaragoza: Presses Universitaires, 2001.

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.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *L'ordre des mots dans la phrase latine*. Tomo I – Les Groupes Nominaux. Paris: Librairie ancienne honoré champion, Éditeur, 1922.

PANHUIS, Dirk G. J. *The communicative perspective in the sentence*. A study of Latin word order. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1982.

_____. Is Latin an SOV language? A diachronic perspective. *Indogermanische Forschungen* 89, p. 140-59, 1978.

PINKSTER, Harm. *Sintaxis y semântica del latín*. Trad. por M. Esperanza Torrego e Jesús de la Villa. Madrid: Ediciones Clásicas, 1995.

RENZI, Lorenzo. La tipologia dell'ordine delle parole e le lingue romanze. *Linguistica*, 24(1), p. 27-59, Padova, October 2015.

RIJKHOFF, Jan. *The noun phrase*. New York: Oxford University Press, 2002.

RUBIO, Lisardo. El orden de palabras em latín clásico. In: _____. *Introducción a la sintaxis estructural del latín*. Barcelona: Ariel Editorial, 1982. p. 191-220

SEGURA RAMOS, Bartolomé. Notas sobre el orden de palabras con especial referencia al latín. *Faventia* 19/2, Universidad de Sevilla, 1997. p. 105-109. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Faventia/article/viewFile/21598/21432>.

SPEVAK, Olga. L'ordre des mots en latin: après J. Marouzeau. *Revue des Études Latines* 93, p. 107-28, Paris: La Société des Études Latines, 2015.

_____. *Constituent order in classical latin prose*. Studies in Language Companion. Series 117, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 2010a.

_____. *Phonetik, Phonologie und Metrik*. Manfred Kienpointner et Peter Anreiter (Eds), *Latin Linguistics Today: Proceedings of the 15. CILL*, Innsbruck, April 4-9, 2009, serie Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft. Innsbruck: Universität Innsbruck, 2010b.

TOVAR, Antonio. Comparación: lexico-estadística y tipología. *Euskalarien nazioarteko jardunaldiak*, p. 139-66, 1981. disponible en: <http://www.euskaltzaindia.net/dok/ikerbilduma/11842.pdf>.

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO:
UMA ANÁLISE PELO VIÉS DA SOCIOLINGUÍSTICA**

Fernanda Luiz Cardoso (IFES)

nandalouisc@yahoo.com.br

Pricilla Gevigi de Andrade Magoni (IFES)

pri_gevigi@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa desenvolve uma reflexão sobre a variação linguística nos livros didáticos da coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa”, dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), adotados pelas escolas públicas municipais e estaduais no município de Venda Nova do Imigrante, Espírito Santo. Tem como referencial teórico os conceitos da Sociolinguística (LABOV, 2008 [1972]) e da Sociolinguística Educacional Bortoni-Ricardo (2004; 2005). Com a realização do estudo, conclui-se que, na referida coleção, a variação linguística é pouco trabalhada e explorada, presente apenas nos livros destinados 6º e 9º anos, em uma concepção voltada a ideias antigas e pré-estabelecidas, além de métodos que incentivam a consolidação do conhecimento sobre a estruturação da gramática normativa, ao contrário do que propõe a BNCC.

Palavras-chave:

Variação. Sociolinguística. Livro didático.

ABSTRACT

This research disseminates a reflection on the linguistic variation in the textbooks of the “Geração Alpha Língua Portuguesa” collection, from the final years of elementary school (6th to 9th years), adopted by municipal and state public schools in Venda Nova do Imigrante, Espírito Holy. Its theoretical framework is based on the concepts of Sociolinguistics (LABOV, 2008 [1972]) and Educational Sociolinguistics Bortoni-Ricardo (2004; 2005). With the completion of the study, it is concluded that, in the collection, linguistic variation is little explored and explored, present only in the books granted for the 6th and 9th years, in a conception focused on old and pre-available ideas, in addition to methods that encourage the consolidation of knowledge about the structuring of normative grammar, contrary to what the BNCC proposes.

Keywords:

Variation. Sociolinguistics. Textbook.

1. Introdução

O homem constrói e reconstrói sua relação com o outro e com o meio ambiente pela linguagem, o que demonstra a ligação entre língua e sociedade. À luz dessa ideia, na década de 60, surge a Sociolinguística

Variacionista, postulada por Labov (1972) para explicar que a língua sofre variações, conforme o grupo social que o falante participa.

Contudo, segundo Marcos Bagno (2006), a heterogeneidade linguística pode trazer estigmas, ou seja, julgamentos negativos de grupos sociais dominantes em relação aos oprimidos, destacando que, no Brasil, a maior parte do país faz parte desse grupo desfavorecido, que esse autor classifica como variedades estigmatizadas.

A Língua Portuguesa possui uma norma-padrão que exerce influência no imaginário dos brasileiros e possui ligação direta com o processo educacional. No Brasil, grande parte da população não consegue ter acesso à escola, apesar de muitos autores defenderem que ela deve ser preservada, como modelo linguístico de escrita padrão (BAGNO, 2001).

No entanto, o papel da escola é ajudar o aluno a entender a realidade da qual faz parte, sua estrutura, funcionamento, contradições e variedade, além das funções da língua como fator de comunicação social e de identidade coletiva e individual. No processo educacional, o livro didático é um suporte gratuito para o aluno nas escolas públicas, o qual auxilia o professor no processo de ensino e aprendizagem. Em específico, na disciplina de Língua Portuguesa, é necessário analisar se esse recurso didático está contribuindo com a diminuição ou extinção do preconceito linguístico presente na sociedade brasileira (COELHO, 2007).

