

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 29, n. 87,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, setembro/dezembro 2023**

R454

Revista *Philologus*, Ano 29, n. 87, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2023. 154p. 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
Secretária:	Prof ^a Dr ^a Celina Márcia de Souza Abbade
Diretor Cultural	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
Diretor Financeiro Interino	Prof. Dr. José Mario Botelho
Diretora de Publicações	Prof ^a M ^a Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Vice-Diretor de Publicações Interino	Prof ^a Dr ^a Regina Céli Alves da Silva

Equipe de Apoio Editorial

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

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre António Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alcía Duhá Lose (UFBA), 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), 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 Nham-poca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia (UNILA), Francisco de Assis Flo-rêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Gláucia V. Silva (UMass Dartmouth-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

USA), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (UERJ), 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), Liliene Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterra), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramfrez (UAdeC-México), Paulo Osório (UBI-Portugal), Ramesh Chander Sharma (AUD-India), Ramón Mariño Paz (USC-Espanha), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Ricardo Tupiniquim, Ramos (UNEB), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira e Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Jeong (UM-China), Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

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

Equipe de Revisoras

Anne Caroline de Moraes Santos (Supervisora)	Ana Claudia dos Reis G. V. Fernandes
Gabrielle Gaspar	Larissa de Freitas de Souza

Distribuição

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

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial.....	7-9
1. A dura realidade da mulher moradora de comunidades, por meio do olhar de Conceição Evaristo.....	10-20
<i>Dorcas Pinto Paiva e Andre Benatti</i>	
2. Análise crítica do discurso do sul do Sul: das hipóteses da socioanálise às hipóteses de uma análise linguístico-sociodiscursiva de narrativas de vida de grupos minoritarizados.....	21-42
<i>Cleide Emília Faye Pedrosa</i>	
3. Análise da obra “A verdadeira história dos três porquinhos” ...	43-54
<i>Danilo Caldeira e Dennis Castanheira</i>	
4. Considerações sobre o multiletramento e os novos desafios na formação do professor.....	55-72
<i>Juvanete Ferreira Alves Brito e Carine Silva Souza</i>	
5. Construções reflexivas na história do latim: uma revisão.....	73-89
<i>Luiz Henrique Queriquelli</i>	
6. Formação continuada de professores para uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação.....	90-9
<i>Ana Carolina Barreto Pinto Caldas</i>	
7. Mais além da relatividade linguística: a representação como (re)imaginação da realidade.....	100-9
<i>Ariel Montes Lima</i>	
8. O anúncio publicitário como ferramenta de multiletramentos em sala de aula.....	110-29
<i>Júlio Cesar Alves Ribeiro e José Mario Botelho</i>	
9. O caminho pela linguagem: emancipação e transformação libertária do ser.....	130-43
<i>Nayra Marinho Silva Paz e Carla Salati Almeida Ghirello-Pires</i>	

Resenha:

- 10. MAROUZEAU, Jules. *L'ordre des mots en latin*.....144-54**
José Mario Botelho

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 87, da Revista *Philologus*, do terceiro quadrimestre de 2023, em sua versão eletrônica. Em cento e cinquenta e quatro páginas, com nove artigos e uma resenha, este número, que corresponde aos meses de setembro e dezembro, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Ana Carolina Barreto Pinto Caldas (p. 90-9), Andre Benatti (p. 10-20), Ariel Montes Lima (p. 100-9), Carine Silva Souza (p. 55-70), Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (p. 130-43), Cleide Emília Faye Pedrosa (p. 21-42) Danilo Caldeira (p. 43-54), Dennis Castanheira (p. 43-54), Dorcas Pinto Paiva (p. 10-20), José Mario Botelho (p. 110-29 e p. 144-54), Júlio Cesar Alves Ribeiro (p. 110-29), Juvanete Ferreira Alves Brito (p. 55-70), Luiz Henrique Queriquelli (p. 73-89) e Nayra Marinho Silva Paz (p. 130-43).

No primeiro artigo, Dorcas Pinto Paiva e Andre Benatti apresentam reflexões sobre o conto “Quantos filhos Natalina teve”, de “Olhos d’água” (2016), de Conceição Evaristo. Segundo os autores, Conceição Evaristo expressa e representa, por meio dos seus textos, indivíduos marginalizados, na grande maioria mulheres e crianças, o engajamento da sociedade na luta pela igualdade de direitos para as mulheres, principalmente a negra feminina.

Cleide Emília Faye Pedrosa, no segundo artigo, procura atualiza a proposta da “narrativa do eu”, exposta pelo sociólogo Bajoit (2012), sobre a temática da Socioanálise e suas hipóteses analíticas. O seu objetivo é recontextualizar, para aplicação na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, a orientação analítica das hipóteses da Socioanálise.

No terceiro artigo, Danilo Caldeira e Dennis Castanheira analisam a obra “A verdadeira história dos três porquinhos”, que conta a clássica história em primeira pessoa na perspectiva do Lobo Mau, renomeado como Alex T. Lobo. Na análise, consideram a construção da história ligada aos elementos linguísticos e às ilustrações e constatamos que a narrativa é tecida pela reconstrução dos sentidos e pelo entrelaçamento entre o verbal e o não verbal.

No quarto artigo, Juvanete Ferreira Alves Brito e Carine Silva Souza objetivam tecer algumas considerações acerca das práticas do multiletramento pedagógico, das reflexões sobre o papel das aulas e a necessidade de novas práticas e didáticas em uma sociedade globalizada. Segunda as autoras, os letramentos, vistos como práticas sociais de uso da

leitura e escrita têm oportunizado discussões pertinentes visto que, ainda precisam ser inseridos na formação de professores.

No quinto artigo, Luiz Henrique Queriquelli, considerando a importância que construções reflexivas assumiram nas línguas românicas e, em particular, no português, propõe investigar seus desenvolvimentos prévios em latim. Para isso, toma como ponto de partida o pressuposto de que, já no período clássico, havia uma tendência de substituir o uso medial da passiva sintética pelo reflexivo medial.

No sexto artigo, considerando que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação têm trazido diversas transformações na sociedade em geral e no campo educacional, Ana Carolina Barreto Pinto Caldas, procura verificar as contribuições das formações continuadas de professores para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Em seguida, no sétimo artigo, Ariel Montes Lima procura explorar a influência da língua na construção da realidade, sob a perspectiva da Teoria da Relatividade Linguística em contraste com perspectivas filosóficas e examinando seu impacto na percepção do mundo. Os resultados, obtidos pelo autor, indicam que a língua não só reflete, mas também cria a realidade, influenciando a interpretação e a cognição. Por fim, o autor enfatiza a natureza criativa da linguagem na construção do entendimento humano sobre o mundo e apresenta questionamentos sobre a existência de uma realidade objetiva.

No oitavo artigo, Júlio Cesar Alves Ribeiro e José Mario Botelho, com a intenção de fomentar práticas de leitura que induzam o aluno a compreender e a interpretar os sentidos do texto a partir de elementos linguísticos, imagéticos e extralinguísticos, procuram analisar a linguagem publicitária em ação e sua dinâmica argumentativa para convencer e/ou persuadir. Portanto, os autores visam desenvolver no aprendiz o letramento crítico e o reconhecimento de elementos enunciativo-discursivos para uma leitura proficiente, já que acreditam num ensino de certos aspectos gramaticais a partir de uma visão pragmática, tendo como escopo textos publicitários.

Nayra Marinho Silva Paz e Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, nesse nono e último artigo, apresentam um estudo de caso qualitativo, baseado no método materialista histórico-dialético, em que discorrem acerca da constituição do pertencimento de um jovem, JR, com a trissomia do

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

cromossomo 21, a T21, por meio do processo de apropriação da linguagem.

Depois desses nove artigos, segue uma resenha sobre a colocação de palavras em latim, na rara obra *L'ordre des mots en latin (A ordem das palavras em latim)*, de Jules Marouzeau.

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 o Parecer da Capes, em resposta aos Recursos impetrados, referentes a *Qualis* recebido na última Avaliação (Extrato C), que consideramos despropositado, o qual esperamos ser reconsiderado no próximo relatório dos Periódicos *Qualis*, já que na previsão de 2019 o Extrato A3 nos foi atribuído. Como um dos que entraram com o referido Recurso já foi notificado de que o recurso foi admitido e foi encaminhado para uma análise de mérito, acreditamos num parecer favorável à nossa causa. 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, continuamos 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, 8 de dezembro de 2023.


 Editor-Chefe da Revista *Philologus*

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

Dorcas Pinto Paiva (UEMS)

dorcaspp@hotmail.com

Andre Benatti (UEMS)

andrebenatti@uems.br

RESUMO

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

Palavras-chave:

Favela. Conceição Evaristo. Mulher negra e parda.

ABSTRACT

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

Keywords:

Favela. Conceição Evaristo. Black and brown women.

1. Introdução

O significado de favela segundo o dicionário Michaelis sinaliza: “Área de povoamento urbano, formada por moradias populares, onde predominam pessoas socialmente desfavorecidas. Essa comunidade é o resultado de um processo histórico de exclusão social e de um modelo de má distribuição de renda. Em geral carece de saneamento básico” (Dic. MICHAELIS, 2006).

Consequentemente “favela” tem um peso social, desde os tempos do colonizador português e dos fatos conhecidos mundialmente, por conseguinte ao falar a palavra favela, vem nos à mente a inexistência de

estruturas básicas tais como: saúde, saneamento, água, energia, esgoto etc. Paralelamente à desigualdade existe uma questão dúbia, pois de um lado temos os moradores associados ao crime e do outro temos moradores identificados como vítimas da sociedade.

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

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

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

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

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

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

A luta da mulher pobre e negra é diária, e na grande maioria mantém a casa e os filhos(as). As mulheres pobres do terceiro mundo têm dentre suas diversas tarefas a de garantir a reprodução familiar (Cf. MOSER, 1995 p. 13). A mulher negra tornou-se parte fundamental para a manutenção da

vida social. E a pobreza que circunda as favelas, um obstáculo aos bens e serviços necessários à sua sobrevivência.

É neste ambiente que no dia a dia a mulher garante sua subsistência e correlaciona com diversas configurações de racismo, as desigualdades de gênero e desenvolvendo diversos tipos informais de organização, gerador de mudanças sociais. “A experiência de vida dessa mulher exige que ela negocie, reivindique, construa alianças, estabeleça diálogo com diferentes interlocutores. Dito de outra forma se organize criativamente diante da dinâmica da sua realidade.” (REZENDE, 2008 p. 28). É neste universo da vida cotidiana, em um conjunto de interações e relacionamentos que surgem as organizações informais, se constituem tendo em vista a conservação e persistência para continuar a sobrevivência, provocando com isso mudanças em um contexto local.

Ao longo dos anos, constatamos por meio das estatísticas que a favela é um o lugar subalternizado das pessoas afrodescendentes no Brasil e que tem as piores condições de vida e que as acompanham historicamente e abrangem, desde índices inferiores de inserção no mercado de trabalho, salários baixos e com altos índices de mortes violentas e de cárcere privado. Segundo afirma Guimarães (1999),

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

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

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

Os desamparados, articulam entre si, buscando estratégias de sobrevivência. E que para conhecer, como eles vivem, é necessário ir à favela (*in loco*), e é nesse espaço de construção da história, que se pode aprender

como eles se fundam para subsistir ou resistir, às ordens e os discursos fragmentados e destrutivos da sociedade.

2. Gravidez na adolescência

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

Os negros são maioritariamente pobres na sociedade brasileira e povoam as favelas que formam verdadeiros centros periféricos, espaço visto como gerador de violência, muitas vezes ocasionado pelo desemprego e a fome. Neste aspecto a favela entendida como um território de maioria negra, como construção da base material sobre a qual é produzida a história. (CUNHA, 2001, p. 05 a 15)

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

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

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

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

Nos tempos atuais, um dos fatores que contribui para ocasionar esse desajuste familiar é uma escola desestimulante e sem método que não atende as ansiedades dos jovens frequentadores, criando um vazio muito grande dentro do binômio família-comunidade. Daí, a busca que confunde afeto com realização, o casal que ora busca entretenimento nos bailes e eventos sociais, traduzem uma ansiedade incontrolável que acaba gerando uma falsa relação de realização e que atribui a mulher o atributo de oferecer satisfação.

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

3. “Quantos filhos Natalina teve”, de Conceição Evaristo

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

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

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

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

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

Além disso, a própria concepção do ser (e estar) mulher (na) é variável, como apontou (BEAUVOIR, 2016, p. 190) ao dizer que “(...) em verdade, ninguém nasce gênio: torna-se gênio; e a condição feminina impossibilitou até agora esse ‘tornar-se’” (p. 190), frase célebre caracterizada como um importante marco do feminismo contemporâneo.

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

O conto “Quantos filhos Natalina teve?”, um dos mais significativos da obra “Olhos d’água” (2016), bem como a forma da abordagem do conteúdo que a escritora aborda, oportuniza a interação na problemática enfrentada pelas mulheres negras. Embora estes problemas existam desde a formação da sociedade humana ainda nos afetam de alguma forma. E na atualidade são temas que estão presentes nas discussões contemporâneas como a personagem Natalina, apesar das situações embaraçosas que viveu, ainda teve forças e fé para criar o único filho que chamou de seu.

“Olhos d’água” (2016) estão narrados em terceira pessoa, sendo outros dois em primeira e um que utiliza tanto a primeira quanto a terceira pessoa, sendo que o narrador coloca a voz do sujeito em posição de narrar a totalidade de suas experiências.

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

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

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

[...] Ia tentar mais um pouco de beberagens, se não desse certo, levaria a menina a Sá Praxedes. A velha parteira cobraria um pouco, mas ficariam

livres de tudo. Natalina segurou o temor em silêncio. Sá Praxedes, não! Ela morria de medo da velha. Diziam que ela comia meninos. Mulheres barrigudas entravam no barraco de Sá Praxedes, algumas, quando saíam, traziam nos braços as suas crianças, outras vinham de barriga, de braços e mãos vazias. Onde Sá Praxedes metia as crianças que ficavam lá dentro? Sá Praxedes, não! A mãe de Natalina e as outras mães sabiam que era só dizer para as crianças que iam chamar a velha e os filhos ficavam quietos, obedeciam. (EVARISTO, 2016, p. 44-5)

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

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

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

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

Ou seja, uma prática antiga, escravos e empregados que não têm condições de sobrevivência se submetem a ordem de seus senhores. Agar na condição de empregada, não escolheu engravidar de Abraão. Nestes tempos modernos, temos a barriga de aluguel e ou por outros meios, como formas de exploração. Vemos, no conto, a jovem Natalina, que em dada ocasião sofre um estupro por um desconhecido e em seguida, após o ato

aproveitando um descuido, matou o homem que a violentou, e, por incrível que pareça, ficou grávida e desejou a criança para si:

Não dessa vez ela não devia nada a ninguém. Se aquela barriga tinha um preço, ela também tinha tido o seu e tudo tinha sido feito como uma moeda bem valiosa. Agora teria um filho que seria só seu, sem ameaça de aí, de mãe, de Sá Praxedes, de companheiro algum ou de atores. E haveria de ensinar para ele que a vida e viver e morrer. E gerar é matar. (EVARISTO, 2016, p. 46)

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

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

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

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

4. Considerações finais

Historicamente as mulheres são protagonistas desta luta em defesa do direito de ser respeitada, valorizada e de se representar como tal. O principal marco legal, considerado de combate à violência contra a mulher, foi a lei Maria da Penha – Lei nº 11.340 (BRASIL 2006); essa lei foi significativa para a conquista contra a violência de gênero.

Em 10 de março de 2015, foi aprovada a lei contra o feminicídio, indicando que, se homem ou mulher cometer um crime contra uma mulher, respondera por feminicídio (Art. 121, do código penal), mas o que vemos na atualidade é uma enxurrada de atos criminosos contra mulheres. Nos noticiários, quase todos os dias acontecem crimes contra mulheres. Parece que houve um retrocesso no Brasil, os homens não estão levando em consideração, toda a legislação vigente que coíbe tal ato.

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

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

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

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

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

Diante do exposto, temos uma Conceição Evaristo, escritora negra, mulher e originária de camadas populares, que utilizou a sua literatura para protagonizar aqueles a quem o silenciamento foi dado como regra. A obra

mexe com as estruturas tão perversas da sociedade para dar lugar à autoria negra, à voz feminina e à discussão sobre a dureza enfrentada pelas famílias pobres.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

BRASIL. *Lei Maria da Penha (2006)*. 11.340, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 34 p. (Série ação parlamentar n. 422)

BRASIL. Decreto-lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br.

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

CUNHA. *E suas reflexões parecem-nos adequadas à situação encontrada*. 1997, p. 111

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

GUIMARÃES, Beatriz. Feminismo Trans. In: _____. *Dicionário: MICHAELYS Língua portuguesa*, 24. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

**ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO SUL DO SUL:
DAS HIPÓTESES DA SOCIOANÁLISE ÀS HIPÓTESES DE UMA
ANÁLISE LINGÜÍSTICO-SOCIODISCURSIVA DE NARRATIVAS
DE VIDA DE GRUPOS MINORITARIZADOS**

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS)
cleideemiliafayepedrosa@gmail.com

RESUMO

Através deste artigo, atualizaremos a proposta da “narrativa do eu”, exposta pelo sociólogo Bajoit (2012) sobre a temática da Socioanálise e suas hipóteses analíticas. Assim, seu objetivo é recontextualizar, para aplicação na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, a orientação analítica das hipóteses da Socioanálise. Essa teorização é direcionada para estudar a relação de socialização do sujeito na gestão da (re)constituição de sua identidade individual. Em consonância com o sociólogo referido, a Socioanálise procura re/desvelar como se constrói, na vida do sujeito, a prática das relações sociais, logo como esses sujeitos se constituem como atores sociais. Esse caminho nos ajuda a apreender diferentes sujeitos vivenciando relações sociais similares e a forma como se constituem atores sociais diferentes, isto é, como constroem para si identidades tão diferenciadas ao gerirem mudanças sociais e culturais em suas vidas.

Palavras-chave:

Socioanálise. Sujeito. Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso.

ABSTRACT

Through this article, we will update the proposal of the “narrative of the self”, exposed by the sociologist Bajoit (2012) on the theme of Socioanalysis and its analytical hypotheses. Thus, its objective is to recontextualize, for application in the Sociological and Communicational Approach to Discourse, the analytical orientation of the hypotheses of Socioanalysis. This theorization is aimed at studying the subject's socialization relationship in the management of the (re)constitution of his individual identity. In line with the said sociologist, Socioanalysis seeks to re/unveil how the practice of social relations is constructed in the subject's life, thus how these subjects constitute themselves as social actors. This path helps us to apprehend different subjects experiencing similar social relationships and the way in which different social actors are constituted, that is, how they build such differentiated identities for themselves when managing social and cultural changes in their lives.

Keywords:

Socioanalysis. Subject. Sociological and Communication Approach to Discourse.

1. Contextualização: objetivo e o que pretendemos

O objetivo deste artigo é recontextualizar, para aplicação na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, a orientação analítica das hipóteses da Socioanálise. Essa proposta socioanalítica foca na relação de socialização do sujeito em seu trabalho de (re)constituição de sua identidade individual. Seu desenvolvimento se deve ao sociólogo belga Guy Bajoit¹ e está situada no campo da Sociologia para a Mudança Social – SMS. Em consonância com o sociólogo referido, a Socioanálise procura re/desvelar como se constrói, na vida do sujeito, a prática das relações sociais, logo como esses sujeitos se constituem como atores sociais. Esse caminho nos ajuda a apreender diferentes sujeitos vivenciando relações sociais similares e a forma como se constituem atores sociais diferentes, isto é, como constroem para si identidades tão diferenciadas ao gerirem mudanças sociais e culturais em suas vidas.