Diante do exposto, esta pesquisa analisa a variação linguística no ambiente escolar de modo a discutir como tem sido trabalhado esse tema, além do preconceito linguístico ainda presente nas escolas. Para isso, descreve-se a abordagem da variação linguística no *corpus* do livro didático “Geração Alpha Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: anos finais”, coleção dos autores Cibele Lopreste Costa e Greta Marchete da Editora SM.

Com intuito de alcançar esse objetivo, têm-se os seguintes objetivos específicos: i) averiguar como a variação linguística tem sido abordada no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental; ii) entender o papel da escola em relação à diminuição do preconceito linguístico na sociedade; iii) examinar se as características e os elementos linguísticos das diversas regiões do país têm sido contemplados no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

2. A variação linguística na base nacional comum curricular

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é a referência para composição do currículo dos sistemas de ensino brasileiros, com aprendizagens essenciais que todo educando precisa consolidar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, buscando a formação humana integral, uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Sobre a variação linguística, a BNCC destaca que, com toda a diversidade cultural existente no Brasil, estima-se que: “(...) mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (BRASIL, 2017, p. 70). Contudo, esse patrimônio cultural e linguístico ainda é desconhecido por grande parcela da população brasileira, por isso cabe à escola: “(...) conhecer e valorizar essa diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (BRASIL, 2017, p. 70).

Esse documento – norteador em articulação com as competências gerais da Educação Básica – traçou as 10 (dez) competências específicas de cada disciplina comum do currículo escolar. Para este estudo, destaca-se, em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, a quinta competência: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceito linguístico.” (BRASIL, 2017, p. 87).

Diante disso, a BNCC organiza a aprendizagem de língua portuguesa em eixos: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. Este último envolve também os conhecimentos linguísticos, mais especificamente o sistema da língua e a norma-padrão, com reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, como: “(...) valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (BRASIL, 2017, p.71).

No eixo análise de Análise Linguística/semiótica, no que se refere à variação linguística, a BNCC descreve as seguintes habilidades que precisam ser desenvolvidas para formação integral do estudante:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos; discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2017, p. 83)

3. Referencial teórico

3.1. Sociolinguística

O Brasil é formado por uma vasta extensão territorial, o que explica as diversas variantes linguísticas presentes voltadas a fatores culturais, históricos, sociais e regionais. A língua padrão é o português; apesar de se falar esse idioma, o sujeito se expressa de forma diferente a depender do grupo no qual está incluído, da classe social, da região, entre outros fatores (Cf. NUNES; CAMPOS, 2010).

A variação linguística, segundo Belini e Sousa (2013), pode ser entendida como a expressão de diferentes modos de falar de uma mesma língua em um mesmo contexto e importância de verdade, em consequência da heterogeneidade existente, a qual reflete a diversidade de grupos sociais, que se caracteriza pelo uso das mesmas normas linguísticas.

De acordo com a Sociolinguística, em sua vertente “Teoria da Variação e Mudança Linguística”, proposta por Labov (2008 [1972]), as variações são fruto das mudanças do contexto social da comunidade que o falante faz parte, por isso a heterogeneidade deve ser considerada na composição estrutural da língua. Para Santos *et al.* (2015, p. 9): “(...) a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação”.

Nesse contexto, na concepção de Labov (2008 [1972]), não é possível entender a variação e mudança linguísticas sem relacioná-las à vida social da comunidade. Tal cenário leva ao estabelecimento de padrões linguísticos variáveis como reflexo da estrutura social em que o falante está inserido, ou seja, a classe social que o falante está implantado, fatores externos (sexo, etnia, idade, entre outros) e fatores internos/linguísticos (*status* informacional, paralelismo estrutural, entre outros) (Cf. COAN; FREITAG, 2010).

A escola precisa trabalhar a Sociolinguística, pois docentes e alunos devem estar cientes da existência de várias maneiras de se pronunciar a mesma coisa, sendo papel da escola incentivar a utilização criativa e competente do Português, contribuindo para o uso seguro da língua. Para Coan e Freitag (2010), no processo de aprendizagem, devem

ser trabalhados estilos monitorados, distinção entre variantes estigmatizadas, ações de alternância entre o vernáculo e a língua de prestígio, variação do processo interacional e a conscientização crítica quanto à relação da variação e da desigualdade social.

3.2. Sociolinguística Educacional

A sociolinguística educacional promove um ensino que caracteriza a diversidade linguística como fruto das diferenças sociais, considerando que as variedades desprestigiadas não sejam as únicas a serem valorizadas, mas que também as normas gramáticas tradicionais não sejam classificadas como corretas. O aluno precisa compreender que em cada situação comunicacional, uma variedade de língua pode ser empregada. A título de exemplo, em uma proposta formal deve ser utilizado o português padrão, mesmo que a língua portuguesa sofra mudanças em consequência de fatores sociais, econômicos, regionais, históricos, etários e outros (Cf. OLIVEIRA; CYRANKA, 2013).

Na teoria, a função da Sociolinguística é refletir sobre os valores sociais de um grupo de pessoas ou comunidade de falantes, buscando compreender a estrutura da língua em relação às condições, como a situação social e cultural, ou condição culta e popular. No contexto educacional, quando se entende a diversidade linguística a partir do seu uso, desperta no estudante e professor a reflexão sobre a língua na teoria e prática, o que justifica a Sociolinguística e sua inserção no trabalho pedagógico.

A linguagem é formada a partir de vários papéis sociais, seu emprego depende do contexto de uso. Nesse sentido, ao redigir um documento, por exemplo, é utilizada a língua que se aproxima da formal, mas em conversa dentro dos grupos sociais são utilizadas variantes características da realidade a qual o falante pertence. Dessa forma, é nesse processo de interação que se compreende a diversidade linguística. Na escola não é diferente, a norma-padrão é trabalhada, mas na comunicação entre alunos e professores as variações linguísticas estão presentes por fazerem parte da identidade de cada um. Assim, para Bortoni-Ricardo (2004, p. 23): “Quando estamos usando a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio.”.

No processo educacional, o ensino de língua materna muitas vezes ignora a heterogeneidade linguística. Segundo Bortoni-Ricardo (2005 *apud* BELINI; SOUSA, 2013), a variação linguística é consequência da diversidade existente em cada comunidade e sua relação com as normas linguísticas. Por sua vez, a escola, os professores e o livro didático têm ignorado essa questão. Os docentes da disciplina de Língua Portuguesa limitam suas aulas à gramática normativa, no intuito de apenas “corrigir” o português avaliado como “errado”, sem refletir sobre sua prática enquanto agente social.

A variação linguística está presente em cada comunidade de fala. A Sociolinguística educacional contribui para demonstrar que a diversidade parte de fatores externos, como os aspectos socioculturais. Essa mesma variação linguística no contexto escolar e social, pela falta de conhecimento e maturidade, pode causar intolerância e preconceito linguístico. Com isso, os professores de língua portuguesa precisam realizar intervenções para desmistificar o conceito de certo ou errado, em situação comunicativa, uma vez que as pessoas não podem ser excluídas pelos elementos linguísticos, as quais empregam durante o processo de comunicação (Cf. SANTOS *et al.*, 2015).

A função da escola é auxiliar o aluno a entender a realidade linguística, em virtude das variantes sociais, regionais e situacionais. O livro didático como recurso distribuído gratuitamente aos alunos das escolas públicas, sendo a metodologia de ensino e aprendizagem mais utilizada pelos estudantes, possui a responsabilidade junto aos docentes de Língua Portuguesa, de promover não só o conhecimento da norma-padrão, mas também de conscientizar a importância da variação linguística para a sociedade, como fator de construção e reconstrução, diminuindo o preconceito linguístico (Cf. COELHO, 2007).

4. Procedimentos metodológicos

4.1. O corpus de pesquisa

O *corpus* de análise será a coleção de livro didático “Geração Alpha Língua Portuguesa”, do ensino fundamental: anos finais (6º ao 9º ano), dos autores Cibele Lopreste Costa e Greta Marchete da Editora SM-São Paulo.

Esse livro é utilizado nas escolas municipais e estaduais de Venda Nova do Imigrante – ES e foi enviado às instituições de ensino por meio do Fundo Nacional da Educação-FNDE pelo Ministério da Educação como parte do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), aprovado para ser utilizado nas escolas no período de 2020 a 2023.

4.2. Etapas da pesquisa

Na primeira etapa, realiza-se um levantamento bibliográfico para construção da revisão de literatura com a apresentação de estudos sobre a abordagem da variação linguística no livro didático.

Na segunda etapa, acontece a seleção do livro didático a ser analisado. A coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa” foi escolhida por ser a obra utilizada nas escolas da rede estadual e municipal de Venda Nova do Imigrante, localidade que a autora desta pesquisa reside, o que facilita o processo de análise da obra.

Na terceira etapa, delimitam-se as páginas de estudo do referido livro para análise em que a temática desta pesquisa é contemplada, que são: no 6º ano, na Unidade 2 intitulada “Conto Popular”, há o 1º capítulo com o título “Língua em estudo – Variações Linguísticas: variedades regionais (páginas: 50 a 53)”. No 7º e 8º anos os livros não trazem nenhum capítulo ou abordagem sobre o tema variação e preconceito linguístico. Por fim, no 9º ano trabalha-se, na Unidade 5, o capítulo 1 “A língua na real: a concordância verbal e a variação linguística” (páginas 169); e na unidade 6, o capítulo 1 “A língua na real: a Regência verbal: norma e variações” (páginas 202 e 203).

Na quarta e última etapa, descrevem-se os resultados à luz dos principais conceitos da Sociolinguística (Cf. LABOV, 2008 [1972]) e da Sociolinguística Educacional (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004-2005).

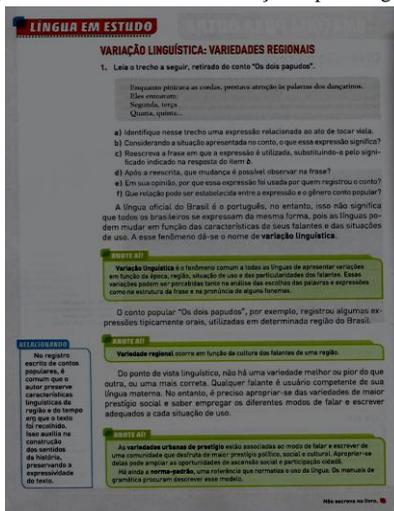
5. Resultados

A seguir, tem-se a análise descritiva da coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa” como recurso pedagógico para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), bem como a discussão dos resultados. Destaca-se que nos 7º e 8º anos, os livros não trazem nenhum capítulo ou abordagem sobre o tema variação e preconceito linguístico.

5.1. Análise de dados do livro didático: 6º ano

No livro didático do 6º ano, da coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa”, a variação linguística é trabalhada na Unidade 2 intitulada “Conto Popular”, em seu 1º capítulo com o título “Língua em estudo Variações Linguísticas: variedades regionais (páginas 50 a 53). Diante disso, a seguir, apresentam-se as imagens da primeira página analisada, que fazem referência às variedades regionais.