Qual será a nossa guinada e qual a contribuição anunciada no objetivo? Primeiramente, situaremos, para os leitores, as hipóteses da Socioanálise para logo em seguida descontextualizá-las no campo da Análise Crítica do Discurso – ACD, especificamente como sugestão analítica da Abordagem Sociológica Comunicacional do Discurso – ASCD, e a reconstruiremos tendo como ponto de partida as narrativas de grupos vulneráveis ou minoritarizados². E qual a razão para fazermos essa recontextualização? Após utilizarmos em algumas publicações as hipóteses da Socioanálise propostas por Bajoit (2012³ e outras) em projetos de Iniciação Científica e seus respectivos relatórios (a exemplo de PID8541-2020 – “Análise Crítica do Discurso e grupos vulneráveis: narrativas do eu e as construções identitárias do sujeito surdo I” (ALVES, 2021)) e em artigos científicos (a exemplo de “Análise Crítica do Discurso e construção identitária: histórias de vida de sujeitos surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe” e “Um estudo decolonial das (re)construções identitárias do sujeito surdo: narrativas do eu dos discentes do curso de Letras Libras” (ALVES; PEDROSA, 2022, 2023), nos tópicos a seguir do presente texto,

¹ Todas as traduções de Bajoit (2012) são de Marcos Tindo.

² Usamos o termo de acordo com Walsh (2009) e Severo (2013).

³ As referências de 2012 não têm paginação, pois foi material recortado por Bajoit e enviado para Pedrosa por e-mail como concessão de texto inédito cedido pelo sociólogo. Assim, agradeço imensamente a Guy Bajoit, doutor em Sociologia do Instituto de Ciências Políticas e Sociais da Universidade Católica de Lovaina, Bélgica, pelo diálogo que tivemos sobre sua teoria e por, confiantemente, disponibilizar partes de seu livro inédito, *Vers une théorie socio-analytique de la relation sociale*, numa comunicação, por e-mail, em 2012.

expostemos as hipóteses da Socioanálise segundo a proposta sociológica para, na sequência, demonstrar a proposta sob o viés linguístico-sociodiscursivo, atendendo, desse modo, ao objetivo do artigo.

2. Para conhecer as hipóteses da Socioanálise

São listadas pelo sociólogo oito hipóteses (BAJOIT, 2012)⁴:

Primeira hipótese: A prática das relações sociais, ao socializar o indivíduo, leva-o a se engajar em um destino social⁵.

A fim de que não ocorra interpretação errônea sobre “destino social”, o autor explica que “destino social” de um indivíduo seria o seu grau zero social. Explicando melhor: ao começar sua vida, os indivíduos sempre se engajam em um destino social fruto ou resultado direto de sua (primeira) socialização, ou das primeiras relações sociais de seu aprendizado do que é viver em sociedade, seja em família, seja na escola, ou no trabalho.

Para o contexto em pauta, uma relação social, em consonância com Bajoit (2012), é definida

[...] como uma troca entre dois atores (individuais ou coletivos), que despertam neles expectativas culturalmente definidas (eles procuram **finalidades** e esperam **retribuições**) e que se desenrola sob amarras sociais (são recursos e competências limitadas e cada um tende a dominar ao outro e a se defender da dominação dele). (BAJOIT, 2012) (grifos nossos)

O sociólogo ainda defende que uma relação social seria uma maneira de **cooperação** “que conduz à **desigualdade** e que também envolve as expectativas culturais e as amarras sociais”. Se cruzarmos esses fatores, temos o seguinte quadro proposto por por Bajoit (2012).

⁴ Esse tópico do texto já foi publicado no site www.ascd.com.br. Ele aparece aqui com pequenos ajustes.

⁵ “Um indivíduo ‘engaja-se em um destino social’ quando ele não escolhe por si só o seu percurso de vida, quando ele se contenta com responder às expectativas dos outros e segue o itinerário que lhe foi sugerido, ou mesmo imposto, por aqueles que o socializaram: os pais, a escola e o meio social de origem (BAJOIT, 2012).

Quadro 1: As quatro dimensões do conceito de relação social (BAJOIT, 2012).

AS QUATRO DIMENSÕES DO CONCEITO DE RELAÇÃO SOCIAL		Toda relação social desperta expectativas nos atores e se desenrola sob amarras.	
		EXPECTATIVAS CULTURAIS	AMARRAS SOCIAIS
Toda relação social é uma forma de cooperação que tende à desigualdade	COOPERAÇÃO	1. FINALIDADES Cada ator procura finalidades que ele não pode atingir sozinho. Elas são, em parte, o que está em jogo na relação, mas nunca totalmente comuns, conscientes, legítimas e voluntárias.	2. CONTRIBUIÇÕES Para atingir essas finalidades, cada um adquire competências e se proporciona recursos que contribuem para a relação.
	DESIGUALDADE	4. RETRIBUIÇÕES Cada um recebe retribuições; estas são desiguais porque cada um contribui desigualmente, atinge mais ou menos as suas finalidades, exerce ou se defende mais ou menos da dominação do outro.	3. INFLUÊNCIA SOCIAL Cada um dispõe de uma capacidade limitada de impor a sua influência sobre o outro e se defender da dele; portanto, cada um controla mais ou menos as suas finalidades, as suas competências e os seus recursos.

Fonte: Elaborado de acordo com Bajoit (2012).

Assim, o indivíduo, em socialização, busca valorizar algumas finalidades e retribuições e “aprende também a avaliar a sua contribuição e a aumentar a sua influência sobre o outro” a fim de mudar o seu “destino social”.

Mas como, então, explicar uma submissão consentida do indivíduo em permanecer em um destino social? Bajoit explica que um estímulo externo pode despertar uma motivação interna; desse modo, o indivíduo procura meios de lidar com as tensões identitárias. Tomando por base essa explicação, o autor traça o seguinte quadro:

Quadro 2: Resposta do indivíduo ao estímulo externo.

Como explicar a submissão consentida?		Um estímulo externo...	
		Condicional	Intencional
	Expressiva	<i>Identificação pelos afetos</i>	<i>Convicção fundada sobre valores</i>

... desperta uma motivação interna	Instrumental	Habituação tradições	a	Cálculo oportunista interesse	de
--	--------------	-------------------------	---	----------------------------------	----

Fonte: Elaborado de acordo com Bajoit (2012).

No caso, o ator social sempre avalia o que lhe seria menos custoso, se seguir seus interesses ou os interesses dos outros ou de quem o socializou (escola, família, igreja). Nesse contexto, se, voluntariamente, aceita atender mais aos interesses dos outros do que aos seus, é porque calculou que essa demanda lhe seria menos custosa socialmente; dessa forma, o sujeito busca racionalizar suas ações. O que ele ganha com isso é melhor que o que lhe custaria. Mesmo quando um ator social resolve se negar e ser altruísta, também isso repousa sobre o cálculo, pois, ao deixar agradecida a pessoa que recebeu seus préstimos, esse indivíduo estaria preparando o terreno para recompensas futuras, explica-nos Bajoit.

Outro caminho seria quando os sujeitos resolvem valorizar seu grupo de pertença: “é uma maneira de se valorizarem a si mesmos. Daí eles imbuem esse grupo de uma identidade (real ou suposta) e valorizam-na; assim, interiorizam o *habitus*⁶ (Bourdieu) dessa identidade social” (BAJOIT, 2012).

Bajoit (2012) elenca os quatro grandes modos de socialização em que o “Eu” responde às expectativas dos outros por diversos motivos:

- 1- “por *cálculo* (porque é o meu interesse: eu ganho);
- 2- por *convicção* (porque eu compartilho valores comuns com eles);
- 3- por *habituação* (porque isso me dá uma boa imagem de mim mesmo) e
- 4- por *identificação* (porque preciso amar e ser amado)”.

Seguramente, não poderíamos identificar, numa conduta apenas, uma só motivação. Muitas vezes, as motivações são complementares; outras, elas são mesmo contraditórias. Também fica claro que, embora possam ser combinadas, as motivações têm peso distinto na socialização do sujeito.

Em relação aos campos das identidades do sujeito, Bajoit (2006; 2008; 2009; 2012) aponta que elas se (re)constróem em três esferas

⁶ Ver proposta de Bourdieu para *habitus*.

distintas, articuladas com três bens a que o sujeito busca atender: realização pessoal – as identidades se (re)constróem na esfera identitária desejada – EID; reconhecimento social – as identidades se (re)constróem na esfera identitária atribuída – EIA, e consonância existencial (conciliar realização pessoal com o reconhecimento social) – as identidades se (re)constróem na esfera identitária comprometida ou engajada – EIC.

Resumidamente, podemos aceitar, para esta proposta teórica, que “o indivíduo engaja-se num destino social quando ele está antes totalmente preocupado em fazer coincidir a sua identidade engajada com a sua identidade atribuída, isto é, quando ele não é e não faz nada além daquilo que ele crê que os outros esperam dele” (BAJOIT, 2012). O autor indica que há muitos sujeitos que não sentem a necessidade de rejeitar o seu destino social (mesmo não o tendo escolhido) porque esse destino fez, em suas vidas, realmente, coincidir as duas esferas da sua identidade (EIC e EIA). Vejamos nas palavras do sociólogo em tela: “Pode ser também que a sua identidade desejada encontre aí a sua realização; nesse caso, eles gostam do seu destino” (BAJOIT, 2012).

Segunda hipótese: O engajamento no seu destino social desperta nele expectativas relacionais de reconhecimento social e de realização pessoal: algumas são satisfeitas, outras são menos, ou não o são.

Em toda e qualquer relação social, os sujeitos procuram finalidades ou objetivos e para isso terão de colaborar, concorrer, combater ou cortar laços com o outro ou assumir algumas dessas atitudes ao mesmo tempo. Essas finalidades, de acordo com Bajoit (2012), ligam-se a *duas grandes expectativas ou preocupações principais*, quais sejam: reconhecimento social e realização pessoal.

Como expectativa de reconhecimento social, o sujeito busca a aprovação dos outros que lhe são caros (citamos: pais, amigos, professores, familiares), ou mesmo de outros distantes, representados pelas instituições sociais. A esse respeito, Bajoit (2012) nos explica o seguinte:

Sob o domínio do modelo cultural subjetivista, os indivíduos dão uma importância vital à sua realização pessoal; contudo, não podem mais ficar sem o reconhecimento social [...]. O reconhecimento obtido a custo de uma renúncia à sua realização lhes parece um jugo, um fardo que cumprem por dever, na submissão e na frustração. Mas uma realização sem reconhecimento parece-lhes insípida, inútil, até mesmo egoísta [...]. Não há, portanto, hierarquia entre essas duas expectativas: o indivíduo combina-as como pode para as fazer coincidir [...]. (BAJOIT, 2012) (grifo do autor)

A tensão exposta pelo sociólogo revela uma dinâmica social que leva o sujeito a se posicionar de maneira diferente a depender das circunstâncias e também do momento de tomada de decisão.

Terceira hipótese: As expectativas relacionais satisfeitas formam o núcleo central da identidade pessoal; as que ficam insatisfeitas alimentam tensões existenciais nas zonas periféricas dessa identidade.

Conseguir satisfazer as expectativas relacionais, fazendo coincidir sua realização pessoal e, simultaneamente, ter o reconhecimento social do outro, é o grande desafio do indivíduo (I) para se tornar sujeito (S) e ator (A) de sua vida – ISA⁷. Esse processo forma o núcleo central de sua identidade (Z1 – adiante). “Seria (...) *esse desencontro entre a sua expectativa de realização e a sua expectativa de reconhecimento* que estaria na origem dos problemas identitários dos indivíduos de hoje e daqui”, assinala Bajoit (2012). E ainda acrescenta que

[...] a sua luta para reduzir esse desencontro obrigá-los-ia a ser sempre mais sujeitos de si mesmos. E os obstáculos que eles encontram, nesse caminho, as resistências que os outros lhes impõem e, mais ainda, as suas próprias resistências interiorizadas, engendrariam na sua identidade aquilo a que chamei *tensões existenciais* (BAJOIT, 2012, grifo do autor).

De igual modo, quando as tensões existenciais (Z2-Z7 – adiante) forem muito desafiadoras, o sujeito buscará soluções, procurando gerir sua vida, suas tensões existenciais. Esse gerenciamento do sujeito pode passar pela desistência total ou parcial de seu “destino social”. Ele pode se tornar mais sujeito de si mesmo, resolvendo, desse modo, sua tensão. Entretanto, podem, obviamente, ocorrer situações em que as tensões existenciais insatisfeitas continuem alimentando as zonas periféricas dessa sua identidade.

Esta teoria da Socioanálise defende que a identidade pessoal é constituída de três esferas, a saber, as esferas da *identidade atribuída*, da *identidade desejada* e da *identidade engajada*, como anteriormente mencionado.

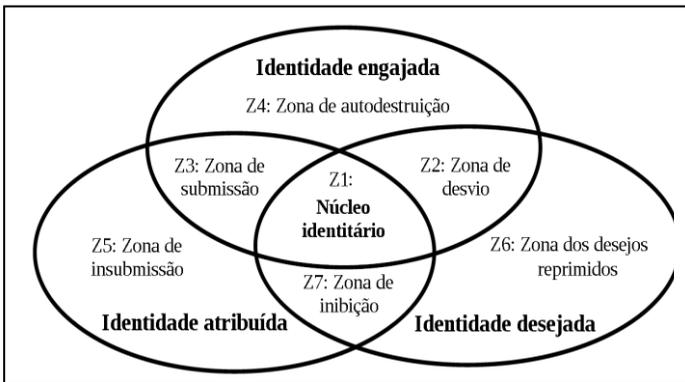
Quando o sujeito constitui seu núcleo identitário (Z1), essas três esferas estão sobrepostas, formando, sempre provisoriamente, esse núcleo. Dessa forma, faz coincidir a IC (o que ele é e faz) com a sua IA (o que ele acredita serem as expectativas alheias) e a sua ID (seus desejos pessoais): “Ele constrói, portanto, esse núcleo sobre as qualidades (o que ele é) e as

⁷ Ver texto de Bajoit sobre o Grande ISA em www.ascd.com.br.

condutas (o que ele faz) que lhe valem ao mesmo tempo o reconhecimento social e a realização pessoal” (BAJOIT, 2012), gerando, desse modo, uma situação de estabilidade social. Logo, à luz da teoria da identidade individual, defendida por Bajoit, podemos afirmar que ser sujeito de si mesmo é (re)construir para si um núcleo identitário tão grande quanto possível for, isto é, criar um núcleo em que as três esferas identitárias coincidam.

Porém, se, no caso, acontecer um embate entre as suas expectativas de reconhecimento social (identidade atribuída) e de realização pessoal (identidade desejada), o sujeito, inevitavelmente, terá de fazer escolhas entre comprometimentos e renúncias, portanto sua identidade comprometida se afastará de uma das outras duas esferas, ou mesmo das outras duas esferas identitárias. Se tal situação ocorrer, as zonas periféricas (Z2 a Z7), que circundam o núcleo identitário (Z1), lhe ocasionarão tensões existenciais, levando o sujeito, impreterivelmente, a questionar seu “destino social”. O esquema a seguir é uma tentativa de representar a identidade pessoal e suas tensões existenciais.

Figura 1: Esferas identitárias e as zonas de tensão.



Fonte: Bajoit (2012).

As zonas de tensão são agregadas em três grandes grupos, a saber: tensão de conformismo; tensão de marginalização e tensão da anomia. Abaixo, esses agrupamentos e sua explicação:

A tensão de conformismo

– A tensão de conformismo pode ser resultado “do que o indivíduo se obriga a ser ou a fazer” com o fito de responder ao que os outros esperam dele, priorizando o reconhecimento social, mesmo ele sabendo (ou sentindo) que isso é contrário aos seus desejos de realização pessoal (Z3: zona de submissão). Exemplo: os sujeitos surdos, de um modo geral, seguem as orientações da família e dos médicos.

– Por outro lado, a tensão também pode vir “do que ele desiste de ser ou fazer”, mesmo respondendo aos seus desejos (conscientes ou inconscientes), mas que ele acredita não atender às expectativas dos outros (Z6: zona dos desejos reprimidos). Exemplo: surdos que desistem de fazer uma graduação com a qual se identificam para fazer o curso de Letras Libras.

– Em um somatório, essas duas tensões produzem na identidade um sentimento de conformismo excessivo: o indivíduo responde excessivamente às expectativas dos outros e não o suficiente aos seus próprios desejos. “Disso resulta uma primeira forma de mal-estar identitário: uma *tensão existencial de conformismo* (entre Z3 e Z6)” (BAJOIT, 2013). Exemplo: surdos que se conformam à sua situação sem lutar por seu protagonismo.

A tensão de marginalização

– A tensão também pode ser gerada a partir “do que ele é ou faz para responder aos seus desejos” de realização pessoal, embora ele creia ou mesmo saiba ser isso contrário ao que os outros almejam dele (Z2: zona de desvio).

– Opostamente, a tensão pode vir “do que ele se recusa a ser ou a fazer”, que responderia àquilo que ele acredita estar atendendo às expectativas dos outros, entretanto ele sabe ser contrário aos seus desejos (Z5: zona de in-submissão).

– As duas tensões (Z2 e Z5), em conjunto, produzem na identidade um sentimento de marginalização em excesso: o indivíduo ocupa-se demasiadamente dos seus desejos e não suficientemente das expectativas dos outros. Disso deriva uma segunda forma de mal-estar identitário: uma *tensão existencial de marginalização*.

A tensão de anomia

– A tensão pode vir também *do que ele é ou faz*, mesmo sabendo ou sentindo que isso é contrário aos seus desejos de realização e contrário também às expectativas dos outros (Z4: zona de autodestruição).

– Opostamente, a tensão seria resultante *do que ele não é ou não faz*, mesmo que isso esteja em conformidade com as expectativas dos outros e com as suas próprias expectativas de realização pessoal (Z7: zona de inibição).

– Em conjunto, as duas tensões causam na identidade uma terceira forma de mal-estar identitário: o indivíduo autodestrói-se ou tolhe-se, agindo tanto contra si mesmo, como também contra os outros. Disso deriva uma terceira forma de mal-estar identitário: uma *tensão existencial de anomia*.

A partir dessas três principais formas de tensão, Bajoit (2012) apresenta o seguinte quadro dos sujeitos resultantes dessas tensões, defendendo que a construção da identidade pessoal é um processo resultante da narrativa do sujeito sobre suas tensões:

Quadro 3: Lógicas do sujeito e construção identitária.

Lógicas do sujeito	Mais comprometido com o reconhecimento	Ligado igualmente a ambos	Mais comprometido com o desenvolvimento pessoal
Tensão de conformismo	<i>Sujeito conformista</i> Evita o desvio social através do conformismo às regras sociais e às imposições das instituições.	<i>Sujeito adaptador</i> Procura, através de várias combinações em suas relações sociais, equilibrar os modos extremos – entre o conformismo e a rebeldia.	<i>Sujeito rebelde</i> Rebela-se porque considera que o que se espera dele socialmente não é legítimo.
Tensão de marginalização	<i>Sujeito altruísta</i> Renuncia a seus projetos em prol do que os outros esperam dele.	<i>Sujeito estrategista</i> Concilia esses dois extremos (seus projetos e o que ele acha que os outros esperam dele).	<i>Sujeito autêntico</i> Dá prioridade a atender aos seus objetivos, desejos.
Tensão de anomia	<i>Sujeito conciliador</i> Tenta combinar escolhas anteriores com modificações ou adaptações que são exigidas diante de	<i>Sujeito anômico</i> Sofre de dissonância existencial. Não consegue conciliar as esferas	<i>Sujeito hedonista</i> Dá prioridade ao prazer, “sê tu mesmo”.

	novas circunstâncias (pragmático).	identitárias atribuída e desejada.	
--	---------------------------------------	---------------------------------------	--

Fonte: Elaborado a partir de Bajoit (2012).

Bajoit (2012) elabora o quadro sem definir cada tipo de sujeito, e nós o completamos com dados de seus trabalhos anteriores. Para que o leitor possa acompanhar esta adaptação, trazemos os quadros anteriores que elaboramos em outros trabalhos e nos quais nos reportamos às definições e explicações que Bajoit traz em suas primeiras perspectivas sobre os sujeitos fragmentados.

Quadro 4: Sujeitos e a tensão existencial.

Sujeito denegado Sofre de uma denegação de reconhecimento social.	Sujeito dividido Sofre de uma denegação de realização pessoal.	Sujeito anômico Sofre de dissonância existencial.
Não consegue conciliar as esferas identitárias comprometida e atribuída. Ele é negado pelos outros: à integridade física; a um tratamento igual (ele é excluído, discriminado, perdendo o respeito próprio); a um lugar na sociedade (marginalizado).	Não consegue conciliar as esferas identitárias comprometida e desejada. “[...] o indivíduo denega-se o direito de tornar-se ele próprio, de realizar as expectativas identitárias que traz consigo” (p. 177). As origens das tensões do sujeito dividido: excesso de altruísmo, denegando-se o direito de ser exigente e até mesmo egoísta; excesso de introversão, negando-se o direito de se exprimir, de se impor; excesso de indecisão, não sabendo o que quer, não consegue se decidir; excesso de coerência, negando-se o direito de ser incoerente, de mudar de opinião etc.; excesso de desconfiança cumulativa pelas denegações anteriores; excesso de vulnerabilidade; excesso de culpabilidade, punindo-se por qualquer fracasso.	Não consegue conciliar as esferas identitárias atribuída e desejada. “o indivíduo interiorizou expectativas culturais de realização, que sabe ou acredita serem incompatíveis com as expectativas dos outros e, portanto, com os constrangimentos sociais. E não consegue: nem fazer com que os outros aceitem suas expectativas, nem a aderir, a fazer seus os constrangimentos instituídos pelas normas sociais” (p. 178).

Fonte: Elaborado com base em Bajoit (2006, p. 175-179).

Anteriormente, nós nos reportamos aos sujeitos que, em razão de não terem reconhecimento social, são classificados como denegados; há, também, nesse contexto de tensões existenciais ou de anulação, os que chamamos de sujeitos divididos, isto é, os sujeitos que sofrem de

denegação de realização pessoal; e, por último, ainda temos os sujeitos anômicos, em que há completa dissonância existencial.

A seguir, trazemos mais um quadro, no qual reportamos os tipos de sujeitos de acordo com seu posicionamento diante das esferas identitárias.

Quadro 5: Resumo dos tipos de sujeito.

SUJEITOS DA ESFERA IDENTITÁRIA DESEJADA – POLO CULTURAL (A busca por realização pessoal)	SUJEITOS DA ESFERA IDENTITÁRIA COMPROMETIDA (A busca pela consonância existencial)	SUJEITOS DA ESFERA IDENTITÁRIA ATRIBUÍDA – POLO SOCIAL (A busca pelo reconhecimento social)
Sujeito altruísta Renuncia a seus projetos em prol do que os outros esperam dele.	Sujeito consequente Em relação a um projeto em específico, arca até o fim com as consequências do que escolheu para sua vida.	Sujeito conformista Evita o desvio social através do conformismo às regras sociais e às imposições das instituições.
Sujeito estrategista Concilia dois extremos (seus projetos e o que ele acha que os outros esperam dele).	Sujeito pragmático Tenta combinar escolhas anteriores com modificações ou adaptações que são exigidas diante de novas circunstâncias.	Sujeito adaptador Procura, através de várias combinações em suas relações sociais, equilibrar os dois modos extremos, entre o conformismo e a rebeldia.
Sujeito autêntico Dá prioridade a atender aos seus objetivos, desejos.	Sujeito inovador Avalia quando deve recuar e começar do zero; é mais adaptável diante das relações sociais e dos seus objetivos.	Sujeito rebelde Rebela-se porque considera que o que se espera dele socialmente não é legítimo.

Fonte: Bajoit (2006; 2008).

Comparando-se os quadros, se verifica que houve uma redução de alguns tipos de sujeito para essa nova proposta de Bajoit (2012). Esse quadro atual (quadro 5) cruza dois aspectos para classificar os sujeitos: as zonas de tensão (conformismo, marginalização e anomia) e os bens/finalidades (reconhecimento social, realização pessoal e consonância existencial) que o sujeito busca atingir.

Como anunciado, esta proposta de recontextualização das oito hipóteses da Socioanálise faz parte da ASCD; desse modo, se faz necessário apresentar essa abordagem.

3. *Situando a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – ASCD*

Como articuladora principal da ASCD, já aplicamos as hipóteses da Socioanálise em alguns artigos e projetos de pesquisa (como pontuado na introdução deste texto), contudo, recentemente, sentimos a necessidade de atualizar a proposta para que atenda melhor às demandas de uma análise que contemple o campo teórico e metodológico da ACD.

Um resumo da ASCD: ela é uma abordagem da Análise Crítica do Discurso surgida em 2011, na UFRN, logo uma abordagem decolonial do Sul do Sul⁸. Propusemo-nos, inicialmente, com a Sociologia para a Mudança Social – SMS e a Comunicação para a Mudança Social – CMS, tendo o foco na mudança social, aspecto tão caro à ACD. Também fizeram parte dos diálogos iniciais as perspectivas dos Estudos Culturais. Atualmente, acrescentamos a Luta por Reconhecimento, da Filosofia Social. Então, juntamente com os estudos sobre mudança social, investimos em estudos dos sujeitos e suas identidades, relações de poder, entre outros que podem ser acessados em www.ascd.com.br para a leitura de vários textos fundadores e textos de aplicações dessas propostas.

4. *As hipóteses de narrativas de vida: Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso e grupos minoritarizados*

Considerando narrativas de vida de grupos vulneráveis e sua articulação com as hipóteses levantadas por Bajoit (2012), tomando como base o quadro teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso e a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, que no seu nascedouro já promovia profundos diálogos com a SMS, desenvolvemos o seguinte quadro.

Quadro 6: Resumo das hipóteses da Socioanálise e processo de recontextualização para as hipóteses de análise linguístico-sociodiscursiva para grupos minoritarizados.

HIPÓTESES DA SOCIOANÁLISE	PROCESSO PARA A CONSTRUÇÃO DAS HIPÓTESES DA ANÁLISE LINGÜÍSTICO-SOCIODISCURSIVA
<i>1. Atribuição de um “destino social”</i>	1- Identificação das primeiras socializações. Queixas das amarras sociais. Atribuição de “destino social” pela desigualdade social de seu grupo de pertença.

⁸ Utilizamos “Sul do Sul” em referência ao proposto por Boaventura de Sousa Santos (2010).

	Identificação de queixas das amarras sociais devido à desigualdade social de seu grupo de pertença.
2. Formação das expectativas relacionais	2- (Re)constituição das identidades individuais central e periférica dos sujeitos ao responderem às expectativas relacionais.
3. Formação da identidade individual	
4. Produção/Geração/Convivência de mal-estar identitário	
5. Constituição da narrativa do sujeito	<i>Como só conhecemos o ator social através da narrativa do sujeito discursivo, esta hipótese desaparece e passa a ser o elemento-chave para começarmos a analisar a narrativa de acordo com as hipóteses levantadas.</i>
6. Explicitação das razões do sujeito: motivações e resistências	3- O sujeito procura redirecionar sua vida, atribuindo razões para agir diante do seu “destino social” através da expressividade e da reflexividade. Nesse contexto, ele calcula suas motivações e resistências.
7. Implementação do processo de libertação	4- Implementação do processo de libertação das amarras sociais ao lidar com as tensões existenciais e buscando atingir o núcleo identitário, sempre provisório.
8. Redefinição da prática das relações sociais	

Fontes: Bajoit (2012) e elaboração própria

Sobre as narrativas de vida da hipótese 5 (cinco) de Bajoit (2012), nos posicionamos para que elas não sejam consideradas uma hipótese, mas serem tomadas como material linguístico de análise, ou seja, discurso para identificar as hipóteses recontextualizadas no âmbito da ASCD.

Estudos de Bajoit (2006, 2012) sobre as narrativas são bem profícuos – ele se baseia também nas contribuições de Ricoeur (1997). Por meio das narrativas do Eu (de vida), o sujeito representa a si mesmo, construindo uma identidade narrativa (RICOEUR, 1997). Ricoeur também pontua que uma narrativa é uma interpretação de si, dos eventos que lhe ocorreram.

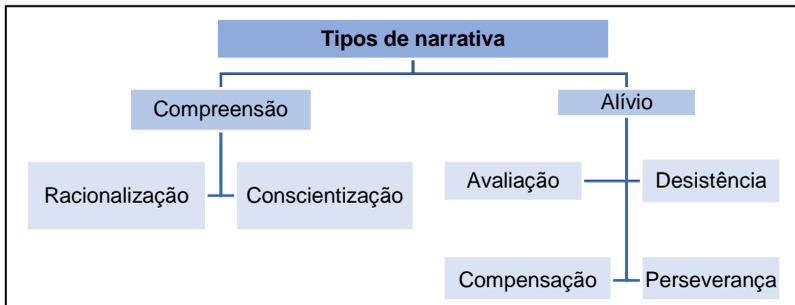
Tomando como presuposto os estudos epistemológicos da autobiografia, podemos elencar algumas asserções que nos ajudam a entender as narrativas do sujeito; separamos as seguintes:

- o conhecimento de si próprio é uma interpretação;
- a interpretação de si próprio, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada,

– esta última serve-se tanto da história como da ficção, fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, se se preferir, uma ficção histórica, comparáveis às biografias dos grandes homens em que se mistura a história e a ficção. (RICOEUR, 2013, p. 2)

A narrativa torna-se, então, um escape para lidar com as tensões do mal-estar identitário, e estas podem, numa classificação ampla, ser de compreensão ou de alívio (BAJOIT, 2006, 2012; PEDROSA, 2012, 2013, 2014, 2020). Na figura a seguir, expomos os tipos de narrativa, com suas subdivisões, desenvolvidos por Bajoit (2006, 2012) e esquematizados por Alves (2023).

Figura 2: Tipos de narrativa apresentados por Bajoit na Socioanálise.



Fonte: Elaborada por Alves (2023) com base em Bajoit (2006; 2012).

Por meio de um quadro, a seguir, explicitaremos a conceituação de cada tipo de narrativa.

Quadro 7: Definição dos tipos de narrativa.

1. Narrativas de compreensão

As narrativas de compreensão têm como objetivo “explicar para si mesmo o que lhe aconteceu”, seja através da **racionalização** de suas tensões, seja pela tomada de **consciência** das forças do inconsciente que agem sobre ele. Esse é um exercício de regresso a si, seja a um passado distante ou recente (BAJOIT, 2012; PEDROSA, 2012, 2013, 2014, 2020).

1.1. Compreensão por racionalização

O sujeito interpreta os eventos de sua vida, narrando a si mesmo uma história que ele acredita ter sido um fato e que interpreta como verdadeira. Ele pode julgar que outros sujeitos ou atores foram responsáveis pelo que lhes ocorreu ou mesmo forças naturais (ou sociais) incontroláveis. Em determinadas circunstâncias, ele atribui a causa desses eventos a si mesmo, contudo, para não assumir plena responsabilidade, pode evocar suas características inatas ou seus traços adquiridos pela socialização (BAJOIT, 2012).

1.2. Compreensão por conscientização

O sujeito reflete sobre os elementos que o afetam internamente. Isso inclui interesses ilegítimos, hábitos internalizados e pulsões do inconsciente. “Dito de outra maneira, o sujeito se confronta com os aspectos ocultos de si mesmo, explorando as motivações e os impulsos que podem estar atuando em um nível inconsciente. Essa narrativa permite uma compreensão mais profunda de suas ações, revelando as complexidades e contradições presentes no seu inconsciente. Em algumas situações, o sujeito assume uma carga excessiva de culpa, ou busca aliviar-se do sentimento de culpa, ou se pune por suas transgressões, ou, de forma pior, reforça a convicção de sua incapacidade de agir e promover mudanças em si mesmo” (ALVES, 2023, p. 50).

2. Narrativas de alívio

Em consonância com Bajoit (2012), numerosos são os procedimentos narrativos que são ativados para aliviar o mal-estar identitário. Ele indica quatro: “o indivíduo *avalia* a importância do seu mal-estar e pode então considerar *desistir* de satisfazer as expectativas relacionais com as quais se sente frustrado, de *compensar* a insatisfação de uma pela satisfação da outra ou de *perseverar* no seu esforço para obter o que ele espera”.

2.1. Alívio por avaliação

O sujeito busca aliviar a gravidade do seu mal-estar. Ele pode intensificar a gravidade dos eventos que lhe ocorreram, sendo a vítima. Esse posicionamento também lhe traz alívio ao ter autopiedade. Em alguns momentos de otimismo, ele tende a minimizar seus problemas, convencendo a si mesmo de que foi apenas um acontecimento temporário. Ele pode até raciocinar que “esse mal veio para o bem” (BAJOIT, 2012).

2.2. Alívio por desistência

Bajoit (2012) aponta três vias:

- quando o sujeito afirma que a aparente desistência é apenas para avaliar melhor a situação;
- quando o sujeito prefere se distanciar, avaliando os benefícios dessa tomada de decisão;
- quando o sujeito consegue lidar com o luto (de forma positiva) diante de uma tentativa frustrada.

2.3. Alívio por compensação

O alívio por compensação acontece quando o sujeito supre a satisfação de uma expectativa frustrada por outra expectativa (por substituição ou por sublimação) (BAJOIT, 2012).

2.4. Alívio por perseverança

Neste tipo de narrativa de alívio, o sujeito consegue atingir um equilíbrio entre a vida que ele viveu e seu desejo de resolver uma expectativa em conflito (BAJOIT, 2012).

Fonte: elaboração própria com base em Bajoit (2012)

Como vimos, em suas narrativas de vida, os sujeitos buscam formas de suplantar o mal-estar identitário, criando narrativas que buscam soluções e compreensão de seus progressos, retrocessos, falhas e conquistas.

Nesse enquadre, julgamos também relevante a contribuição da Etnossociologia (Cf. BERTAUX, 2010) para os estudos de narrativas. Acrescentamos também Paiva (2008; 2019) quando defende que a pesquisa narrativa pode ser definida como um trabalho de cooperação entre pesquisador e pesquisado, no qual o pesquisado tem voz e vez para o sujeito relatar suas experiências.

Bertaux (2010) nos explica que a expressão “narrativa de vida” substituiu a expressão “história de vida”. A mudança foi necessária porque o termo “história de vida” não fazia diferença entre a história de fatos vividos pelo sujeito e a narrativa que ele constrói (interpretativamente) sobre o que viveu. Nessa perspectiva, defende o autor que a “narrativa de vida” traz uma noção mais adequada para a interpretação que o sujeito dá aos fatos que lhe ocorreram, descrevendo seus enfrentamentos e sua superação (Cf. BERTAUX, 2010).

Vamos nos ocupar agora em explicar a recontextualização operada nas hipóteses da Socioanálise para hipóteses recontextualizadas para um contexto linguístico-sociodiscursivo em estudos de grupos minoritizados.

Primeira hipótese: Identificação de queixas das amarras sociais devido à desigualdade social de seu grupo de pertença.

O sujeito busca no grupo de pertença as limitações e os desafios a enfrentar. Ao buscar essa identificação, o sujeito apresenta sua trajetória de vida, que “repete” a trajetória de vida de outros, e que passos pode dar além ou a que contexto precisou se submeter por não ter “recursos”⁹ para vencer as amarras. Ao buscar (re)constituir sua identidade pessoal, se apoia na identidade social (*habitus*, Bourdieu). Há, nesta hipótese, a atribuição de um “destino social” em que o sujeito, geralmente, se conforma com um destino social¹⁰, seguindo as expectativas do outro, como família,

⁹ No contexto aqui acionado, o termo “recurso” abrange as dimensões emocional (amor, proteção, conselhos, apoio, etc.), material (bem-estar material, recursos financeiros), intelectual (competências, informações etc.) e natural (tempo, saúde).

¹⁰ A expressão “destino social” se refere a quando o sujeito age apenas de acordo com as expectativas que os outros têm para ele (BAJOIT, 2012).

escola, igreja etc. (BAJOIT, 2006; 2012; PEDROSA, 2012; 2013; 2014; 2020). Aqui, ele pode (ou não) dar os primeiros passos para mudar seu “destino” quando toma consciência deste.

Segunda hipótese: (Re)constituição das identidades individuais central e periférica ao responder às expectativas relacionais.

As queixas das amarras sociais do sujeito o instigam a traçar objetivos para suas relações sociais com seu grupo subalterno e/ou com o grupo de poder, levando-o a colaborar, combater, ou mesmo cortar laços; a escolha dependerá se ele visa ao reconhecimento social ou se preza mais pela realização pessoal (BAJOIT, 2012). O direcionamento, em atender a esses dois bens, vai influenciar na sua constituição identitária de forma satisfatória ou vai gerar tensões existenciais, construindo e reconstruindo, provisoriamente, suas identidades, sempre circunstanciadas.

Raramente o sujeito, ao se tornar ator social, consegue atender simultaneamente aos dois bens (reconhecimento social e realização pessoal). Quando consegue o equilíbrio, na maioria das vezes momentâneo, ele constrói, desse modo, o núcleo central de sua identidade. A luta travada, interna e socialmente, gera as tensões existenciais diante das suas resistências (ou mesmo desistências) e alheias, trazendo em seu bojo outras identidades. Com isso, ele pode se tornar um ator social mais consciente de si e de sua luta e seus direitos, resolvendo, para aquela situação, suas tensões; contudo, ele pode “fracassar”, não encontrar forças e recursos para aquela luta específica; desse modo, surgem os sujeitos denegados socialmente, nos quais as tensões existenciais predominam na constituição de suas identidades (sobre as esferas identitárias, ver tópico anterior).

Terceira hipótese: Redirecionamento da vida, atribuindo razões para o agir diante do “destino social” ao qual foi submetido como sujeito, por meio da expressividade e da reflexividade.

O sujeito atribui motivos para agir diante do seu “destino social” por meio da expressividade e da reflexividade. Nesse contexto, calcula suas motivações e resistências para decidir enfrentar e romper com seu “destino social” se essa for a sua escolha após uma reflexão sobre a situação, escolhendo o que é bom para si e ponderando se tem recursos para tal (BAJOIT, 2006, 2012; PEDROSA, 2012, 2013, 2014, 2020). No caso,

tanto a expressividade quanto a reflexividade são essenciais para que o indivíduo se torne sujeito de si mesmo, fortalecendo sua decisão de agir.

A expressividade está ligada ao impulso culturalizado, situando-se como instinto vital que move o sujeito a responder às demandas de sua essência. É, sem dúvidas, a expressividade que o auxilia a suplantar as resistências e, assim, fortalecer suas motivações para agir. Já a reflexividade o ajuda a se afastar das influências de qualquer modelo cultural que possa enfraquecer suas resistências, seja através de processos culturais ou psicológicos. Por meio da reflexividade, o sujeito consegue enfrentar as resistências e é capaz de superar sua própria hesitação para uma tomada de decisão consciente, fortalecendo a mudança que quer para si em busca de seu núcleo identitário.

Quarta hipótese: Implementação do processo de libertação das amarras sociais

Nesta quarta hipótese, ao lidar com as tensões existenciais e buscando atingir o núcleo identitário, sempre provisório, o sujeito implementa, em sua vida, o processo de libertação das amarras sociais. Essa tomada de atitude o torna sujeito de si, um ator social que se afasta de seu “destino social” e faz suas próprias escolhas, definindo seu papel nas relações sociais que o “moldaram”. O caminho para alcançar esse núcleo identitário pode tê-lo forçado a vivenciar várias tensões existenciais, perpassando desde a zona de submissão até a zona de insubmissão. Contudo, ele fez sua própria história, sua própria escolha, que o colocam na esfera identitária (comprometida/engajada, desejada ou atribuída) que escolher, não as que lhe são impostas. Ele pode até se inserir na esfera atribuída, de reconhecimento social, desde que seja fruto de sua tomada de decisão, que se fundamentou em sua reflexividade e não nas amarras sociais.

Em resumo, eis o que propomos no quadro a seguir:

Quadro 8: As hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso.

HIPÓTESES DA ANÁLISE LINGÜÍSTICO-SOCIODISCURSIVA
<i>Primeira hipótese:</i> Identificação de queixas das amarras sociais devido à desigualdade social de seu grupo de pertença.
<i>Segunda hipótese:</i> (Re)constituição das identidades individuais central e periférica ao responder às expectativas relacionais.

Terceira hipótese: Redirecionamento da vida, atribuindo razões para o agir diante do “destino social” ao qual foi submetido como sujeito, por meio da expressividade e da reflexividade.

Quarta hipótese: Implementação do processo de libertação das amarras sociais.

Fonte: Autoria própria (2023).

O quadro apresentado é uma resposta da pesquisadora diante da dificuldade de aplicar as oito hipóteses da proposta de Bajoit (2012) nos projetos e artigos científicos que já publicou.