Figura 1: Variação linguística no livro didático “Geração Alpha Língua Portuguesa” 6º ano.



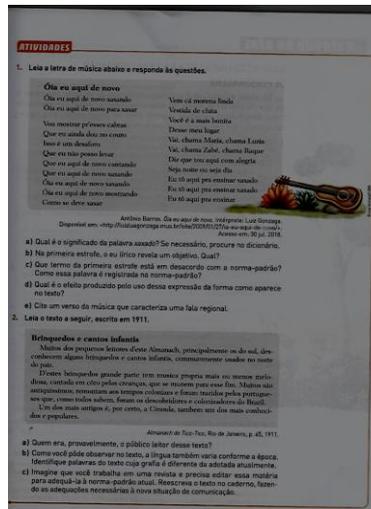
Fonte: Costa; Marchete (2018a, p.50).

Na seção “Língua em estudo”, do livro didático do 6º ano do ensino fundamental, mais especificamente na página 50 apresentada na Figura 1, a variação linguística foi proposta com ênfase nas variedades regionais, fazendo referência ao conto “Os dois papudos”.

Na proposta de interpretação de texto, com perguntas direcionadas, busca-se incentivar a reflexão do aluno em relação a termos coloquiais, utilizados nas regiões rurais do país, como a expressão: “pionicava as cordas”, que na língua padrão significa “tocar o violão”. Os autores introduzem o assunto a partir do conto e sua interpretação, para explicar o conceito de variedade linguística, regional, urbanas de prestígio e norma-padrão.

A figura 2, a seguir, traz a página 51 do livro didático do 6º ano, da coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa”. Nela, a Variação linguística e regional é trabalhada a partir da música e do texto jornalístico.

Figura 2: Variação linguística no livro didático “Geração Alpha Língua Portuguesa” 6º ano.



Fonte: Costa; Marchete (2018a, p.51).

A variação linguística na Figura 2 traz o estudo da música “Óia eu aqui de novo” escrita por Antônio Barros e interpretada por Luiz Gonzaga. A canção destaca a expressão da história e cultura nordestina “xaxar”, que surgiu de uma atividade do sertanejo e significa cavar a terra ou capinar.

Os autores da coleção utilizam como estratégia a interpretação com indagações para induzir o aluno a diferenciar termos que pertencem ou não à norma-padrão e seu significado. Posteriormente, com a leitura do texto “Brinquedos e Cantos infantis”, escrito em 1911 pelo Almanach do Tico-Tico, buscam incentivar o educando quanto ao entendimento das mudanças na escrita/grafia das palavras que se configuram como norma culta, ou seja, conforme o tempo vai passando também essas palavras caracterizadas como padrão vão se alterando.

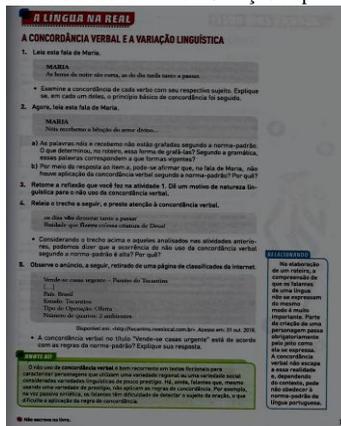
As atividades analisadas até o momento demonstram a preocupação dos autores com o entendimento do aluno sobre a variação

linguística e as diversas formas de falar uma mesma língua. Nesse sentido, as definições apresentadas nos lembretes da seção “Anota aí” contribuem justamente para explicar esses conceitos, incluindo a variedade regional e seu papel significativo na caracterização dos personagens de um texto literário, de modo a utilizar como estratégia um conto literário.

5.2. Análise de dados do livro didático: 9º ano

No livro didático do 9º ano da coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa”, a variação linguística é trabalhada na Unidade 5, no capítulo 1, com o título “A língua na real: a concordância verbal e a variação linguística” (página 169); e na unidade 6, o capítulo 1 com o tema: “A língua na real: a Regência verbal: norma e variações” (páginas 202 e 203). A figura a seguir descreve cada proposta e sua abordagem.

Figura 3: Variação linguística no livro didático “Geração Alpha Língua Portuguesa”9º ano.



Fonte: Costa; Marchete (2018d, p.169)

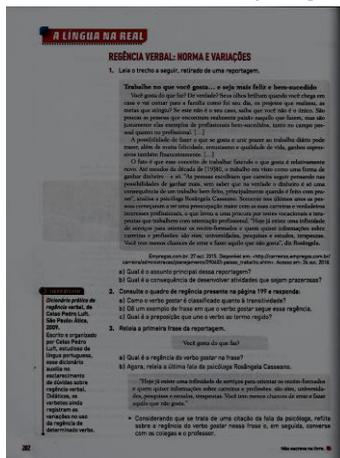
Na seção do livro didático, conforme figura 3, na página 169, a discussão sobre concordância verbal e variação linguística parte de fragmentos de frases com falas de personagens e de um anúncio, retirados de um classificado da *internet*. Com o objetivo de instigar a reflexão do aluno sobre a correta concordância entre o verbo e seu respectivo sujeito, todas as palavras utilizadas nas frases estão escritas na

norma padrão, já que, em alguns exemplos, sua grafia segue a variação linguística regional e cultural.