5. Conclusão

Diante do caminho que percorremos neste texto, esperamos que tenha aclarado para os leitores o que pretendemos ao anunciar o objetivo na introdução, qual seja: recontextualizar, para aplicação na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, a orientação analítica das hipóteses da Socioanálise. Como acompanhamos, a proposta da Socioanálise de Bajoit (2012) centra-se na relação de socialização do sujeito em seu trabalho de (re)constituição de sua identidade individual. Reforçando a pontuação estabelecida, a Socioanálise procura desvelar como se constrói, na vida do sujeito, a prática das relações sociais, e isso nos conduz a conhecer ou interpretar como esses sujeitos se constituem como atores sociais.

Atendendo ao nosso objetivo, levamos os leitores a conhecerem as hipóteses da Socioanálise por seu viés original, segundo propôs o sociólogo em estudo. Em seguida, as descontextualizamos para o campo da Análise Crítica do Discurso – ACD, especificamente como sugestão analítica da Abordagem Sociológica Comunicacional do Discurso – ASCD, e a reconstruímos tendo como foco abarcar as narrativas de vida de grupos minoritarizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fabíola. *A avaliação na linguagem: os elementos de atitude no discurso do professor, um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ALVES, Juliana Barbosa. Construções identitárias do sujeito surdo: narrativas do eu dos discentes do curso de Letras Libras. *Relatório (Iniciação Científica)*, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. 57p.

_____; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise Crítica do Discurso e construção identitária: histórias de vida de sujeitos Surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe. In: V Congresso Internacional de Letras. *Anais...* Resumo. Araraquara-SP: Letraria, 2022a. p. 133-134. Disponível em: <http://conilufma.com.br/download/2022/CONIL-caderno-de-resumos.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

_____; _____. Reinvidicação por uma educação de qualidade: narrativas do eu de alunos Surdos do curso de Letras Libras da UFS. In: Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. *Anais...* Resumo. Uberaba (MG) UFTM, 2022b. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/selluftm/487435-reinvidicacao-por-uma-educacao-de-qualidade-narrativas-do-eu-de-alunos-surdos-do-curso-de-letras-libras-da-ufs/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

_____; _____. *Um estudo decolonial das (re)construções identitárias do sujeito surdo*: narrativas do eu dos discentes do curso de Letras Libras. 2023. (Texto inédito).

BAJOIT, Guy. *Tudo muda*: proposta teórica e análise da mudança socio-cultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2006.

_____. *El cambio social, análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporâneas*. Madrid: Siglo, [2003] 2008.

_____. La tiranía del Gran ISA. Revista eletrônica: Cultura e representações sociais, ano 3, n. 6, México, 2009a. Disponível em: <http://www.culturays.org.mx/revista/num6/Bajoit.html>. Acesso em: 30 ago. 2023.

_____. *Socio-analyse des raisons d'agir*: études sur liberte du sujet et l'acteur. Québec, Canadá: Les Press de l'Université Laval, 2009b.

_____. *Vers une théorie socio-analytique de la relation sociale*. 2012. (Texto inédito cedido pelo autor).

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTIN, James R.; WHITE, Peter R. R. *The language of evaluation*: appraisal in English. London: Palgrave, 2005.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD)*: uma corrente para fazer Análise Crítica do Discurso. PARTE 1: herança teórica da Sociologia (Aplicada) para a Mudança

Social. 2012a. Disponível em: <http://www.ascd.com.br/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

_____. *Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD):* contribuição aos estudos das identidades e dos sujeitos. 2012b. Disponível em: <http://www.ascd.com.br/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

_____. *Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso:* caminhos de análises no campo da Análise Crítica do Discurso. 2012c. disponível em: <http://www.ascd.com.br/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

_____; BAJOIT, Guy. La tiranía del gran ISA. Cultura e representações sociais, 6: 9-24, México, 2009. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 216-223, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11875>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) Linguística(s) e questões de poder. *Alfa Revista de Linguística*, v. 57, n. 2, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2013, p. 451-473.

WALSH, Catherine. *Interculturalid crítica y educación intercultural*. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de março de 2009.

**ANÁLISE DA OBRA “A VERDADEIRA HISTÓRIA
DOS TRÊS PORQUINHOS”**

Danilo Caldeira (UFF)

[danilocaldeira1999@gmail.com](mailto:danielocaldeira1999@gmail.com)

Dennis Castanheira (UFF)

denniscastanheira@gmail.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a obra “A verdadeira história dos três porquinhos”, que conta a clássica história em primeira pessoa na perspectiva do Lobo Mau, renomeado como Alex T. Lobo. O livro foi publicado em 1989 por Jon Scieszka e ilustrado por Lane Smith. Já sua tradução para o português foi feita por Pedro Maia e publicada pela Companhia das Letrinhas. Na obra, Alex T. Lobo narra a sua versão dos fatos, que se diferencia bastante das versões conhecidas pela maior parte dos potenciais leitores. Para que essa análise fosse feita, recorreremos, metodologicamente, a uma abordagem qualitativa empírica e, como embasamento teórico, aos estudos de Literatura Infantil e Juvenil, sobretudo Lajolo e Zilberman (1985) e Zilberman (2014). Na análise, consideramos a construção da história ligada aos elementos linguísticos e às ilustrações e constatamos que a narrativa é tecida pela reconstrução dos sentidos e pelo entrelaçamento entre o verbal e o não verbal.

Palavras-chave:

Narrativa. Lobo mau. Literatura Infantil e Juvenil.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la obra “A verdadeira história dos três porquinhos” (“La verdadera historia de los tres cerditos”), que narra la clásica historia en primera persona desde la perspectiva del Lobo Feroz, rebautizado como Alex T. Lobo. El libro fue publicado en 1989 por Jon Scieszka e ilustrado por Lane Smith. Su traducción al portugués fue realizada por Pedro Maia y publicada por Companhia das Letrinhas. En la obra, Alex T. Lobo narra su versión de los hechos, que difiere mucho de las versiones conocidas por la mayoría de lectores potenciales. Para realizar este análisis se recurrió, metodológicamente, a un enfoque empírico cualitativo y, como base teórica, a estudios de Literatura Infantil y Juvenil, especialmente a Lajolo y Zilberman (1985) y Zilberman (2014). En el análisis, consideramos la construcción del relato vinculada a elementos lingüísticos e ilustraciones y encontramos que la narrativa se teje por la reconstrucción de significados y por el entrelazamiento entre lo verbal y lo no verbal.

Palabras clave:

Narrativa. Lobo malo. Literatura Infantil y Juvenil.

1. Introdução

É possível afirmar que a Literatura Infantil e Juvenil tem um papel fundamental no progresso e no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, pois contribui para o crescimento intelectual e do conhecimento do mundo do leitor. Essa temática costuma ser fundamental para fazer com que as crianças tenham o primeiro contato com um texto, compreendendo o enredo por meio da escrita e das ilustrações, sejam essas mais lúdicas ou mais voltadas para as críticas sociais.

A leitura de um livro infantil ou juvenil possibilita o desenvolvimento da imaginação do leitor, fazendo com que ele seja capaz de dialogar sobre a obra que acabou de ler e fazer perguntas. Isso independe, por exemplo, de ser um texto em que haja apenas ilustrações. Com isso, há uma ampliação de vocabulário, pois, pelo ato de ler, a criança tem o contato com novas palavras e aperfeiçoa a sua linguagem, aprimorando o seu vocabulário. No processo da leitura, a criança é guiada a desenvolver a sua capacidade de imaginar a história que está sendo contada, pois o texto tem enfoque nos mundos imaginários fabulistas, o que faz com que compreenda a narrativa e também crie a sua versão sobre os fatos narrados na obra.

Nesse sentido, as ilustrações nos livros infantis têm uma importância bem maior do que apenas decorar o texto. Segundo Cunha (2009), são essenciais para atrair a atenção das crianças, pois despertam a sua imaginação e ajudam a compreender a história. De acordo com Lajolo e Zilberman (1985), as imagens nos livros infantis ajudam a identificar os personagens e visualizar o cenário. Elas estimulam não apenas a leitura, mas também a capacidade de associação de ideias de percepção visual. Durante a leitura imagética, o leitor usa a imaginação, e isso o ajuda no seu desenvolvimento emocional, fazendo com que a leitura seja prazerosa e detalhada. A história se torna mais coesa quando há ilustrações que apresentam os personagens e os cenários, pois há a oportunidade de compreender a narrativa de maneira mais completa.

Além disso, conforme Castanheira (2023), diversas obras da Literatura Infantil e Juvenil fazem a intertextualidade com outras, o que faz com que o leitor use o seu conhecimento de mundo realizando conexões entre diferentes histórias. Neste trabalho, nosso objetivo é analisar a obra “A verdadeira história dos três porquinhos”, que evidencia que nem tudo é o que parece. O lobo mau, geralmente retratado como o vilão em diversos contos de fadas, assume o papel de narrador e tenta justificar suas ações,

alegando não ser tão malvado como foi retratado. Ao longo da história, ele destaca como se sentiu mal compreendido e como sua reputação foi prejudicada.

Essa mensagem inspira a questionar as histórias e os estereótipos estabelecidos pela sociedade sobre a aparência do que é considerado bom e mau e também a olhar além do que nos é apresentado inicialmente. O livro nos convida, então, a avaliar diferentes pontos de vista, entender a complexidade das situações e a não julgar uma pessoa ou personagem apenas com base em estereótipos pré-estabelecidos.

2. *Literatura Infantil e Juvenil*

A Literatura Infantil e Juvenil é uma área de estudos ainda pouco valorizada e frequentemente considerada menos importante por investigadores diversos. Esse preconceito está diretamente relacionado a áreas de pesquisa que envolvem rótulos que fogem ao padrão vigente e que são, por esse e por outros fatores, subjugadas.

Contudo, são crescentes os trabalhos recentes que se debruçam sobre a análise de obras para crianças e jovens e também são cada vez mais frequentes as propostas pedagógicas voltadas para tal Literatura, como evidenciam as discussões de Dias, Andrade e Monteiro (2017) e Castanheira (2023).

A Literatura Infantil e Juvenil é extremamente necessária na formação do leitor. Por meio do contato com essa temática, o leitor tem a oportunidade de conhecer as obras nacionais e internacionais escritas e ilustradas com detalhes ricos e com entendimento associado à apresentação do enredo e dos personagens, pois utiliza uma linguagem coesa que aprimora o seu vocabulário, sendo fundamental para o seu processo de leitura e escrita. Amplia, ainda, o seu conhecimento de mundo por meio de discussões críticas sobre diversos tópicos sociais.

Conforme Lajolo e Zilberman (1985) e Zilberman (2014), Monteiro Lobato foi um dos pioneiros da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil, já que, antes dele, quase não havia efetivamente produções brasileiras nesse âmbito. Além disso, o autor propunha a rebeldia, o questionamento das ideias já estabelecidas e também tinha um compromisso com o progresso social e econômico.

Como fica evidente nos estudos históricos sobre o tema, Lobato, além de escrever obras sobre o cotidiano nacional, também foi um grande tradutor de obras infantis estrangeiras, como, por exemplo, os livros de Hans Christian Andersen. Além disso, as crianças se reconheciam nos personagens de suas obras. A obra “Picapau Amarelo” foi escrita em 1939, com um enredo sobre a vida no campo, com lendas folclóricas e gregas em uma narrativa que foi adaptada e se popularizou de maneira muito forte ao longo das décadas seguintes.

Ainda historicamente, é importante destacar que os anos seguintes foram de grande importância para o progresso da Literatura Infantil no Brasil, já que, nessa época, surgiram instituições e programas voltados para a Literatura Infantil com enfoque na leitura, dentre os quais a Fundação do Livro Escolar, a Fundação Nacional do Livro Infantil e a Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil.

Segundo Lajolo e Zilberman (1985), a Literatura também foi utilizada como forma de protesto nos anos 1960, pois havia poemas que denunciavam o latifúndio, a fome e o imperialismo, eles eram veiculados nas analogias Violão de Rua: eram livros pequenos e baratos que alertavam o povo sobre as mazelas sociais predominantes naqueles momentos. Os principais nomes das obras eram “O que é reforma agrária” e “Quem é o povo brasileiro”.

As obras infantis também eram escritas em tom de protesto, pois até os anos 1950, o Brasil rural era extremamente elogiado nas histórias infantis, mas, na década de 1960, ocorreu a contrapartida e a exaltação à vida urbana. Segundo as autoras, no livro “As aventuras do escoteiro Bila”, de Odette de Barros Mott, o protagonista migra do campo para a cidade com sua família. Dando a entender que a vida no campo já não era mais tão positiva assim e a cidade seria melhor. Durante os anos 1960, a escritora Isa Silveira incorporou a vida urbana em suas obras focadas ao público jovem, porém a vida na cidade que ela apresentava nas criações era lúdica, por meio de uma visão otimista da vida urbana brasileira.

Outro ponto destacado por Lajolo e Zilberman (1985) é que a valorização da Literatura Infantil nas escolas favorecia os meios de circulação das obras, pois assim se tornaram mais conhecidas, o que ajudava no crescimento de novas livrarias dessa temática, fazendo com que ocorressem visitas de escritores famosos em escolas e livrarias para dialogar com o público infantil utilizando o debate e palestras.

As autoras apontam que o Brasil iniciou a década de 1970 dando o procedimento à execução de acordos feitos com órgãos internacionais em nome do desenvolvimento. Uma das áreas que mais sofreu com os acordos foi a educação, pois o novo modelo de ensino era extremamente burocrático formando técnicos de nível médio. Com isso, ocorreu uma grande desigualdade na desvalorização do ensino público.

Durante a década de 1970, porém, o Instituto Nacional do Livro começou uma mobilização de coedição, dando o prestígio às obras infantis e juvenis por meio de convênios. Esse investimento do Estado foi necessário para a produção de textos voltados para a comunidade escolar, principalmente pelo fato de a mobilização ter gerado a inclusão de livros dirigidos à escola, com instruções, sugestões e didáticas. O avanço foi tão positivo que vários escritores passaram a fazer visitas nas escolas para dialogar com os alunos sobre as obras.

Além disso, o sucesso de vendas no mercado editorial para jovens devido à importação de histórias policiais e científicas norte-americanas fez com que o público se interessasse por obras de ficção científica que naquele momento estavam com bastante força no Brasil. Pelo fato de a Literatura Infantil da ficção ter sido tão bem aceita, outras obras surgiram com essa temática. Segundo Lajolo e Zilberman (1985), os primeiros livros dessa temática foram “A vaca voadora”, de 1972, “O gênio do crime”, “Caneco de Prata” e “O fantástico homem do metrô”. Em todas essas obras, os personagens mais novos ganhavam o protagonismo guiando, assim, a história.

Nas décadas seguintes, conforme Zilberman (2014), são publicadas várias obras relevantes que marcam uma produção literária brasileira para o público infantil e juvenil muito mais evidente, o que se deve também a questões de mercado e a iniciativas governamentais que impulsionam o processo.

Indo além de aspectos históricos, outro ponto essencial é que as obras de Literatura Infantil e Juvenil frequentemente são calcadas em diálogos intertextuais com outras narrativas clássicas ou contemporâneas. Como evidencia Castanheira (2023), isso pode ser observado na coleção “Que história é essa?”, de Flavio de Souza, que é constrói toda sua estrutura na relação com histórias conhecidas do grande público (“A Bela Adormecida”, “Pinóquio”, “Chapeuzinho Vermelho”, etc.).

Muitas outras obras contemporâneas brasileiras são construídas de modo intertextual, dentre as quais se destacam “O Fantástico Mistério de

Feiurinha”, “A princesa que escolhia”, “Uma professora muito maluquina” e “Pinóquia”. Ou seja, essa é uma tendência bastante evidente que pode envolver questões literárias e mercadológicas, já que, com isso, é possível atingir, com mais facilidade, diferentes públicos que já tenham lido ou conheçam as histórias de referência, por exemplo.

Isso se evidencia nessas obras não apenas pela leitura do material verbal, mas também da análise das ilustrações, que, em livros ilustrados, têm papel essencial para a construção de sentidos.

Charréu (2012), nesse âmbito, defende que o contato com a Literatura na infância é essencial para a experiência e para a formação leitora, bem como para a construção subjetiva da criança. Além disso, o autor demonstra que uma boa ilustração é relevante para ampliação dos efeitos e dos impactos da narrativa, da história contada. Para Charréu (2012), a arte visual contemporânea também envolve muita hibridez, diversidade e complexidade e, por isso, há inúmeros aspectos a serem considerados.

Ou seja, não basta apenas haver imagens em um livro para que esse seja considerado ilustrado ou bem ilustrado. É preciso que essas ilustrações sejam de qualidade e dialoguem com o que está sendo construído na história, não sendo meros enfeites para o dito ou apenas uma demonstração repetitiva do que está sendo escrito. Na verdade, essas devem ter seu próprio papel que, em relação com o material linguístico, atua na construção da obra.

Dessa forma, é perceptível que distintos processos foram necessários para a importância da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil e também para o que ela se tornou nos dias atuais, pois é uma das principais literaturas que têm o enfoque de dialogar com o conhecimento de mundo do público infantil. Além disso, faz com que eles aprendam a utilizar a linguagem necessária e também a imaginar o enredo da história, o que, em boas obras, ocorre pelos aspectos verbais e pelas ilustrações.

3. Análise

Nesta seção, discutiremos, por meio de uma metodologia qualitativa empírica e de análise detalhada, a obra “A verdadeira história dos Três Porquinhos”, de 1989, que foi escrita por Jon Scieszka e ilustrada por Lane Smith. No Brasil, foi traduzida por Pedro Maia e publicada pela Companhia das Letrinhas. O livro é uma recontagem do clássico infantil “Os Três Porquinhos”, popularizado pelo conto de Joseph Jacobs e pela adaptação

dos estúdios de Walt Disney. Na obra, os leitores conhecem outra versão – agora na visão do lobo mau. Ao invés da versão tradicional em que o Lobo é retratado como um vilão artiloso, feroz, peludo e feio que utiliza a sabedoria para enganar os porquinhos bons e indefesos com o objetivo de devorá-los, neste livro ele se apresenta como um personagem incompreendido e vítima de circunstâncias infelizes. Segundo o Lobo, ele só precisava de uma xícara de açúcar emprestada para fazer um bolo de aniversário para a querida vovó.

O livro inova ao apresentar a história sob a perspectiva do Lobo, dando-lhe a oportunidade de contar sua versão dos fatos. O lobo se apresenta como Alexandre T. Lobo, sendo apelidado de Alex, e dizendo que não é um lobo qualquer. Ao longo da história, o leitor é levado a refletir para além da versão tradicional, questionando os estereótipos e considerando diferentes pontos de vista. Para isso, são usados alguns recursos – o lobo Alex tem trejeitos de intelectual, utiliza óculos e uma camisa listrada e se comunica com o leitor de maneira clara, construindo uma imagem de alguém culto.

A narrativa de Alexandre T. Lobo permite a empatia com um personagem que geralmente é retratado como malvado e cruel nos contos de fadas. Ele tem a oportunidade de contar sua versão da história e expressar suas motivações, o que nos leva a entender seus pontos de vista e seus sentimentos. Essa narração também contribui para a construção do suspense e do clima de mistério no livro.

Na história tradicional, cada porquinho tinha um nome e uma característica. No entanto, na história contada por Alex, o Lobo, não são apresentados os seus nomes, fazendo com que o leitor imagine que a proximidade entre eles era pequena e também desfocalizando a narrativa dos porquinhos, o que é essencial para centralizar as reflexões em relação a Alexandre T. Lobo.

A maneira com que cada porquinho construiu sua própria casa é um ponto relevante, já que o uso de diferentes materiais foi crucial para determinar o destino de cada um, segundo as análises de julgamento do Lobo, que também julgava a sabedoria de cada um deles segundo a moradia.

Quando Alexandre T. Lobo sai para pegar uma xícara de açúcar nas casas dos seus vizinhos porquinhos, as casas são postas à prova. Nessa parte, o livro apresenta o lobo mau caminhando por uma estrada feita de areia, o que causa dúvidas ao leitor, pois não faz sentido o lobo ser vizinho dos porquinhos e a residência do primeiro ser tão longe. Alexandre T. Lobo chega

até a casa do primeiro porquinho, bate na porta e é recebido com silêncio. Ele diz que o nariz começou a coçar devido ao resfriado e acabou causando a destruição da casa de palha que desmoronou completamente causando a morte do porquinho.