Os pequenos textos e os direcionamentos para estudo apresentados na seção analisada levam à compreensão de que a variação linguística compromete a concordância verbal em muitos casos, principalmente quando contam com personagens caracterizados pelas diferenças regionais e sociais. Dessa forma, o livro caracteriza esse cenário como variante linguística de pouco prestígio, marcada pela falta de concordância verbal; os lembretes escritos pelos autores, ao final da seção “Anota aí” e “Relembrando”, ajudam na compreensão dessas concepções.

A seção finaliza a reflexão destacando a Regência verbal, como se evidência na figura a seguir.

Figura 4: Variação linguística no livro didático “Geração Alpha Língua Portuguesa”9º ano.



Fonte: Costa; Marchete (2018d, p. 202).

Como apresentado da figura 4, o título da seção: “Regência verbal: norma e variação” sugere o desenvolvimento do conteúdo de Regência verbal, a partir da análise da norma e variação. Na página 202, o livro traz um trecho de uma reportagem intitulada “Trabalhe no que você gosta e seja mais feliz e bem-sucedido”, com cunho motivacional. Essa reportagem visa novamente ao uso correto das normas da regência em um espaço que deveria ser destinado às discussões sobre variação linguística.

5.3. Discussão dos resultados

A coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa”, destinada aos anos finais do ensino fundamental, está entre as 6 obras aprovadas pelo PNLD, por ter cumprido várias exigências do MEC, inclusive no que se refere às necessidades e orientações descritas na BNCC. O Guia analisa essa coleção como contextualizada, a partir de uma dinâmica textual para discutir questões sociais, com interação entre o estudante e sua família, escola, mercado de trabalho e a mídia como forma de comunicação. Entretanto, mostra-se tradicional pela preocupação direta com os termos metalinguísticos e conceitos da gramática normativa (Cf. BRASIL, 2020).

Para Santos *et al.* (2015), o estudo da língua não pode ser constituído somente de uma estrutura autônoma, deve ser considerado seu contexto social, cultural e histórico. O processo linguístico só passa a ter sentido para o aluno, quando ele entende todo o seu contexto. A preocupação demasiada da coleção analisada com as normas gramaticais para composição de palavras, frases e textos literários não contribuem no entendimento da importância da variante regional e social, como identidade da sociedade e representação cultural.

A escola tem a função de debater questões que auxiliem a abolir qualquer tipo de discriminação. Na concepção de Labov (2008 [1972]), a variação e mudança linguísticas têm relação direta com a vida social da comunidade. Essa interação estabelece padrões linguísticos variáveis fruto da estrutura social, o que justifica sua valorização enquanto representação social. Assim, a diversidade linguística deve fazer parte do currículo da educação básica, como fator relevante para acabar com o preconceito linguístico existente na sociedade. Segundo Bagno (2006), utilizar livros didáticos que classifiquem o uso da língua apenas em “certo” ou “errado”, pela gramática e dominação, é uma maneira de estigma, que incentiva a intolerância e a falta de respeito em relação às variantes linguísticas.

Nesse contexto, o livro didático como recurso pedagógico deve trabalhar a variação linguística para incentivar a reflexão do aluno e discussão em sala de aula, numa proposta contínua. Ao contrário do que encontramos na coleção, esse assunto só é proposto em pequenas seções dos livros do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que poderia ser trabalhado em todas as séries, relacionado a outros conteúdos e de uma forma mais abrangente, possibilitando uma aprendizagem dinâmica e

contextualizada, como orienta a BNCC (2017). Como patrimônio cultural, as implicações da linguística ainda são desconhecidas por grande parcela da população brasileira. Nesse sentido, a escola tem o dever de utilizar estratégias para apresentar e valorizar as diferenças, por meio de situações e atitudes humanas que implicam na compreensão do uso linguístico.

Em relação ao processo educacional de língua portuguesa, Bortoni-Ricardo (2004) defende que o livro didático tem ignorado a diversidade linguística existente, as aulas acabam sendo limitadas ao estudo da gramática normativa, com o objetivo de apenas “corrigir” o português, sem levar em conta a sua dimensão como agente social.

Na coleção analisada neste estudo, essa situação não é diferente, os autores até utilizam textos literários e informativos para trabalhar os conteúdos, que poderiam incentivar a reflexão sobre questões sociais e culturais, necessárias à formação humana do educando. Contudo, no estudo de variação linguística, as obras não exploram esses recursos para conscientização do papel das variantes linguísticas na composição e valorização da identidade de um povo, mas o contrário. Tais obras demonstram apenas uma preocupação com a consolidação de competências e habilidades voltadas à grafia pela norma padrão, classe gramatical, concordância verbal, regência verbal, significado de palavras e expressões usadas pelas variantes regionais, sociais e como influenciam na caracterização de um personagem literário.

Portanto, a coleção analisada ainda segue a proposta do ensino e aprendizagem repudiada por Bagno (2007), com “velhas opiniões formadas” e métodos tradicionais que contribuem para o estudo da gramática normativa, sem considerar que o uso da língua falada ou escrita deve estar pautada no equilíbrio entre a adequabilidade e a aceitabilidade. Além disso, a coleção não contribui para que a educação cumpra seu papel, no que se refere ao preconceito linguístico, ao contrário do que propõe Bortoni-Ricardo (2004), ao afirmar que a escola preocupada com a realização do processo de sociolinguística, não pode simplesmente buscar a estruturação da língua padrão ou sua defesa como única forma de comunicação, mas deve possibilitar estratégia para construção e reconhecimento do papel social das variantes linguísticas, para cada sujeito e grupo que pertence.

6. Considerações finais

Com o desenvolvimento do estudo, foi possível alcançar seu principal objetivo: analisar as formas de abordagem da variação linguística nos livros didáticos da coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa”, dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). No entanto, essa temática só é abordada nas obras do 6º e do 9º ano; as demais não trazem esse conteúdo nem de forma implícita ou mesmo relacionadas a outros conteúdos, sendo possível a análise apenas dos livros didáticos das séries citadas.

A coleção analisada não possui uma estrutura organizada e completa. As explicações de conteúdo e recursos que contextualizam o assunto são lançadas no meio das atividades, o que confunde e dificulta o entendimento do aluno. Diferentemente de outros livros didáticos que primeiro trabalham o tema e utilizam estratégias para facilitar o reconhecimento da sua relação com a realidade, somente depois propõem atividades para consolidar as habilidades e competências esperadas.

Diante disso, de modo geral, na coleção analisada, a variação linguística é pouco trabalhada e explorada. O conteúdo segue uma proposta amparada em parâmetros antigos, com opiniões retrógradas e pré-estabelecidas, além de métodos que demonstram preocupação apenas com o estudo da estruturação da gramática normativa. Dessa forma, na coleção, não se considera o que define a BNCC para o ensino fundamental: priorizar a necessidade do trabalho pedagógico voltado ao reconhecimento, valorização da diversidade linguística e sociolinguística, como fruto das questões sociais, com o propósito de conscientização e diminuição do preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. *Veredas: Revista de estudos linguísticos*, v. 5, n. 2, Juiz de Fora, 2001.

_____. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BELINE, R. G. C. SOUSA, M. M. F. *A variação linguística no livro didático: um olhar sob a perspectiva sociolinguística*. Piauí: Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). 2013.

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

_____. Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna. In: _____. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Nacional Comum-BNCC*, Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em 29 de março de 2021.

COAN, M. FREITAG. R. M. K. F. Sociolinguística variacionista: pressupostos teóricos metodológicos e propostas de ensino. *Revista Eletrônica de Linguística*, v. 4, n. 2, 2º Semestre 2010.

COELHO, P. M. C. R. *O tratamento da variação linguística no livro didático de português*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. 162f.

COSTA, C. L. MARCHETE, G. *Geração Alpha Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental: anos finais: 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2018a.

_____. *Geração Alpha Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental: anos finais: 7º ano. São Paulo: Edições SM, 2018b.

_____. *Geração Alpha Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental: anos finais: 8º ano. São Paulo: Edições SM, 2018c.

_____. *Geração Alpha Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental: anos finais: 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2018d.

DIAS, P. M. C. R. *Contribuições da Sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília. 2011.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

NUNES, S. N. CAMPOS, C. M. A variação linguística na linguagem oral e escrita. *Caderno PDE*. O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense, v. 1, 2010.

OLIVEIRA, L. C. O. CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. *Revista Soletas*, n. 26. 2013.

PEDREIRA, C. W. J. PEDROSA, J. L. A variação linguística nos livros didáticos do ensino fundamental II. *Revista Tabuleiro de Letras (PPGEL, Salvador, on-line)*, v. 13; n. Especial, dezembro de 2019.

RAZKY, A. FEITEIRO, S. R. Sociolinguística e Livro Didático: uma análise exploratória. *Estud. Ling.*, n. 18/1, p. 309-32, Londrina, jun. 2015.

SANTOS, S. SANTANA, J. L. SANTANA, A. L. F. A variação linguística e o preconceito linguístico no âmbito escolar. *9ª Fórum permanente de inovação educacional*. 2015.

SGARBI, N. M. F. Q. RONCÁLIA, F. L. *Sociolinguística educacional: teoria e prática nas aulas de língua portuguesa*. UNIGRAN. 2016.

SOUZA, J. A. S. A variação linguística no livro didático: entre a invisibilidade e o tratamento adequado. *Web-Revista SOCIODIALETO – NUPESD / LALIMU*, v. 11, n. 31, jun 2020.

A TRADIÇÃO GRAMATICAL E SUAS LACUNAS

Ricardo Tupiniquim Ramos (UNEB)

tupinikim@msn.com



MADUREIRA, André Luiz Gaspari. *Coisas que a gramática não explica*. Curitiba: Appris, 2021.

<https://www.editoraappris.com.br/produto/5462-coisas-que-a-gramtica-no-explica>

Nosso objetivo é apresentar o livro acima referenciado, seus principais méritos e eventuais problemas, servindo de chave e incentivo de leitura pelo nosso público. Seu autor é Professor Titular do Departamento de Letras, Linguística e Artes da Universidade do Estado da Bahia, em cuja Licenciatura em Letras e Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens atua.

Sobre a obra, inicialmente, cabe-nos dizer que, composta de uma introdução e 29 pequenos ensaios, ela não segue a rota usual dos manuais comumente em uso nas escolas e universidades acerca da dificuldade de ensino–aprendizagem das normas gramaticais, superando a mera reprodução de críticas à postura prescritiva, assentando-se em conhecimento externos à Tradição Gramatical com o propósito de desvendar alguns dos mistérios desse corpo dogmático e revelar certos segredos conhecidos apenas nas searas da pesquisa, sem recorrer a uma linguagem demasiadamente técnica, discutindo questões indevidamente explicadas que, por isso, geram dúvidas.

Embora já se tenha gasto tanta tinta para tratar das diferenças entre a abordagem aos fenômenos linguísticos da Tradição Gramatical em relação à da Linguística, do contraste entre o caráter dogmático daquela e o científico desta, do artificialismo das normas prescritas por aquela em comparação à materialidade dos dados descritos por esta, este é o tipo de discurso e argumento que pouco ou quase nada ultrapassa os muros da universidade, raramente existindo obras escritas com o intuito de clarificar tais debates ao público não especializado e mesmo a licenciados na área.