Após devorar o primeiro irmão, ele caminha até a casa do segundo, que possui uma casa feita de lenha, que segundo o lobo era um pouco mais inteligente. Ao chamar o porco, ele se diz ocupado para atendê-lo e pede para ir embora. Alex sente novamente vontade de espirrar e acaba espirrando causando a morte de mais um. Na residência do último irmão, considerado o mais inteligente de todos, o lobo é extremamente mal-recebido e têm até a sua avó xingada, o que lhe causa a irá. Alex T. Lobo mata colocando a culpa no espirro, mas o leitor consegue perceber, graças às ilustrações, que em nenhum momento o Lobo tenta virar o rosto para não espirrar na direção das casas. Diferentemente da história tradicional, os porquinhos não vão se refugiar na casa do irmão mais inteligente, visto que Alex devora usando a justificativa de que é contra o desperdício.

Destacamos, ainda, que o lobo dialoga com o leitor dizendo que não há motivos para ser julgado como mau, dado que a grande maioria dos seres humanos comem hambúrguer e outras carnes. O lobo, para fazer uma conexão direta com o leitor, utiliza o pronome “você”, fazendo com que haja a interação em forma de diálogo. Quando Alex se dirige ao leitor dessa maneira, ele o coloca em situação de semelhança, fazendo com que se reconheça em um personagem considerado o vilão de diversos contos.

É interessante quando um texto dialoga com o leitor dessa forma, pois faz com que haja reflexão do leitor se ele seria bom ou mau, já que, na maioria dos contos de fadas, o protagonista é um personagem considerado perfeito. Já no livro “A verdadeira história dos três porquinhos”, o leitor percebe que Alex T. Lobo é falho e no diálogo ele as compara com as atitudes que o leitor considera corretas em suas vidas, mas o tratam como mau quando leem. Essa é uma forma de o lobo buscar a redenção, já que, segundo ele, todas essas histórias sobre lobos foram mal contadas e por serem apresentadas pelos protagonistas, eles sempre tiveram o destino de vilão.

Ao final da história, Alex T. Lobo é capturado e levado a julgamento. Nessa parte, são apresentados os argumentos da defesa e da acusação, possibilitando ao leitor refletir sobre a questão da responsabilidade e da culpa, além de questionar a veracidade das histórias tradicionais. Cabe ao leitor refletir se ele é culpado ou não.

Além disso, destacamos que as ilustrações desempenham um papel crucial no livro “A verdadeira história dos três porquinhos”. Essas complementam e enriquecem a narrativa, gerando uma experiência mais visual e envolvente para os leitores e possibilitando a análise das atitudes do Lobo. Isso facilita a conexão emocional com os personagens, tornando a história mais cativante e permitindo que os leitores se identifiquem com eles. Alex T. Lobo, durante a história, diz que prefere comer outros alimentos e, graças à imagem, é possível ver que ele gosta de coelhos, ovos e hambúrguer. Nesse momento, o lobo volta a dialogar com o leitor utilizando do artifício da alimentação. O lobo diz que não há motivos para ser julgado como mau, sendo que a maioria dos seres humanos comem carnes de animais e se consideram bons. Nesse momento, o lobo diz que essa é a alimentação dos lobos, fazendo assim a intertextualidade com os outros contos de fadas que apresentam o lobo como o vilão pelo fato de sentir prazer em comer carne.

As ilustrações também descrevem detalhadamente as diferentes casas construídas pelos porquinhos. As imagens mostram as características de cada uma delas, como a palha, a madeira e a pedra, o que ajuda a enfatizar a importância das escolhas dos personagens e ilustra como a segurança das casas varia e apresentando o motivo que todas eram consideradas fracas.

As imagens retratam, ainda, as expressões faciais das personagens, permitindo que os leitores entendam suas emoções e sentimentos ao longo da história. Nelas, é possível analisar o Lobo dando o espirro que causou a destruição da casa dos porcos, e também é visível que o porco apresentado não era simpático como a história tradicional conta.

Assim, as ilustrações podem conter elementos visuais adicionais, como roupas, cenários e objetos, que enriquecem a história e contribuem para a compreensão dos acontecimentos. Essas têm riquezas de detalhes, pois, além de fazer uma conexão com o leitor, possibilita ter uma noção das atitudes do lobo, analisando os seus atos em cada página possibilitando uma comunicação imagética dos fatos narrados.

Uma das partes mais interessantes na obra é a predominância intertextual que ela aborda com outras histórias que têm o lobo mau como antagonista. O protagonismo de Alex T. Lobo é uma forma de enriquecer a leitura, aguçar a imaginação e o pensamento crítico dos leitores. No momento em que Alex diz que ele não é estereótipo do lobo que conhecem da história tradicional, ele faz com que o conhecimento de mundo do leitor

seja guiado para análise de outros contos de forma direta em que o Lobo se faz presente.

O processo intertextual no livro *A verdadeira história dos três porquinhos* com a história tradicional “Os três porquinhos” é direto, pois, para o leitor conseguir entender a versão dos fatos relatadas por Alex T. Lobo, é necessário conhecer a história original, que oculta o nome do lobo. Por isso, os nomes dos porcos na versão apresentada por ele em seu diário podem ter sido ocultados. Com isso, o Lobo deixa de ser o antagonista feroz e bruto de vários contos de fadas e passa a ser o educado, gentil e adorável protagonista em sua versão.

O lobo costuma ser o vilão nos contos de fadas, mas, no livro “*A verdadeira história dos três porquinhos*”, busca dialogar com o leitor que essa fama não é justa. Durante a leitura desse livro, o leitor ainda pode identificar a intertextualidade com a história “*Chapeuzinho Vermelho*”, devido à foto de Alex T. Lobo vestido de vovó na parede e a manchete do jornal “*Chapeuzinho aceita acordo*”. Com isso, o leitor percebe que há bondade dos gestos, tendo em vista que, mesmo gripado, ele não se esqueceu do aniversário de sua querida e amada vovozinha. É importante destacar que “querida” e “amada” eram as formas que ele usava para se dirigir a ela. Essa forma é parecida com a que *Chapeuzinho Vermelho* utilizava para chamar a vovozinha na história original em que é devorada por um lobo. Ele utiliza, ainda, a frase “no tempo do era uma vez”, fazendo alusão aos começos dos contos de fadas, fazendo com que o leitor imagine a cena de um acontecimento.

Com isso, é possível perceber que o livro “*A verdadeira história dos três porquinhos*” é de grande riqueza e possibilita muitas discussões analíticas que envolvem, sobretudo, a construção da história, o papel das ilustrações e a intertextualidade. Dessa maneira, é possível dizer que, para que o leitor interprete essa obra, deverá ativar muitos conhecimentos prévios ligados à história tradicional e também relacionados ao universo dos contos de fadas de maneira ampla. Assim, constatamos que a narrativa é tecida pela reconstrução dos sentidos e pelo entrelaçamento entre o verbal e o não verbal.

4. Considerações finais

É possível afirmar, então, que o livro “*A verdadeira história dos três porquinhos*” é de extrema importância, pois permite estabelecer

conexões com outras obras literárias, causando uma interpretação mais ampliada do universo da Literatura Infantil com base na intertextualidade.

Essa leitura estimula o pensamento crítico, fazendo o leitor a olhar além do óbvio e questionar diferentes versões de uma mesma história. Após essa abordagem, o leitor conseguirá estabelecer um diálogo entre “A verdadeira história dos três porquinhos” e outras histórias por meio do material escrito e das ilustrações, que fazem com que o leitor seja capaz de reconhecer os fatos narrados por Alex T. Lobo, sendo capaz de julgá-lo como inocente ou culpado.

Durante a leitura, o imaginário do leitor é estimulado a recordar histórias que possuem o lobo mau como o vilão traçoeiro, a maioria dessas histórias buscam passar a mensagem de que não se deve falar com estranhos ou se deixar guiar por eles. Já no livro “A verdadeira história dos três porquinhos”, a mensagem que Alex T. Lobo busca passar na forma de defesa é que jamais se deve se deixar guiar apenas por uma verdade, todas as versões devem ser ouvidas e jamais julgar o próximo devido a estereótipos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTANHEIRA, Dennis. “Que história é essa?”: leitura e literatura infantil no ensino. In: SPAZIANI, L.; CAMARGO, P. G.; POZZA, R. H. F. F. (Org.). *Faces da leitura e da escrita: teorias & práticas*. São Paulo: Na Raíz, 2023. v. 4, p. 29-46

CHARRÉU, Leonardo. Arte visual contemporânea, ilustração e literatura para a infância: fazendo conexões entre mundos criativos. *Revista Digital do LAV*, p. 12-20, 2012.

CUNHA, Susana Vieira da. As imagens na Educação Infantil: uma abordagem a partir da cultura visual. *Revista Zero-a-Seis*, v. 1, p. 26-42, UFSC, Florianópolis, 2009.

DIAS, Ana Crelia; ANDRADE, Felipe; MONTEIRO, Luisa. Encruzilhadas da literatura na escola. *Traduzir-se*, v. 3, n. 4, p. 1-14, 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1985.

SCIENZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. Ilustrado por Lane Smith. Traduzido por Pedro Maia. Companhia das Letrinhas, 1991.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ZILBERMAN, Regina. Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado. *Gragoatá*, v. 19, p. 221-38, 2014.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MULTILETRAMENTO E OS NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Juvanete Ferreira Alves Brito (UESB)

juvanete.alves@uesb.edu.br

Carine Silva Souza (UESB)

RESUMO

Os letramentos, vistos como práticas sociais de uso da leitura e escrita têm oportunizado discussões pertinentes visto que, ainda precisam ser inseridos na formação de professores. A ideia de multiletramento esclarece que as práticas sociais a que os sujeitos ficam expostos nas escolas ou fora delas são as mais variadas, os gêneros textuais que circulam nessas práticas também são diferentes quanto à estrutura, aos objetivos, às expectativas e, consequentemente, quanto à função que realizam. Deste modo, trabalhar leitura e escrita torna-se uma atividade que tem maior sentido quando enfocada nas práticas de letramento da sociedade, pois os alunos passam a se engajar em atividades significativas e diversas das práticas sociais. O interessante é que o aluno aprenda a atuar nas distintas situações sociocomunicativas, não só sabendo ler, mas interagir com seu meio, ou seja, sabendo como ler e produzir os gêneros que realizam essas práticas. Neste sentido, surgem os novos estudos de letramento e multiletramento e com essas, novas concepções, as expectativas dos aprendizes e os conhecimentos trazidos por eles para a sala de aula precisam ser valorizados. Há, portanto, necessidade de mudança frente ao crescente panorama de avanços tecnológicos, responsáveis pelas constantes transformações da sociedade, que têm gerado novas necessidades de aprendizado e que demandam habilidades necessárias para atuação desse docente na atualidade e requer do educador contemporâneo uma postura cada vez mais participativa, reflexiva e exige um novo perfil profissional, um facilitador que seja capaz de atender às demandas dos multiletramentos da sociedade atual. Sendo assim, é relevante uma reflexão acerca dos novos desafios para a formação de professores da educação com foco no conceito de multiletramento. Em vista disso, o presente trabalho tem por objetivo tecer algumas considerações acerca das práticas deste multiletramento pedagógico, das reflexões sobre o papel das aulas e a necessidade de novas práticas e didáticas em uma sociedade globalizada. Para tanto, será necessário que o papel do professor seja de contribuição para um ensino crítico e emancipador.

Palavras-chave:

Multiletramentos. Formação de professor. Tecnologias da informação.

1. Introdução

Em um mundo de constantes transformações socioculturais, políticas, econômicas e tecnológicas, os formatos de comunicação e interação se readaptaram e os perfis dos alunos capazes de interagir neste contexto são diferentes. Deste modo, percebe-se que o uso de práticas pedagógicas tradicionais deve ser repensado, considerando o papel da educação na

formação dos alunos que tenham condições de participar ativamente neste novo contexto.

A globalização difundiu as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que proporcionaram mudanças grandes e significativas às diferentes necessidades de aprendizado. É então, um período de mudanças não apenas de costumes e valores, mas também, na comunicação e nas formas de interação, tanto a real quanto a virtual, por isso, o perfil do educando capaz de interagir neste contexto é diferente. Mudando as necessidades de aprendizagem, as necessidades de letramentos tornam-se também múltiplas e é com base nessas transformações que surge a teoria dos multiletramentos ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 70 *apud* BARBOSA; BARROS, 2013, p. 260).

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem promove a educação. Atualmente, o professor deve ser preparado para atuar principalmente no contexto das novas tecnologias, que têm suas especificidades e que produzem novas práticas de linguagem e novos letramentos e multiletramentos. Daí, a importância de se mudar a maneira de se entender e explicar tal conceito.

Assim, justifica-se a necessidade de pensar a formação do professor frente às questões dos avanços dos métodos e técnicas para o trabalho com o ensino da língua visto que, tudo seja modificado, faz-se necessário a compreensão da importância das práticas de letramento e multiletramento também.

Neste prisma, a escolha deste tema justifica-se pelo reconhecimento da necessidade de discutir a importância da inclusão das práticas do letramento e multiletramento na formação de professores, principalmente no que tange o ensino da língua na qual a metodologia necessita ser contagiante, plural, significativa, e também, lúdica.

Por isso, o objetivo deste estudo é analisar as implicações da utilização de práticas de multiletramento para a formação de professores, traçando-lhe um panorama histórico do mesmo e também apontando os novos desafios que emergem desse contexto teórico para a formação do professor.

Deste modo, a pesquisa em questão será de natureza conceitual e reflexiva, pois objetiva traçar um mapa conceitual sobre novos contextos e questionamentos pertinentes a respeito do multiletramento e o papel do

professor, enquanto provedor desta aprendizagem. Sendo assim, o presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica.

Diante disso, faz-se necessário delimitar o campo epistemológico no qual se apoia a discussão em questão e para fundamentar a discussão tomaremos por base os seguintes autores: Rojo (2012); Menezes de Souza (2010); Nóvoa (2012); Kleiman, (2006); Borba e Aragão (2012); Soares (2004); Freire (1997).

O artigo é composto das seguintes partes: na primeira seção discutiremos sobre o conceito de letramento; na seção dois abordaremos sobre o letramento na contemporaneidade e discutiremos sobre multiletramentos; na terceira seção trataremos da importância de uma formação docente mais reflexiva; em seguida discutiremos sobre o uso de novas tecnologias em sala de aula. Por fim, apresentaremos as considerações finais e as referências consultadas.

2. O letramento

O termo letramento tem origem na palavra inglesa *literacy*, que, segundo Saito e Souza (2011), por sua vez, deriva-se filologicamente do latim *littera*, que quer dizer letra. O termo em inglês *literacy* possui dois significados: alfabetização, um conjunto de habilidades cognitivas e mecânicas de apreensão do código da escrita; e práticas sociais de leitura e de escrita. Já no Brasil, há dois termos diferentes: alfabetização e letramento, porém esses termos estão interligados. Atualmente, é preciso alfabetizar letrando, oportunizando ao educando o conhecimento dos multiletramentos, afinal, temos tantas diversidades, logo, é preciso também considerar que o ensino necessita ser plural.

O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente para atingir a complexidade do termo letramentos múltiplos. (ROJO, 2009)

Esse letramento necessita ser plural, pois corresponde às várias práticas de letrar desse aluno que chega à escola atualmente já carregado de saberes e que muitas vezes é desprezado pelo professor que se concentra em ensiná-lo tarefas sem significação e que permitem a esse aluno compreender um mundo que não é parecido com o que ele vive, com o de sua

casa, seus aprendizados diários com seus familiares e vizinhos e amigos. Por isso, é preciso compreender que o letrar tem que possibilitar ao educando as várias vertentes da aprendizagem.

Ao tratar do conceito de letramento e do conceito de alfabetização, Soares (2004) esclarece que eles “se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. A autora define alfabetização como o “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (*Idibid.*, p. 11), e letramento como o “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvam a língua escrita” (*Idibid.*, p. 14).

Deste modo, conforme Soares (*Ibidem*), letramento é um termo bastante amplo, daí sua particularidade e adaptabilidade para ser considerada na educação, ampliando a ideia de alfabetização.

Ainda segundo a autora, o termo letramento surge a partir das novas relações estabelecidas com as práticas de leitura e escrita na sociedade, ao passo que não basta apenas saber ler e escrever, mas é preciso saber as funções que a leitura e a escrita assumem em decorrência das novas exigências impostas pela cultura letrada. Assim, através do letramento, passa-se a compreender que, nestas sociedades contemporâneas, torna-se insuficiente apenas o aprendizado alfabético, pois os dois processos devem caminhar juntos, afinal, integrar-se socialmente, envolve também saber utilizar a língua escrita em contextos variados. Então, letrar é mais que apenas alfabetizar, é acima de tudo, ensinar a ler e escrever dentro de uma conjuntura na qual a escrita e a leitura tenham significação e façam parte da vida do aluno.

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 20)

Val (2006) esclarece que essa nova palavra, o letramento, veio para designar essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita, que se constitui de um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias para usar a língua em práticas sociais.

Diante desses pressupostos, o letramento constitui-se como uma ferramenta imprescindível para que aliado a alfabetização, possa permitir

ao aluno uma prática no mundo da escrita de maneira mais atrelada a sua realidade social, nesta nossa sociedade tão grafocêntrica.

Alfabetizar letrando não constitui um novo método de alfabetização, consiste na utilização de textos variados no ambiente escolar, melhorando assim a prática de somente alfabetizar, sendo essa uma perspectiva pedagógica com metodologias relacionadas à aquisição da leitura e da escrita. Então, o quanto antes os alunos se apropriarem da leitura e da escrita, mais poderão desenvolvê-las com êxito em seus anos de escolaridade, sendo assim, serão capazes de utilizá-la como prática discursiva com muita facilidade durante sua trajetória escolar.

Diante disso, segundo Lemke (1989), letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado.

3. O letramento na contemporaneidade

Os estudos que envolvem letramentos apontam novas propostas de ensino para o desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, levar os alunos para além do pensamento ingênuo e do senso comum (Cf. MENEZES DE SOUZA, 2011). Então, nessa concepção de ensino, os alunos são levados a fazerem conexões entre temas discutidos em sala de aula e a realidade vivenciada por eles. Afinal, o papel do professor atualmente não é o de transmitir conhecimento, mas ensinar a buscar e avaliar conhecimentos diferentes de acordo com a necessidade e interesse dos alunos, o que é de suma importância na formação para a cidadania, preparando o aluno para um mundo de heterogeneidades e diversidade cultural.

O letramento pode acabar sendo diversificado, pois dependerá da escola, do professor e também da bagagem desse aluno e até a condição social, mas o que realmente importa é que este aprendizado ocorra e de maneira a permitir que o aluno carregue esse legado com ele em suas memórias.

Mesmo compreendendo que o letramento e a alfabetização devem caminhar juntos, pode-se perceber que através do letramento, passou-se a entender que, nas sociedades contemporâneas, era insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e fazer parte da nossa sociedade atual, envolve também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é

necessária, lendo, por exemplo, anúncios e outdoor e também produzindo texto.

O letramento compreende o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de leitura e escrita na sociedade, desse modo, se refere a um conjunto de práticas, que vem modificando a sociedade. Então, letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Sendo assim, o letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita, cada educador, é responsável pelo letramento em suas diferentes áreas de estudo. Pode ser considerado letrado mesmo quem não seja alfabetizado, na medida em que ao participar de contextos de letramento utiliza estratégias orais dos conhecimentos construídos sobre a língua que se escreve mesmo sem saber ler e escrever conhece a estrutura da língua escrita.

Como relata Soares (2010), a partir do momento em que uma criança nasce numa sociedade grafocêntrica, rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita, vão conhecendo e reconhecendo desde cedo o sistema de escrita, diferenciando-o de outros sistemas gráficos (como desenhos, por exemplo), quando ela chega à escola, cabe à educação formal orientar metodologicamente esses processos, e a educação infantil é só o início dessa orientação, pois, o letramento é um processo que se estende por todos os anos de escolaridade e mais que isso, por toda a vida. Na realidade, alfabetização e letramento são dois processos que caminham juntos, só que o letramento, como já vimos, antecede a alfabetização, permeia todo o processo de alfabetização e continua a existir quando já estamos alfabetizados.