Contudo, para atingir esse intento, na obra em foco, o linguístico cede lugar a um registro mais despojado e leve, garantido pelo gênero ensaístico, que aproxima o conteúdo abordado do leitor comum. Os ensaios trazem breves reflexões provocadas por situações cotidianas, proporcionando leitura curiosa, divertida e instrutiva, rompendo com a abordagem usual da língua e possibilitando uma leitura mais crítica sobre a lógica normativa. A despeito disso, não há perda do rigor da análise das fragilidades e contradições da gramática.

Um ponto forte do trabalho está na revelação de algo desconhecido para a maior parte das pessoas: a gramática não fornece a compreensão de todos os fatos da língua, nem sequer explica a motivação de suas regras. Seu escopo é indicar um padrão de correção da língua, de forma que a ausência daqueles motivos dificulta a compreensão de várias regras, o que oportuniza ao leitor reconhecer, nos ensaios, eventuais contradições entre norma e aplicação, geradas pela própria exposição.

Assim, cada compêndio gramatical limita as informações sobre suas regras, não abarcando todos os fenômenos linguísticos: enquanto uns ampliam sua exposição prescritiva, outros restringem a abordagem, sendo pouquíssimos aqueles com os dados necessários para a compreensão das instruções ali mesmo contidas, muitas que, de tão concisas, são pouco esclarecedoras, donde a dificuldade de aprendizado das regras.

Ademais, ao contrário do pressuposto do senso comum, retroalimentado pelas práticas de ensino, as gramáticas, sobretudo as escolares, não são idênticas, vale dizer, não trazem as mesmas orientações em registro e/ou sob metodologia variável. São tão usuais as divergências entre elas a ponto de haver regras muitas vezes não apenas diferentes como também contraditórias acerca de um mesmo fenômeno.

A obra se fundamenta em dois terrenos: a prática de ensino – lugar de seleção de dúvidas recorrentes para a composição dos ensaios – e a pesquisa linguística. A união desses lugares de fala dá corpo a um texto com singularmente fundado na articulação entre pertinência teórica, abordagem particular e o gênero textual que materializa as discussões. Conjugados, esses elementos convidam o leitor a reflexão sobre fenômenos fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos e estilísticos.

Com o suporte de outros pesquisadores (Franchi, Bagno, Possenti e Perini, etc.), a obra engloba Argumentação, Semântica Cognitiva, Linguística Histórica e outras ciências linguísticas. O tom conversacional dos ensaios torna agradável e inteligível uma temática densa e complexa,

sem propor uma simplificação ingênua, mas preenchendo as brechas dos estudos normativos.

Talvez a única lacuna presente em Madureira (2021) seja a ausência de indicações de leituras para aprofundamento do estudo dos temas tratados ao final de cada ensaio, algo necessário, sobretudo se pensarmos que boa parte do seu público sejam os licenciandos em Letras e Pedagogia.

Contudo, os demais aspectos aqui analisados dão notoriedade ao trabalho e o tornam relevante ao alunado e a docentes da Educação Básica e ao das licenciaturas supraditas, bem como a qualquer pessoa interessada no estudo reflexivo sobre a língua.

BORGES, JORGE LUIS. (2000): ESSE OFÍCIO DO VERSO

Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA)

annemorais17@hotmail.com



BORGES, Jorge Luis. *Esse Ofício do Verso*. Trad. de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

[https://www.amazon.com.br/Esse-of% C3% ADcio-verso-Jorge-Borges-ebook/dp/B07N8GGJQQ](https://www.amazon.com.br/Esse-of%C3%ADcio-verso-Jorge-Borges-ebook/dp/B07N8GGJQQ)

Ao ler o título *Esse ofício do verso*, logo imaginamos se tratar de mais um dos inúmeros manuais existentes sobre o gênero lírico, cujo foco é a abordagem conceitual acerca da composição poética. Sim, Borges, nesse livro, reúne uma série de palestras dadas por ele sobre a composição da poesia. Apresenta análises de poesias de diferentes épocas e lugares para poder refletir acerca das maravilhas desse “ofício do verso”. Engana-se, no entanto, quem acha que encontrará um texto formal e acadêmico. Borges conversa com seu leitor e apresenta a sua forma de ver os enigmas que envolvem uma das produções mais belas já feitas pelo homem: o verso.

A perspectiva que temos nessa obra é de um dos maiores escritores de todos os tempos. Esse escritor, poeta, crítico e ensaísta argentino nascido no fim do século XIX nos apresenta uma análise formal sobre aspectos que envolvem o fazer poético associado a inúmeros exemplos de obras literárias, o que torna a leitura fácil e agradável, além de potente e profunda. Sua perspectiva revela um olhar estético, literário, filosófico e linguístico sobre os exemplos por ele apresentados, o que enriquece muito suas análises. Em alguns momentos, por ser um ensaio, ele pede licença por não aprofundar determinadas hipóteses trazidas, seja por ainda não ter transformado a hipótese em objeto de pesquisa seja porque é modesto demais para fazê-lo.

O livro se divide em seis capítulos: “O enigma da poesia”; “A metáfora”; “O narrar uma história”; “Música da palavra e tradução”; “Pensamento e poesia”; e “O credo de um poeta”.

No primeiro capítulo, Borges fala sobre o desconforto que sente com a forma como os livros de estética lidam com a poesia, como se ela fosse uma tarefa e não algo que gera prazer e emoção. Para desenvolver melhor essa ideia, ele cita a metáfora da maçã. Segundo o argentino, a maçã em si não tem gosto de nada muito menos a boca sente o gosto da maçã antes de apreciá-la. Logo, é o encontro entre a maçã e a boca que geram o prazer e o sentido para esse “gosto” da maçã.

Com a poesia não é diferente. É o encontro entre a poesia e o leitor que “ressuscitam” (termo usado pelo próprio Borges) a palavra. A palavra em si não é nada, ela precisa encontrar-se com o ser para que a experiência estética ocorra. Observar a poesia nessa perspectiva demonstra que ela escapa dessas definições formais, que requer, pelo contrário, também um grau de abstração para que possa ser estudada.

Cada leitura é uma nova experiência estética e a poesia é, portanto: “uma experiência nova a cada vez” (BORGES, 2000, p. 15). E complementa: “a arte acontece a cada vez que lemos um poema”. Bakhtin, em *Para uma filosofia sobre o ato responsável*, também destaca esse ato único vivido pelo leitor quando vivencia a experiência estética. Cada leitura é única, pois nem o mundo, nem o ser e nem as palavras se mantêm as mesmas a cada nova leitura. Borges exemplifica isso, usando Dom Quixote como exemplo. Ao usar o nome Quixote (considerado ridículo para a época da publicação) e La Mancha (um sobrenome que remetia a uma cidade sem prestígio na época), Cervantes quis criar essa imagem de um sujeito interiorano e comum. Com o passar dos anos, com as leituras e análises, a obra passa a ganhar tamanha notoriedade que esses nomes, antes ridículos, passam a ter prestígio no castelhano. Isso comprova como sentidos mudam dependendo da recepção, do contexto. Ler a obra de Cervantes hoje, com base nos sentidos da língua de hoje, é uma experiência diferente.

Os versos podem ser mais vívidos depois de quando são escritos. As leituras se enriquecem e revelam novos sentidos, muitos nem pensados pelo próprio autor. Como dizia Bakhtin, em *Estética da criação verbal*, há o enriquecimento de duas culturas nesse encontro entre leitor e obra. Para Borges (2000, p. 26), há dois casos: “o caso no qual o tempo degrada um poema, no qual as palavras perdem a sua beleza; e também o caso no qual o tempo enriquece em vez de degradar um poema”.

Outro ponto importante desse primeiro capítulo está remetido no próprio título: a palavra “enigma”. Segundo Borges, a poesia é um misté-

rio. Esse entendimento se aproxima do que Staiger, em *Conceitos fundamentais da poética*, aponta sobre a poesia: existe nela um grau de mistério que não pode ser desvendado. As interpretações e análises não conseguiriam, portanto, alcançar esse mistério em sua totalidade. E está tudo bem.

No capítulo intitulado “A metáfora”, essa figura de linguagem é vista como forma de criar sentimentos, como, por exemplo, a ternura entre o eu lírico e sua amante: “Eu queria ser a noite, de modo a poder velar teu sono com olhos mil”. Esse verso, encontrado em uma Antologia Grega, revela a relação entre os olhos e as estrelas. A mesma metáfora é analisada por Borges em outros poemas e não é a ternura que se revela, mas o medo, o pesadelo, a angústia. Isso significa que o modelo pode ser o mesmo, mas as variações inúmeras.

Muitas são as metáforas criadas entre os olhos e as estrelas, porém os sentidos que advém dessa relação são diferentes. São essas variações que construirão o prazer, a paixão, as emoções, sejam elas quais forem.

O autor segue na obra tratando sobre vários assuntos importantes referentes à poesia, como os desafios da tradução, em “Música da palavra e tradução, e sobre a fragmentação da poesia em sua parte cantada e sua parte narrada. O capítulo intitulado “O narrar uma história” é importantíssimo, pois traz reflexão pouco desenvolvida sobre poesia lírica e poesia épica: “A poesia, como disse, foi fragmentada; ou melhor, de um lado temos o poema lírico e a elegia, e do outro temos o narrar uma história – o romance.” (BORGES, 2000, p. 56).

Borges não vê o romance como degeneração da épica nem tampouco acredita que a poesia épica está morta. Para ele, há uma clara diferença entre o herói como modelo na épica e a degeneração do caráter do herói no romance. O castelo de Kafka marca esse herói excluído que não consegue entrar no castelo.

Na Antiguidade, “narrar uma história e o declamar o verso não eram pensados como coisas diversas”. Houve essa fragmentação e hoje, mesmo com duas grandes guerras, poucas foram as poesias épicas escritas. Hollywood, segundo ele, abasteceu o mundo da épica. E a literatura? Para ele: “Creio que o poeta haverá de ser outra vez um fazedor. Quero dizer, contará uma história e também a cantará. E não consideraremos diversas essas duas coisas, tal como não pensamos que são diversas em Homero ou em Virgílio.” (BORGES, 2000, p. 62).

Essa e outras reflexões são trazidas pelo escritor argentino para seu ensaio sobre a poesia. A fragmentação entre a poesia épica e a poesia lírica, ao meu ver, é uma das grandes reflexões trazidas por essa obra, pois coloca em pauta a questão dos gêneros, a sistematização que fora organizada entre o gênero lírico, o gênero épico e o gênero dramático que pode ter sido uma das causas dessa ruptura. Sabemos que o lírico está presente nos poemas épicos de Homero e nos dramas de Sófocles. A reconciliação pode trazer novas perspectivas e quem sabe novos poemas épicos na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. do original de Vadim Liapunov. Trad. do inglês de Carlos Faraco e Cristiano Tezza. Edição americana, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORGES, Jorge Luis. *Esse Ofício do Verso*. Trad. de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.