3.1. considerações sobre multiletramentos

Borba e Aragão (2012) definem multiletramentos como a capacidade de lidar adequadamente com as novas linguagens e tecnologias, adquirindo a consciência de que fazer bom uso delas significa torná-las úteis e favoráveis a si.

Essas novas tecnologias requerem destes alunos o domínio de novas linguagens para a construção de significados, como cores, sons, imagens. Como por exemplo, em uma capa de revista, temos a linguagem verbal e imagens (fotos, ilustrações); em uma reportagem televisiva, temos

áudio (as falas do narrador, do âncora, do entrevistador e do entrevistado), escrita (data, por exemplo), imagens em vídeo (ROJO, 2012).

O conceito de multiletramento, para Rojo (2012), amplia o conceito de letramento frente às muitas modalidades que estão inseridas em diferentes contextos, com domínios socioculturais específicos e diferenciados, mediante às agências a que servem.

A globalização e a disseminação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) trouxeram grandes mudanças no aprendizado. Deste modo, passamos por um período de mudanças não apenas de hábitos e valores, mas também, na comunicação e nas formas de interação seja ela real ou virtual, logo, o perfil do indivíduo capaz de interagir neste contexto é diferente. Sendo assim, o ensino de línguas mostra-se como uma das áreas que mais sofreu influência das novas tecnologias. O apelo visual deixa de ser exclusivo do discurso publicitário e então os materiais didáticos passam a apresentar maior quantidade de imagens e de cores. O texto, no qual predomina um único modo semiótico, não atende mais às novas necessidades da sociedade atual, que pede maior quantidade de informação em frases de tamanho reduzido.

Multimodalidade das mídias digitais, que deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade; e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p. 26)

Os múltiplos saberes são, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica, digital, etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever) (Cf. ROJO, 2009).

Então, o ensino precisa ser plural também de modo que o aluno possa interligar sua aprendizagem na escola com as diferentes linguagens, pois segundo Severino (2003):

É que, dadas as nossas condições e a complexidade da prática, precisamos de múltiplos enfoques mediatizados pelas abordagens das várias ciências particulares; mas não se trata apenas de uma justaposição de múltiplos saberes: é preciso chegar à unidade na qual o todo se reconstrói como uma síntese que, nessa unidade, é maior do que a soma das partes. Por isso, precisa ser também prática transdisciplinar. (SEVERINO, 2003, p. 86)

Conforme Cope e Kalantzis (2000), o multiletramento sinaliza uma mudança no crescimento da importância atribuída à diversidade linguística e cultural, e outra mudança que é a influência das novas tecnologias, o que corrobora de modos diversos ou multimodais (escrita, imagens, áudio), requerendo, assim, um novo conceito de multiletramento. Então, buscam-se maneiras para as aulas serem mais atrativas, de agregarem valor a aprendizagem com novas descobertas, com elementos que estão perto e que muitas vezes são ignorados.

De acordo com Dionísio (2006), nossa sociedade está cada vez “mais visual”, mostrando que os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa”. Portanto, neste mundo multimodal em que a imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos, faz-se necessários novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses.

Diante desses pressupostos, compreende-se que os letramentos se tornam multiletramentos e, portanto, são necessárias novas ferramentas, como explica Rojo (2012), tais como o áudio, vídeo, tratamento de imagem e edição, além dos recursos manuais que existiam antes (papel, lápis, caneta, giz e lousa). Assim, a utilização dos multiletramentos em sala de aula implica que os alunos se envolvam efetivamente nas discussões, de forma crítica e utilizem ferramentas multimodais.

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de leitura e escrita na sociedade, então, refere-se a um conjunto de práticas, que vem modificando a sociedade. Já o multiletramento é a variedade deste conjunto de práticas cuja finalidade é o aprendizado significativo e sendo assim, torna-se uma aprendizagem mais rápida, pois quando se associa aquilo que já se conhece a algo novo, este, se torna algo familiar e de fácil entendimento. Afinal, o termo multiletramentos concentra-se em modos de representação mais amplos que apenas a língua e que variam de acordo com a cultura e o contexto. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 70 *apud* BARBOSA; BARROS, 2013, p.261).

Partindo deste pressuposto, surgem os novos estudos sobre letramento e multiletramentos e sendo assim, surgem novas concepções, a partir das quais os conhecimentos trazidos pelos alunos para a sala de aula são valorizados. Essas novas teorias de ensino têm como foco a formação de estudantes aptos de construir seus próprios conhecimentos e de interagir

em uma sociedade digital globalizada. Em vista disso, este artigo visa apresentar um panorama das diferentes concepções de letramento, desde sua noção tradicional até as propostas dos estudos sobre novos letramentos e multiletramentos. O estudo dessas novas teorias pode provocar reflexões sobre o papel do ensino e a formação de um alunado mais crítico. Segundo Rojo (2012), os multiletramentos nos propiciam pensar, entre outras coisas, como as novas tecnologias da informação, os hipertextos e hipermídia podem mudar o que se entende, na escola, por ensinar e aprender.

4. A relevância de uma formação docente reflexiva

Segundo Dias *et al.* (2012), os multiletramentos são as capacidades de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital. Inserir as TICs nas salas de aula ajudará a minimizar a falta de acesso à tecnologia e à informação que havia antes, pois os estudantes de hoje, já chegam à escola, acostumadas a utilizar a internet, porém ainda estão descobrindo um mundo novo, só que de maneira muito mais atualizada com as novas tecnologias.

Diante desta realidade, Silva (2012) esclarece que os cursos de formação de professores sejam locais para preparar profissionais capacitados para lidar também com as novas tecnologias. Freitas (2005) destaca também o fato de o perfil do aluno atual ser diferenciado e ressalta a necessidade de melhorar a formação inicial e continuada dos professores.

Nesse sentido, o contexto atual em que se insere o ensino exige de nós, professores (as), (re) pensar sempre quais caminhos percorrer para garantir a aprendizagem de modo plural. Nesse contexto, com o uso mais intenso das novas tecnologias. Logo, o professor deve estar bem preparado para atuar diante de novos desafios no exercício de sua profissão. (BORBA; ARAGÃO, 2012, p. 120)

Estamos vivendo em uma sociedade em constante mudança, na qual o conhecimento é atualizado e reelaborado a todo instante e a escola enquanto formadora de cidadãos críticos deverá oportunizar estratégias inovadoras utilizando as mais diversas ferramentas disponíveis a fim de tornar os educandos capazes para atuar de maneira a resolver situações problema nesta sociedade de constantes mudanças. O professor, sendo assim, precisa atuar como agente mediador no processo de formação de um cidadão capaz de compreender e participar ativamente da vida em sociedade e para tanto, tem como desafios incorporar as ferramentas

tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, buscando sempre formação continuada.

Ficou clara a necessidade de uma formação continuada para que professores possam dominar novos modos de significação e dar enfoque, durante suas aulas, às práticas languageiras que ocorrem na sociedade, o que resultará na consciência crítica dos alunos no que tange aos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem (MOTTA-ROTH, 2008, p. 134)

O novo perfil do professor precisa está adaptado aos novos modelos, novas práticas, as mudanças e as novas tecnologias. Porém, é preciso que o aluno também esteja disposto e tenha condições a ser participante dessas práticas, bem como, a escola precisa está equipada com estes aparelhos que configuram as TICs. Em conformidade a isto estão Cope e Kalantzis (2009 *apud* ROJO 2013 p. 137), quando salientam sobre a importância da criação de contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital.

As aulas de qualidade independem da utilização constante de tecnologias, mas o professor atual precisa adequar suas aulas a esses elementos que só agregam valor a elas, como as TICs tornando a aprendizagem mais atual e significativa. Precisa-se também melhor capacitação para o corpo docente, melhores salários e estabilidades, pois sabe-se que estes elementos somatizam para motivação de muitos professores. Em conformidade a isto está Moran (2004) quando questiona o que deve ter uma sala de aula para uma educação de qualidade? Precisa fundamentalmente de professores bem-preparados, motivados e bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isto é incontestável.

Cada modo de transmitir o conhecimento pode ser representado de uma maneira diferente, e dentre as múltiplas opções disponíveis, a escolha da modalidade do letrar será feita pelo professor. Num contexto escolar, conforme Kress (2005 *apud* BARBOSA; BARROS, 2013, p. 261), as salas de aula são espaços multimodais e locais em que os significados são construídos por muitos meios diferentes, e onde recursos como gestos, olhares postura, e a disposição de objetos visuais são de importância crucial para a construção de significados.

Segundo Freire (1997), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Deste modo, as pessoas já possuem algum tipo de letramento, mesmo não sendo ainda alfabetizadas formalmente, pois, as ocorrências cotidianas de práticas sociais, de convivência em grupos já ensinam saberes que se adquire até sem ir à escola. Em nossa sociedade pós-moderna é

preciso que o indivíduo não somente conheça o código alfabético, como também domine as ferramentas tecnológicas.

Então, mesmo que atualmente os meios de comunicação, a cidade e as tecnologias audiovisuais, influenciem nos modos da participação ativa das crianças e sua participação na cultura, a escola ainda cumpre esse papel e corrobora para um aprendizado significativo. Para tanto, é relevante que o professor esteja capacitado para utilizar esses multiletramentos em sua sala de aula, pois, segundo Nóvoa (2010, *apud* SEGANFREDO, 2012), vivemos num tempo de muita inovação nas palavras, métodos e metodologias, porém pouca mudança na realidade concreta das salas de aula desses professores.

Diante disso, é preciso avançar para novas experiências de formação, considerando que a docência e seu exercício sempre são diferentes de uma sala de aula para outra e de um aluno para outro. Assim, o professor, como um agente de letramento, é um viabilizador dos recursos e de redes comunicativas, para que os alunos participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições (Cf. KLEIMAN, 2006).

Desse modo, é preciso atentar sobre a importância de o educador trabalhar com as práticas de letramento, sendo estas práticas de leitura e escrita, a qual é necessária para entender a ação educativa de desenvolvimento do seu uso, para ir além do apenas ensinar ler e escrever. Assim a criança começará a entender qual é a função que os diferentes gêneros textuais irão tratar e compreendê-los através da leitura, compreensão e interpretação.

5. As novas tecnologias em sala de aula

A palavra tecnologia é de origem grega: *tekne* e significa “arte, técnica ou ofício”. Já a palavra *logos* significa “conjunto de saberes”. Por isso, a palavra define conhecimentos que permitem produzir objetos, modificar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas vindos da necessidade humana. Então, essas tecnologias englobam um conjunto de técnicas, métodos e processos específicos de uma ciência, ofício ou indústria.

A tecnologia surge para facilitar a vida humana e seus afazeres, a partir do século XVIII com a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo às tecnologias desenvolvem-se em um ritmo acelerado, até atingir aos dias contemporâneos onde vemos a tecnologia muito mais avançada.

Assim, a sociedade cada vez mais se torna tecnológica, inclusive na educação que necessita de especialização de suas ciências.

Além da *Internet*, a televisão e outros veículos midiáticos também contribuem para discussões virtuais, alargando os espaços de construção de significados e, conseqüentemente, de letramentos bastante relevantes na sociedade atual, pois antes da criança chegar à escola, já passou por processos de educação importantes: pelo familiar e pela mídia eletrônica. No ambiente familiar, mais ou menos rico cultural e emocionalmente, a criança vai desenvolvendo as suas conexões cerebrais, os seus roteiros mentais, emocionais e suas linguagens. Então a criança também acaba sendo educada pela mídia, principalmente pela televisão.

Segundo Kleiman e Vieira (2006), a mobilidade e o livre trânsito, livre das amarras sociais, de contornos geográficos e da estratificação, por essa espécie de paraíso cibernético, certamente conferiria certa onipotência ao sujeito.

Deste modo, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), revelam-se instrumentos de motivação e interação, contribuem para a aprendizagem dos alunos, na inserção destes na sociedade atual.

Nesse sentido, Valente (2002) pondera:

Quando o aluno usa o computador para construir o seu conhecimento, o computador passa a ser uma máquina para ser ensinada, propiciando condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de programação, refletir sobre os resultados obtidos e depurar suas ideias por intermédio da busca de novos conteúdos e novas estratégias. (VALENTE, 2002, p. 3)

Na sociedade da informação, reaprende-se a conhecer, a comunicar-se, a ensinar; reaprendendo enfim, a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Por isso, é importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação online e off-line. Ensinar com as novas mídias é uma grande evolução, porém precisamos quebrar os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm essa evolução distante dos professores e alunos. Pois, ainda que a internet seja um novo meio de comunicação, um tanto quanto incipiente, ainda sim esta é uma ferramenta muito valiosa que pode contribuir significativamente a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender. Com isso, “a educação em suas relações com a

tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem” (CARVALHO; KRUGER; BASTOS, 2000, p. 15).

Cabe ressaltar que existe a necessidade da formação dos professores quanto às tecnologias que se apresentam em sala de aula, mesmo quando se pensa nas TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) como os computadores, até quando se pensa nos aparelhos celulares, mais acessíveis em sala de aula, ou seja, os professores precisam preparar-se frente à realidade tecnológica da escola e dos próprios alunos.

Atualmente, dentro da sala de aula, a presença constante de muitos alunos com os celulares em mãos, mandando e recebendo mensagens, ouvindo músicas e até fazendo ligações, o que pode prejudicá-los no ensino, caso tais instrumentos não sejam incorporados como tecnologias de aprendizagem, pois não há aluno distraído, há aluno atraído por outras coisas.

As diferentes exigências que o mundo contemporâneo confere à escola vão multiplicar de grande forma as práticas e textos que nela circulam. Segundo Rojo (2009), por efeito da globalização, o mundo mudou nas últimas décadas em termos de exigências de novos letramentos, por isso, o profissional precisa capacitar-se para adequar-se ao novo alunado globalizado juntamente com o mundo.

Por meio das tecnologias de mídia e meios de comunicação expressos, como a internet, e-mails, imagens digitais, entre vários outros, o alunado é apresentado, desde a infância, a formas de representação e comunicação que frequentemente nos remetem ao fato de que os alunos dos dias atuais têm percepções diferentes dos que nasceram em um mundo onde predominavam os meios impressos (ALMEIDA, 2009, p. 73)

Sendo assim, é necessário destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e a circulação da informação que acontece por meio do acesso às tecnologias digitais de comunicação e informação (computadores, celulares, mp3, TVs digitais, etc.), nas quais implicam em mudanças de pensamento de como acontece estas práticas de letramento.

É preciso ressaltar também que o professor se encontra sobrecarregado com aulas em mais de um estabelecimento, falta-lhe tempo para estudar e experimentar coisas novas recebe baixos salários e em grande maioria das escolas faltam equipamentos e estrutura para uma aula mais dinâmica. Contudo, também é importante deixar claro que isso não limita as capacidades de adaptações e criações da mente humana e o seu potencial

de para desenvolveram formas criativas de ensinar e de educar, construídas dentro das limitações e das condições existentes. Portanto, é imprescindível que o professor se atualize, descubra nas TICs uma aliada no processo de ensino-aprendizagem e que assim possa facilitar sua vida profissional agregando um rico conhecimento ao seu aluno, afinal, ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação.

6. Considerações finais

Em um mundo globalizado e cada vez mais digital o engajamento em múltiplas práticas sociais de letramento, utilizando as TICs, se impõe como uma realidade inescapável. Nesse sentido, a missão fundamental da educação é, então, prover oportunidades para os alunos, aumentando seus repertórios de letramentos e ajudando-os a agir principalmente criticamente, pois para acompanhar as novas demandas da sociedade contemporânea, o estudante precisa ler, interpretar e posicionar-se. Diante disso, a inclusão digital aliada a práticas de multiletramentos podem ser um caminho para a transformação social.

Sendo assim, nesta época de mudanças e de transformações, o impacto do letramento toma grande proporção na vida das pessoas, pois se torna indispensável à sobrevivência do cidadão nesta atual sociedade extremamente grafocêntrica, pois afinal, usamos a leitura o tempo todo e em práticas diferenciadas, enfim, essa sociedade é da tecnologia e da informação, transformação e transitoriedade.

As práticas sociais tomaram um perfil diferente, demandando comportamentos novos entre os participantes, disso advêm os multiletramentos, pois essas variedades de práticas, esses múltiplos saberes são, portanto, os usos e práticas de linguagens para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. E quando os letramentos se tornam multiletramentos e são necessárias novas ferramentas e essas chegam aos alunos de todas as idades e classes sociais. Mas para compreender como funcionam essas ferramentas é preciso interagir com elas e desvendar o funcionamento delas a partir de quem as cria diariamente. Em conformidade a isso está Lemke (1998) quando defende que tanto faz se a mídia é voz ou vídeo, o que importa é saber como criar significação da maneira como os nativos o fazem.

Deste modo, a inserção das TICs nas salas de aula, ajudará a diminuir a falta de acesso à tecnologia e à informação que havia antes e ajudará a compreensão e melhor utilização desta tecnologia, visto que muitos educandos têm acesso a tecnologias das quais desconhece a real utilidade de seu funcionamento. As TICs também se revelam instrumentos de motivação e interação, pois contribuem para a aprendizagem dos alunos, afinal, não existem alunos distraídos com o uso dessas novas tecnologias e sim alunos atraídos por outras coisas.

Essas tecnologias encantam, ensinam, envolvem, facilitam e sua multiplicidade desperta a curiosidade gerando uma aprendizagem por muitas vezes rápida. Porém, é preciso entender que não é suficiente inserir este aluno nas práticas de multiletramentos apenas para proporcionar a ele saber lidar com o computador, *tablet*, *smartphone* e sim, é necessário inserir este aluno nas práticas sociais de modo a tornar significativa essa aprendizagem em sua vida, onde essas práticas principalmente as de cultura locais sejam mais valorizadas e utilizadas como letramentos, pois essas darão mais sentido e ligação para uma melhor assimilação do processo de ensino-aprendizagem.

Conceitos formados sobre currículos, programas e métodos, por melhores que sejam, não dão conta de toda a necessidade do ensino-aprendizagem, e muitas vezes distorcem a compreensão da escola e do letramento escolar. Por isso, para que o trabalho com multiletramentos na escola seja relevante, é preciso que o professor tenha uma formação continuada, uma qualificação profissional mais adequada, pois, mesmo que muitos professores possuam curso superior, ainda existe um “despreparo” em relação à certas práticas pedagógicas, pois não basta trazer novas tecnologias para a sala de aula e usá-las como materiais didáticos, é preciso ensinar os alunos a construir sentidos a partir delas.

Com isso, o desafio implicará em ampliar a capacidade de propor novas atividades de aprendizagem aos alunos utilizando-se das modernas tecnologias e novos desafios, de construção e reconstrução de conhecimentos. Atividades estas, que exigem do professor uma ação mais de orientação, de motivação e tutoria, do que de expositor de conteúdos ou conhecimentos já produzidos.

Portanto, cabe ao professor, compreender que deve se aprimorar e se aperfeiçoar, pois isso se torna essencial em sua vida profissional, tornando-o competente e comprometido com os resultados de sua tarefa educativa. Então, o educador compreenderá que o seu conhecimento não está

completo, e que deve ser desenvolvido rumo a uma nova conscientização de mundo e saber que aprender é uma aventura criadora, é construir, é reconstruir, é mudar, é transformar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B. L. Do Texto às imagens: as novas fronteiras do Letramento Visual. In: PEREIRA, R.C.; ROCCA, P. (Orgs). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

BARBOSA, Themis R; BARROS, Adriana L. E. C. As multifaces do letramento. *Revista Philologus*, Ano 19, n. 57 Supl.: *Anais da VIII JNLFLP*. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2013.

BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. *Polifonia*, v. 19, n. 25, 2012.

CARVALHO, Marília G.; Bastos, João A. de S. L., Kruger, Eduardo L. de A. Apropriação do conhecimento tecnológico. CEEFET-PR, 2000.

DIAS, Anair Valênia Martins et. al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento Digital e Formação de Professores. In: 28ª Reunião Anual da Anped, GT/16, Educação e Comunicação. *Trabalhos apresentados*, Minas Gerais, 2005.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.L.G.; BOCH, F. (Orgs). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B.; VIEIRA, J. A. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação. In: MAGALHÃES, I; CORACINI, M.J.; GRIGOLETTO, M. (Orgs). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Paulo: Claraluz, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A.

(Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiá: Paco, 2011.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 12, Curitiba, 2004.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

REBELLATO, M. S. 11 maneiras de ajudar na alfabetização do seu filho. 2009. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/apren-dizagem/ajudar-alfabetizacao-seu-filho-470463.shtml>. Acesso em: 12 jan 2016.

ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e diálogos*, v. 2, n. 1, 2011.

SEGANFREDO, L. *et al.* Face a face com Nóvoa. Formação inicial e continuada. Entrevista com Antonio Nóvoa. *Revista de Letras*. Norteamentos, v. 5, n.10, Mato Grosso, 2012.

MORAN, José Manuel. *O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 23 mai 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In FAZENDA, I.C.A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

SILVA, Simone Batista. As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa no ensino básico: reflexões iniciais. *Revista X*, v. 1, 2012.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M.A.F. de; MENDONÇA, R.H. (Orgs). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VALENTE, J. A. (Org.). *O Computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: NIED/Universidade Estadual de Campinas, 2002.

**CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS
NA HISTÓRIA DO LATIM: UMA REVISÃO**

Luiz Henrique Queriquelli (UFSC)
luizqueriquelli@yahoo.com.br

RESUMO

Considerando a importância que construções reflexivas assumiram nas línguas românicas e, em particular, no português, esta pesquisa propõe investigar seus desenvolvimentos prévios em latim. Para isso, toma como ponto de partida o pressuposto de que, já no período clássico, havia uma tendência de substituir o uso medial da passiva sintética pelo reflexivo medial. Com base em revisão bibliográfica e reexame de dados levantados principalmente por Adams (2013), Cennamo (1998) e Kemmer (1993), os resultados indicam que: não se pode afirmar existência daquela tendência, senão que as duas possibilidades eram antigas na língua e a primeira era a norma geral; é possível afirmar, contudo, que a baixa frequência da passiva sintética e a restrição de seu uso a um registro culto podem ter contribuído para sua extinção; existiam três funções distintas do reflexivo em latim (medial, anticausativo e passivo); não há base empírica para afirmar que o sentido da evolução foi *se* medial > anticausativo > passivo, embora isso seja plausível em termos lógicos; os contextos semânticos tipicamente favoráveis ao reflexivo medial identificados por Kemmer (1993, p. 19) parecem se aplicar ao latim, em especial a categoria de “eventos espontâneos”, na qual se encaixa um uso muito frequente no período clássico: a personificação de coisas.

Palavras-chave:

Voz média. Voz passiva. Construções reflexivas.

ABSTRACT

Considering the importance that reflexive constructions have assumed in Romance languages and, in particular, in Portuguese, this research proposes to investigate their previous developments in Latin. To do this, it takes as a starting point the assumption that, already in the classical period, there was a trend to replace the medial use of the synthetic passive with the medial reflexive. Based on a bibliographical review and re-examination of data collected mainly by Adams (2013), Cennamo (1998) and Kemmer (1993), the results indicate that: it is not possible to affirm the existence of that trend, but rather that the two possibilities were old in the language and the first was the general norm; it is possible to state, however, that the low frequency of the synthetic passive and the restriction of its use to a cultured register may have contributed to its extinction; there were three distinct functions of the reflexive in Latin (medial, anticausative and passive); there is no empirical basis to assert that the direction of evolution was medial > anticausative > passive, although this is plausible in logical terms; the semantic contexts typically favorable to the medial reflexive identified by Kemmer (1993, p. 19) seem to apply to Latin, especially the category of “spontaneous events”, which includes a very frequent use in the classical period: the personification of things.

Keywords:

Medium voice. Passive voice. Reflective constructions.

1. Introdução

O clítico *se* é uma forma que atravessa a cronologia das línguas portuguesa e latina, e é protagonista de alguns casos paradigmáticos de mudança linguística que envolvem os planos sintático e semântico, numa contínua flutuação dos papéis temáticos. Sintetizando algumas das principais etapas dessa história, cabe lembrar que o que hoje se convencionou chamar de “*se* indeterminador” (e.g. “aluga-se casas”) surgiu de uma ambiguidade do “*se* apassivador” (e.g. “alugam-se casas”), o qual teria surgido já no protorromance, derivado do “*se* medial” (ou reflexivo); este, por sua vez, teria nascido ocupando o uso medial da extinta passiva sintética latina¹¹ (as formas com -r, como *delectatur* vs. *se delectat*) (AUTOR, 2019, p. 159-66).

Esta última etapa – isto é, o desaparecimento do médio-passivo em favor do reflexivo – é uma mudança frequentemente apenas presumida, sobre a qual há evidências esparsas e muitas referências indiretas. Uma dessas referências indiretas mais interessantes aparece num estudo de Alfonso Traina sobre a invenção de verbos reflexivos feita por Sêneca em sua obra filosófica, invenção a qual ele chama de “linguagem da interioridade”. Traina (1974) remete a isso nos seguintes termos:

O uso do reflexivo, tanto direto quanto indireto, talvez seja o meio sintático senecano mais frequente pelo qual se expressa esse contínuo curvar-se do sujeito sobre si mesmo. O quadro linguístico, dentro do qual isso opera, é a tendência do latim de substituir o médio-passivo, *ornari*, pelo reflexivo, *se ornare*. Mas a oposição entre as duas diáteses ainda é clara e sensível: diante da mecânica e passividade da voz média, cuja ação é mais sofrida do que desejada pelo sujeito – e se recorde sobretudo o doloroso e espantado *nescio, sed fieri sentio, et excrucior* de Catulo (85, 2) – o reflexivo afirma a consciência e a responsabilidade do agente que se toma como objeto da própria ação. Sêneca explora essa possibilidade do sistema linguístico expandindo o uso do reflexivo em uma gama de *iuncturae* sem precedentes no latim. (TRAINA, 1974, p. 14)

Traina levanta uma série de verbos agenciados por Sêneca para se referir a diferentes nuances de como o indivíduo pode interferir ativamente em sua própria consciência. Alguns desses verbos já eram usados de maneira reflexiva em sentidos concretos, outros, nem mesmo em sentidos concretos; entretanto, Sêneca os habilita a serem usados num contexto filosófico, para expressar os diferentes modos pelos quais alguém pode

¹¹ A passiva sintética propriamente dita deu lugar à forma perifrástica com o verbo *sum* (e.g. *amatus fuit*) por conta de ambiguidades estruturais. Como ela pouco a pouco caiu em desuso, dando lugar à alternativa perifrástica, seu uso medial também se extinguiu aos poucos, dando lugar à forma reflexiva.

intervir sobre si mesmo, sobre seus hábitos, sobre sua consciência. Entre eles, há reflexivos diretos: *uindicare se* (reivindicar-se), *effugere se* (evadir-se), *deprehendere se* (apanhar-se), *excutere se* (sacudir-se, para fins de escrutínio); reflexivos indiretos: *secum morari* (habitar consigo mesmo); *sibi adquiescere* (aquietar-se em si mesmo); *in se recondi* (recolher-se em si mesmo); *secum essere* (estar consigo mesmo); *sibi relinqui* (abandonar-se em si mesmo); *sibi inniti* (apoiar-se em si mesmo); *sibi propitiare* (favorecer a si mesmo); *sibi clamare* (clamar a si mesmo); duplos reflexivos: *se sibi propitiare* (favorecer-se a si mesmo), *se sibi praesse* (auxiliar-se a si mesmo), *se sibi conuenire* (reunir-se consigo mesmo), *cum sibi ex se nasci* (nascer de si e consigo mesmo), *ex se sibi inuenire* (encontrar-se a partir de si); e reflexivos estáticos: *in se reuocare* (chamar-se de volta para si), *sibi confidere* (confiar em si mesmo), *se gaudere* (alegrar-se), *sibi adplicare* (conectar-se consigo mesmo), *in se colligi* (recolher-se em si), *in se conuerti* (voltar-se para si), *in se reuerti* (voltar-se para si), *in se recondi* (recolher-se em si), *ad se recurrere* (recorrer a si), *in se recedere* (retirar-se para si).

Todos esses empregos idiossincráticos de Sêneca não entraram para o uso comum da língua, mas supostamente refletiram em outros filósofos ao longo dos tempos: segundo Traina, a linguagem da interioridade senecana reverbera em Marco Aurélio (séc. II), Agostinho (séc. IV), Gregório Magno (séc. V), Montaigne (séc. XVI), Giovanni Pascoli (séc. XIX). Entre estes, o filósofo de Hipona seria o principal responsável por consolidar e difundir essa inovação linguística de Sêneca: “a linguagem da interioridade, que é talvez a maior contribuição de Sêneca à terminologia filosófica do Ocidente, flui sobretudo através de Agostinho para a experiência cristã” (TRAINA, 1974, p. 22-3).

O caso de Sêneca é interessante porque, se ele pôde explorar exhaustivamente essa tendência na linguagem filosófica, tendemos a supor que o fenômeno já estava amplamente disseminado no vernáculo. Nesse sentido, nosso interesse neste trabalho é nos determos sobre o pressuposto de Traina (1974, p. 14) segundo o qual “O quadro linguístico, dentro do qual isso opera, é a tendência do latim de substituir o médio-passivo (...) pelo reflexivo”. Isto é, pretendemos vislumbrar esse “quadro linguístico”, a fim de entender, a partir de exemplos concretos, o que estava acontecendo na língua latina naquele momento. Queremos, portanto, recuperar a etapa inicial daquele longo processo que dará ensejo aos outros usos e sentidos do clítico *se* e suas formas análogas.

Esperamos reconhecer padrões que tenham favorecido o uso de flexivos e, conseqüentemente, o desaparecimento de formas passivas, a fim de não só melhor compreender essa mudança na história do latim, mas também a fim de iluminar a compreensão de fenômenos análogos no português brasileiro e, se possível, aventar subsídios para previsões de mudança. Para tanto, procederemos a revisão bibliográfica e reexame de dados levantados principalmente por Adams (2013), Cennamo (1998) e Kemmer (1993), extraídos de fontes literárias e não literárias, relativas aos períodos arcaico, clássico e tardio da língua latina.

2. O quadro linguístico favorável ao reflexivo

Um primeiro elemento importante a ser destacado na tentativa de compor o quadro linguístico que aqui nos interessa é a baixíssima frequência da passiva sintética em textos não literários do fim da República e começo do Império. Como observa Adams (2013), a raridade das formas passivas flexionadas em textos não literários compõe um pano de fundo para seu eventual desaparecimento. Ele oferece evidências dessa raridade:

Por exemplo, nas cartas do [soldado] Terentiano e em uma amostra de cartas de Vindolanda, a ativa supera em muito a passiva, e, das formas passivas, poucas são sintéticas, em oposição às perifrásticas, isto é, formadas com o auxiliar *esse*. Nas cartas, as formas ativas superam as passivas em 127:8, e das oito passivas apenas três são sintéticas. No arquivo de Cerialis, nas placas de Vindolanda, há setenta e três formas ativas e seis passivas, das quais três são sintéticas. O aprendiz grego de latim que tentou traduzir duas fábulas de Babrius para o latim (*P. Amh.* II.26) era capaz de acertar formas verbais ativas finitas, mas, fora isso, estava perdido no sistema verbal. De suas vinte e oito formas verbais corretas, apenas uma é passiva. Nos ostracos de Bu Njem há noventa e cinco formas ativas e seis passivas (deixando de lado os participios sem auxiliar), quatro delas sintéticas e duas perifrásticas. (ADAMS, 2013, p. 674)

Ou seja, aparentemente a passiva sintética já estava em declínio no latim vernacular do primeiro século, e isso pode ter exercido alguma influência sobre o latim literário. Além disso, outro fato relevante é que, possivelmente, esse declínio já vinha acontecendo desde muito antes do primeiro século. Ernout (1908), por exemplo, tendo em vista obras de apelo coloquial, não encontrou mais que duas ocorrências da chamada passiva completa (quando o agente está expresso) nas peças de Plauto (séc. III a.C.) e, em *De agricultura* de Catão (séc. III a.C.), não encontrou nenhuma sequer. Siewierska (1984, p. 3), a propósito, mostra que a passiva, ainda em latim, tornou-se marca de registro culto, algo que foi herdado

pelas línguas românicas: em todas as línguas românicas e na maioria das línguas, a passiva aparece como uma construção “planejada”, não produzida espontaneamente.

Contudo, a despeito do que muitos parecem acreditar, Adams (2013, p. 717-18), analisando larga base empírica de textos do latim arcaico, clássico e tardio, tanto de caráter literário quanto de apelo coloquial, afirma que a norma latina para a voz média ainda era a passiva sintética. Em suas palavras:

[...] a passiva sintética é a norma em todos os textos aqui considerados. [...] Não há motivos para sugerir que o reflexivo, conforme ilustrado aqui (ou seja, o uso medial ou anticausativo; o uso passivo pode ter sido diferente) pertencia a variedades sociais inferiores da língua, ou que aumentou no latim tardio existente. As construções românicas, mediais ou passivas, foram o resultado do uso do latim em geral, não do uso do latim localizado exclusivamente abaixo da escala social. O reflexivo era uma construção antiga convivendo com a forma sintética (em -r), determinada por fatores difíceis de deslindar. (ADAMS, 2013, p. 717-18)

Portanto, sabemos de antemão que, embora houvesse uma tendência ao desaparecimento da passiva sintética em textos não literários, esta forma se manteve como a norma para expressão da voz média até o século IV pelo menos, relegando a construções reflexivas um papel menor. Tentaremos aqui entender, portanto, que contextos propiciavam o uso de construções reflexivas.

2.1. Reflexivo medial, anticausativo e passivo

Antes de prosseguir, cabe caracterizar brevemente a voz passiva e a voz média. Siewierska (1984, p. 2) afirma que, de acordo com a definição mais amplamente aceita, “construções passivas têm as seguintes características: (a) o sujeito da cláusula passiva é um objeto direto da cláusula ativa correspondente; (b) o sujeito da cláusula ativa é expresso na passiva na forma de um adjunto agentivo ou não é expresso; (c) o verbo está marcado como passivo.” A maioria das passivas em latim não tem um agente expresso, e é frequente que o agente ou a causa não possam ser recuperados do contexto.

A voz média não é tão fácil de caracterizar. Kemmer (1993, p. 238), a partir de critérios semânticos, define a voz média da seguinte maneira:

Embora sem limites precisos, a área da semântica medial pode ser delimitada com referência a duas propriedades semânticas. Essas duas propriedades, que são características de todo sistema medial onde há um

marcador medial funcional, são (i) o iniciador como entidade afetada (ponto final) e (ii) o baixo grau de elaboração de eventos. A primeira propriedade [...] é subsumida pela segunda, uma vez que a equiparação de iniciador e ponto final efetivamente faz com que um evento seja menos elaborado do que um evento totalmente transitivo, no qual as duas entidades são completamente distintas. (KEMMER, 1993, p. 238)

A autora analisa diversas línguas com marcadores de voz média e identifica alguns padrões. As classes de verbos que apresentam marcação medial são aquelas que expressam movimento não translacional, cuidados com o corpo e higiene, mudança na postura corporal, movimento translacional, emoção, atos de fala emotivos, outros atos de fala, cognição e “eventos espontâneos”, classe que inclui verbos de crescer, apodrecer, secar, desmoronar, evaporar e afins (KEMMER, 1993, p. 19).

Como observa Adams (2013, p. 678), em latim, os verbos pertencentes a essas classes podem receber marcação de voz média de duas maneiras principais, seja por flexões passivas (*uertor*) ou pela construção reflexiva (*me uerto*). Um típico reflexivo medial está em *Mulomedicina Chironis* (Medicina para Mulas, de Quirão):

(1) *donec cicatrix oculo se confirmet* (*Mul. Chir.* 76) ‘até que uma cicatriz se forme no olho’.

Várias características desta frase podem ser observadas. O sujeito do verbo é a ‘entidade afetada’. O evento é espontâneo, sem nenhum agente óbvio sequer dedutível do contexto: a formação da crosta é algo que ocorre naturalmente. O sujeito é inanimado, ou talvez impessoal (considerando que a cicatriz tenha um grau de vitalidade). Há uma mudança de estado corporal, que é frequente em tais construções. Finalmente, a construção reflexiva é substituível por uma ‘passiva’, ou seja, um meio sintético (*confirmetur*). Segundo Cennamo (1998, p. 83-7), as duas construções nem sempre são equivalentes, mas muitas vezes são. Às vezes, é possível extrair uma causa ou agente vagamente do contexto, mas mesmo assim pode ser sentida uma diferença de um passivo genuíno, pois o sujeito ainda pode parecer ser o iniciador, bem como a entidade afetada.

O fato de muitos reflexivos mediais poderem ser substituídos, sem grandes prejuízos de sentido, por uma passiva faz com que Adams (2013, p. 678-9) questione se, já no latim, ao menos em socioletos mais baixos, já poderíamos admitir a existência do “*se* apassivador”, que mais tarde se tornará comum a todas as línguas românicas. Nesse sentido, o autor sugere que o reflexivo passivo nas línguas românicas teria surgido do reflexivo

latino com sujeito inanimado, ou personificado, como no seguinte exemplo de Cícero:

(2) *valvae se ipsae aperuerunt* (Cic. *Div.* 1, 74) ‘as portas se abriram’.

Aproveitando este último exemplo, cabe introduzir aqui mais uma categoria de verbos lembrada tanto por Siewierska (1984) quanto por Cennamo (1998): os anticausativos. Por exemplo, em português brasileiro, é comum encontrarmos tanto sentenças como *João abriu a porta* quanto sentenças como *A porta abriu*. No segundo caso, temos um verbo anticausativo: “quando um verbo intransitivo é derivado de um verbo basicamente transitivo com o P[aciente] do verbo transitivo correspondendo ao S[ujeito] do intransitivo” (CENNAMO, 1998, p. 80). Ocorre que Cennamo (1998, p. 83) estende o termo “anticausativo” para cobrir certos tipos de estruturas reflexivas no latim: “o padrão reflexivo já era usado com sujeitos inanimados no latim arcaico, quando nenhuma personificação estava implícita, para marcar os anticausativos.” Cennamo (1998, p. 81) cita um exemplo de Plauto:

(3) *eaepesae se patinae fervefaciunt ilico* (Pl. *Pseud.* 831-3) ‘as panelas esquentam na mesma hora’ – considerando, na tradução, “esquentar” como verbo anticausativo.

Então, até aqui, temos os seguintes elementos: (1) a frequência da passiva sintética, tanto no período arcaico quanto nos períodos clássico e tardio, era quase nula em textos não literários e até mesmo em textos literários de caráter coloquial; (2) verbos de voz média podiam ser expressos em latim tanto pela passiva quanto por construções reflexivas, mas, dado o virtual desaparecimento da passiva sintética, as construções reflexivas ocuparam essa função; (3) eventualmente os reflexivos, ainda em latim, podiam ser substituídos por construções passivas, o que sugere que, já em latim, existia o *se* apassivador; (4) outra função assumida pelos reflexivos em latim é a função anticausativa, quando a causa da ação não é óbvia, e o paciente que sofre a ação figura como sujeito sintático.

Assim, teríamos – virtualmente – três funções ocupadas pelo reflexivo em latim, que se expande em variação com a passiva sintética: as funções média, passiva e anticausativa. A fim de confirmar a ocorrência dessas funções e tentar entender o que condicionava os usos da construção reflexiva, vamos analisar a tese que Cennamo (1998) propõe, à luz dos dados trazidos por Adams (2013) e outros autores.

2.2. A tese de Cennamo (1998)

Cennamo (1998, p. 88-9) sugere que a evolução do reflexivo em latim se deu na seguinte direção: em um primeiro momento, exerce apenas a função de voz média; posteriormente, passa a assumir também a função anticausativa, quando o sujeito é inanimado e não há personificação (já que a personificação de uma entidade inanimada abre a possibilidade para a interpretação de voz média); por fim, os usos anticausativos dão ensejo para surgimento do *se* apassivador. Nas palavras de Cennamo (1998, p. 89), esta última etapa ocorre pelos seguintes motivos:

A função passiva do padrão reflexivo pode ser considerada como resultante da propagação do padrão *se* + ativo para verbos que denotam situações que não podem ocorrer espontaneamente, mas que necessariamente implicam um Causador humano, e que, portanto, não ocorria no padrão anticausativo no latim arcaico e clássico [...]. Essas formas, entretanto, devem ter sido sentidas como vulgares. (CENNAMO, 1998, p. 89)

Para ilustrar a tese de Cennamo, cabe retomar o exemplo 3 apresentado anteriormente. Em seu entendimento, num momento remoto, uma construção como *se patinae fervefaciunt* só podia ser entendida como voz média, presumindo a personificação do sujeito: ‘as panelas [entendidas como pessoas] se fervem a si mesmas’; em um segundo momento, por volta da época de Plauto, já não há necessidade de que o sujeito seja personificado para uma construção como essa fazer sentido, pois então a função anticausativa já está em vigor: ‘as panelas fervem’ [e não há uma causa óbvia]; num terceiro momento, presume-se um causador humano para aquele evento que não tinha causa óbvia, e então o *se* é reanalisado como índice de voz passiva: ‘a panelas se fervem/são fervidas [por alguém]’.

Ela entende que o *se* anticausativo surge no latim vulgar, mas só entra no latim literário tardiamente. Seu argumento para isso são os seguintes fatos: no latim antigo, a exemplo de textos coloquiais como os de Plauto, já era possível observar o reflexivo anticausativo, mas no latim literário do período clássico só se observavam construções com personificação do sujeito (presumivelmente de voz média); no latim imperial e no latim tardio, o uso do padrão reflexivo para marcar os anticausativos aumenta, de modo que, no final do século IV, “praticamente todos os verbos podem marcar os anticausativos por meio do padrão reflexivo” (CENNAMO, 1998, p. 88). Adicionalmente, nesse momento, a construção reflexiva também assume funções passivas.

Adams (2013, p. 684) admite que a ideia de que o reflexivo passivo surge de uma reanálise do anticausativo seja plausível e possa captar a

natureza do seu desenvolvimento, mas entende que a tese geral de Cennamo carece de evidências e não se sustenta. Sua crítica se apoia no fato de que os exemplos de Cennamo são enviesados a fim de favorecer suas interpretações. Por exemplo, uma das ocorrências citadas por Cennamo (1998, p. 89) para provar que no século IV a construção reflexiva assume função passiva vem da *Mulomedicina Chironis*:

(4) *stercora si se ... provocaverint (Mul. Chir. 230)* ‘o excremento, se for expulso...’ – conforme a interpretação de Cennamo.

A passagem completa, porém, é a seguinte:

(5) *stercora si se post ex aggrauatione stercoris provocauerint, scias eum cito refrigeraturum (Mul. Chir. 230)* ‘se, depois, o excremento se expelir/for expulso pelo peso das fezes, saiba que [o animal] se recuperará rapidamente’.

Ao analisar o contexto, Adams (2013, p. 683), discordando de Cennamo, defende que, ali, a expulsão do excremento ocorre espontaneamente, sendo induzida apenas pelo acúmulo de fezes. Segundo ele, este exemplo não difere de muitos outros, tanto no latim clássico quanto no tardio, em que uma entidade inanimada se coloca como sujeito de uma construção reflexiva expressando um processo espontâneo, que pode ter uma causa natural, mas não um agente típico de voz passiva.

Outra citação supostamente enviesada de Cennamo é o exemplo 3, de Plauto, que apresentamos anteriormente. Cennamo (1998, p. 83) o apresenta como sendo um uso anticausativo do reflexivo, “quando nenhuma personificação estava implícita”. Adams (2013, p. 688), porém, discorda, argumentando que, naquele momento da peça, não só as panelas, mas vários elementos culinários são personificados para gerar humor. Por exemplo, em dado momento o cozinheiro diz que “o cheiro voa com os pés pendurados”: *odor uolat ... dimissis pedibus (Pl. Pseud. 841-44)*. Mais cedo na mesma cena (*Pl. Pseud. 817*), a personagem personifica um ingrediente, a mostarda, chamando-a de bandida, tal como ele mesmo era chamado.

Plauto era muito dado à personificação, como mostra Stockert (1983, p. 200). Além disso, assim como ele personifica uma panela no exemplo em questão, há outros casos de personificação de implementos, como a de uma espada em *Miles Gloriosus* (5-8) ou a de uma faca, na mesma peça (*Mil. 1398*). Em outra peça de Plauto, ferrolhos são personificados, admitindo o uso do reflexivo medial:

(6) *hoc vide ut dormiunt pessuli pessumi | nec mea gratia commouent se ocius* (Pl. *Curc.* 153-4) ‘veja como aqueles ferrolhos malditos dormem, e não se movem mais rápido por minha causa’.

A personificação dos ferrolhos é óbvia em *dormiunt*. Da mesma forma, na seguinte passagem da *Aulularia*, diversos males se aglutinam em torno à desgraça do protagonista, tal como pessoas que se “grudam” em alguém.

(7) *ita mihi ad malum malae res plurimae se adglutinant* (Pl. *Aul.* 801) ‘assim, inúmeros males se aglutinam em torno à minha desgraça’.

Ao que parece, portanto, não é possível afirmar que o reflexivo medial com coisas personificadas já estivesse evoluindo de maneira sistemática para usos anticausativos ou passivos. No entanto, claramente o reflexivo medial estava em uso, e aparentemente esse uso era favorecido quando envolvia a personificação de coisas. Vejamos, então, mais de perto como esse uso ocorria e quais eram suas nuances.

2.3. O reflexivo medial com coisas personificadas no período clássico

Se, por um lado, essas generalizações de Cennamo – de que no latim arcaico o reflexivo já era anticausativo em textos coloquiais e de que no latim tardio sua reanálise como voz passiva já estava em vigor – parecem ser inválidas, por outro lado, a afirmação de que no latim literário do período clássico é frequente o uso de reflexivo medial com coisas personificadas parece se confirmar. Um exemplo muito comum, que ocorre em Virgílio, César, Sêneca, Plínio, Vitruvius, entre outros, é a personificação de rios e marés:

(8) *et caput unde altus primum se erumpit Enipeus, unde pater Tiberinus* (Verg. *Georg.* 4.368) ‘e aquela fonte de onde primeiro o profundo Enipeu se lançou para a luz, de onde [se lançou] o pai Tiber’.

(9) *gemerentque repleti amnes, nec reperire viam atque evolvere posset in mare se Xanthus* (Verg. *Aen.* 5.807-8) ‘até que as correntes fossem sufocadas [com os mortos], e Xanthus mal pudesse encontrar seu caminho e se lançar para o mar’.

(10) *cum ex alto se aestus incitauisset* (Caes. *Gall.* 3.12.1) ‘quando a maré se erguia do oceano principal’.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(11) *quo maior uis aquae se incitauisset* (Caes. Gall. 4.17.7) ‘à medida que a maior massa de água se chocava [contra a ponte]’.

(12) *olim ad hoc maria se exercent* (Sen. Nat. 3.30.1) ‘uma vez que o mar se esforça para chegar lá’.

(13) *ubi Nilus praecipitans se fragore auditum accolis aufert* (Plin. Nat. 6.181) ‘onde o Nilo, precipitando-se com fragor, tira a audição dos habitantes’.

(14) *ab hisque paludibus se circumagens per flumina Astansobam et Astoboam et alia plura pervenit per montes ad cataractam ab eoque se praecipitans per septentrionalem pervenit* (Vitr. 8.2.6) ‘e dos terrenos pantanosos de lá, ele se bifurca contornando os rios Astansoba e Astoboa e muitos outros, passa pelas montanhas até a Catarata, e de lá se precipita e passa para o norte’.

Outras duas entidades frequentemente personificadas, favorecendo assim o reflexivo medial, são a lua e o vento, o que é bastante natural, já que, assim como os rios, estes seres eram considerados deuses:

(15) *qua se plena... fundebat luna* (Verg. Aen. 3.151-2) ‘na qual a lua cheia se derramava’.

(16) *neque se luna quoquam mutat* (Pl. Amph. 274) ‘nem a Lua se move para qualquer lugar’.

(17) *centesima reuolvente se luna* (Plin. Nat. 18.217) ‘quando a lua se vira pela centésima vez’.

(18) *quemadmodum soli luna se opponat* (Sen. Nat. 1.12.1) ‘de forma que a lua se oponha ao sol’.

(19) *Auster... in Africum se vertit* (Caes. Civ. 3.26.5) ‘o [vento] Austero se volta para a África’.

Um exemplo menos intuitivo se encontra também na Eneida, quando Virgílio faz referência ao caminho para o submundo:

(20) *partis ubi se uia findit in ambas* (Verg. Aen. 6.540) ‘onde o caminho se divide em dois’.

De certa forma, este último exemplo pertence à categoria de descrições geográficas. Como observa Adams (2013)

A construção reflexiva é comum nas descrições de paisagem natural, assim como é usada para eventos ou processos naturais. Montanhas se erguem

sozinhas, baías se contorcem e assim por diante. Se o vapor ‘se eleva’ ou um litoral ‘se curva’ não há nenhum agente óbvio que cause os fenômenos, que são ‘naturais’. O reflexivo dá ao traço/evento específico um poder ou característica conferida vagamente pela natureza. (ADAMS, 2013, p. 688)

Tendo isso em mente, vejamos os seguintes exemplos:

(21) *hinc [silva Hercynia] se flectit sinistrorsus* (Caes. Gall. 6.25.3) ‘ali [a floresta Hercínia] se curva para a esquerda’.

(22) *paulatim deinde laxare semet sinus montium ... coeperant* (Curtius 3.9.12) ‘então, aos poucos os seios dos montes tinham começado a se abrir’.

(23) *attollente se contra medios visus terrarum globo* (Plin. Nat. 2.177) ‘o globo se erguendo contra as vistas centrais das terras’.

(24) *est ergo folio maxime querno adsimulata, multo proceritate amplior quam latitudine, in laevam se flectens cacumine et Amazonicae figura desinens parmae* (Plin. Nat. 3.43) ‘é, portanto, acima de tudo em comparação com uma folha de carvalho, muito mais larga em comprimento do que em largura, dobrando-se para a esquerda no topo e terminando em forma de escudo de amazona’.

Em Virgílio, também encontramos reflexivos com sujeitos inanimados em referência a transformações forjadas por magia:

(25) *uix ea fatus erat cum circumfusa repente scindit se nubes* (Verg. Aen. 1.586) ‘mal ele tinha falado aquelas coisas, e de repente aquela nuvem circundante se fendeu’.

(26) *fusaque in obscenum se vertere vina cruorem* (Verg. Aen. 4.455) ‘o vinho derramado se converteu em sangue pútrido’.

Até aqui, nesses exemplos literários apresentados, temos típicos casos de reflexivo medial com o sujeito personificado. O sujeito é assumido como iniciador e ponto final da ação, e ela tem pouca elaboração de eventos. O próximo exemplo, porém, não é tão obviamente medial quanto os anteriores:

(27) *hic undique clamor dissensu uario magnus se tollit in auras* (Verg. Aen. 11.455) ‘por toda parte, um grande clamor se ergue no ar, numa dissonância variada’.

Normalmente encontramos expressões como *clamores tollunt*, com *clamores* no acusativo, presumindo um agente humano aí como sujeito, como no seguinte exemplo de Cícero:

(28) *intuentem te, admirantem, clamores tollentem cum uideo* (Cic. *Parad.* 37) ‘te olhando, admirando, erguendo clamores quando te vejo’.

Também é possível encontrar esse tipo de expressão numa construção passiva, com um agente humano implicado, como nessas passagens de Ênio e Tito Lívio:

(29) *tollitur in caelum clamor exortus utrimque* (Enn. *Ann.* 428) ‘é erguido no céu um clamor emanado de ambos os lados’.

(30) *signa canunt et tollitur clamor* (Liv. 25.39.3) ‘os sinos cantam e é erguido um clamor’.

Virgílio, portanto, efetuou uma ousada personificação do clamor, poeticamente conveniente, mas Adams observa que há ambiguidade na construção do poeta. Como ele defende,

[...] em teoria, a frase poderia ter sido interpretada como um reflexivo passivo, com agente humano implícito (o clamor se ergue/é erguido do/pelo agente humano). A ambiguidade não surge enquanto a personificação é sentida, e a personificação seria sentida por um leitor de poesia épica. O potencial para ambiguidade é, no entanto, significativo. Foi através do esmaecimento da personificação ou metáfora que a interpretação passiva do reflexivo tornou-se possível. (ADAMS, 2013, p. 688)

Em Catão, Varro, Cícero e outros há casos que se referem a eventos espontâneos que manifestam as forças da natureza. Os seguintes exemplos referem-se a mudanças naturais sofridas pelas plantas:

(31) *brassica [...] omnia ad salutem temperat commutatque sese semper* (Cato *Agr.* 157.1) ‘o repolho tem todas as virtudes necessárias para a saúde e se transforma constantemente’.

(32) *alia enim, quae manere non possunt, antequam se commutent, ut celeriter promas ac vendas* (Varro *Rust.* 1.69.1) ‘outras, que não podem perdurar, debes colher e vender rapidamente antes que passem do ponto [lit. que se mudem]’.

As mudanças espontâneas sofridas pela vida vegetal ensejam constantemente o uso da construção reflexiva, e não é necessário recorrer ao latim tardio para obter paralelos. Catulo usa um reflexivo para se referir ao crescimento de uma videira:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(33) *ut uidua in nudo uitis quae nascitur aruo, | numquam se extol-
lit* (Cat. 62,50) ‘como uma videira solteira que cresce em um campo nu,
nunca se eleva’.

Em Plínio, também abundam exemplos de reflexivos expressando
mudanças naturais. Eis alguns deles:

(34) *densante se frondium germine* (Pl. Nat. 10.81) ‘com o germe
das folhas se adensando’.

(35) *nemorosa uertice et se uastis protegens ramis arborum instar*
(Pl. Nat. 12.9) ‘seu topo parece um bosque e se envolve de ramos do ta-
manho das árvores’.

(36) *cacumina in aristas se spargunt* (Pl. Nat. 12.42) ‘as pontas [da
folha de nardo] se dividem em espigas’.

O seguinte exemplo ciceroniano refere-se a um evento espontâneo
expressando novamente as forças da natureza, porém não mais relacionado
ao mundo vegetal:

(37) *paulum requiescet, dum se calor frangat* (Cic. De orat. I.265)
‘descansa um pouco, enquanto o calor se dispersa’.

A mesma expressão está em Varro:

(38) *neque antequam calores aut frigora se fregerunt* (Var. Rust.
2.2.18) ‘não até que o calor ou o frio se disperse’.

Ainda no campo dos eventos naturais, encontramos também passa-
gens nas quais há referências a condições que afetam o corpo espontanea-
mente, como esta de Cícero:

(39) *strumae denique ab ore improbo demigrarunt et aliis iam se
locis conlocarunt* (Cic. Vat. 39) ‘afinal, as escrófulas migraram de sua face
maligna e se alocaram em outros lugares’.

Em textos médicos ou veterinários, encontramos passagens seme-
lhantes em referência ao suor:

(40) *etiam cum sudor se remisit* (Cel. Med.1.3.6) ‘mesmo quando
o suor se dispersa’.

(41) *hic humor sudoris in uentrem se desidet inter intestina et uen-
tris compaginem* (Mul. Quir. 220) ‘o líquido do suor que escorre para o
ventre se assenta entre o intestino e a junção do ventre’.

Todas essas nuances do uso do reflexivo medial no latim clássico parecem endossar a tese de Kemmer (1993, p. 19), segundo a qual os contextos favoráveis à voz média estão ligados a: movimento não translacional (e.g. a lua que se vira), processos ocorridos no corpo (e.g. o suor que se dispersa), mudança na postura corporal (e.g. a maré personificada que se ergue), movimento translacional (e.g. o rio que se lança para o mar), emoção (e.g. o clamor que se ergue) e eventos espontâneos (e.g. o frio ou o calor que se dispersam, mas de certa forma incluem todos os eventos naturais descritos).

Aparentemente, se o reflexivo medial não ameaçou a passiva sintética medial na concorrência para a expressão da voz média, ao menos ele ganhou terreno no campo das coisas personificadas e ali ocupou todos os contextos semânticos possíveis.

3. Conclusões

Após revisão bibliográfica e exame dos dados levantados, organizamos nossas conclusões em cinco pontos.

Em primeiro lugar, considerando em especial a pesquisa de Adams (2013, p. 674-724), apoiada em ampla base empírica, não é possível afirmar categoricamente que existia no tempo de Sêneca uma tendência de substituir o médio-passivo pelo reflexivo medial, pois Adams conclui que antes do período arcaico as duas construções já existiam e continuam existindo no tempo de Sêneca, sendo a primeira a comum e geral, e não há dados concretos que permitam afirmar a existência dessa tendência naquele momento, senão que as duas possibilidades já existiam havia muito tempo no latim e a primeira era a norma geral. Considerando que posteriormente, a passiva sintética medial vai desaparecer e o reflexivo medial vai se expandir, supomos que essa substituição estava em curso por séculos e estava avançada no primeiro século, mas a tentativa de afirmar essa suposição como um fato não pode ser endossada diante das evidências disponíveis.

Em segundo lugar, apesar de não haver dados para confirmar a tendência em questão, é possível afirmar que a baixa frequência da passiva sintética e a restrição de seu uso a um registro culto, típico de uma fala “planejada”, podem ter contribuído para sua extinção, e nesse caso o reflexivo passivo (ou *se* apassivador) teria emergido como uma alternativa.

Em terceiro lugar, vale destacar a existência de três funções distintas do reflexivo em latim: o reflexivo medial, o reflexivo anticausativo e o reflexivo passivo.

O quarto ponto digno de destaque é que a tese de Cennamo (1998, p. 88) – de que houve uma evolução *se* medial > anticausativo > passivo não se sustenta a partir da base empírica disponível, embora seja plausível em termos lógicos.

Por fim, o quinto ponto – que julgo particularmente importante para se entender o surgimento e comportamento da voz média de forma geral, em quaisquer línguas – é que os contextos semânticos tipicamente favoráveis ao reflexivo medial identificados por Kemmer (1993, p. 19) parecem se aplicar ao latim: movimento não translacional, processos no corpo, mudança na postura corporal, movimento translacional, emoção e eventos espontâneos.

Como dissemos antes, se aparentemente o reflexivo medial não ameaçou a passiva sintética medial na concorrência para a expressão da voz média, ao menos ele ganhou terreno no campo das coisas personificadas e ali ocupou todos os contextos semânticos possíveis. Isso faz sentido, a propósito, se pensamos no caso de Sêneca, que tomou o “eu” como um objeto. Sendo assim, se o latim já naquele tempo favorecia o reflexivo medial para coisas, faz sentido que Sêneca tenha usado essa possibilidade para tratar da agência dessa coisa chamada “eu” sobre si mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, J. N. *Social variation and the Latin language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

CENAMO, M. The loss of the voice dimension between late Latin and early Romance. In: SCHMID, M.S.; AUSTIN, J.R.; STEIN, D. (Eds). *Historical Linguistics 1997: Selected Papers from the 13th International Conference on Historical Linguistics, Düsseldorf, 10-17 August 1997*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1998. p. 77-100

KEMMER, S. *The Middle Voice*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1993.

QUERIQUELLI, Luiz Henrique. *Fundamentos latinos do português brasileiro*. Curitiba: Appris, 2019.

SIEWIERSKA, A. *The Passive: A Comparative Linguistic Analysis*. London, Sydney and Wolfeboro, New Hampshire: Croom Helm, 1984.

STOCKERT, W. T. *Maccius Plautus: Aulularia*. Stuttgart: Teubner Verlag, 1983.

TRAINA, Alfonso. *Lo stile drammatico del filosofo Seneca*. Bologna: Pàtron Editores, 1974.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
PARA USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Ana Carolina Barreto Pinto Caldas (IFF)
anacarolinacaldas672@gmail.com

RESUMO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação têm trazido diversas transformações na sociedade em geral e no campo educacional não tem sido diferente. Porém, apenas o uso das tecnologias não tem sido suficiente para contribuir no processo de ensino. Um dos motivos para a falta de integração entre tecnologia digital e o uso pedagógico tem sido a pouca preparação dos professores frente aos recursos tecnológicos, visto que os docentes têm carecido de formação continuada para uso das ferramentas digitais como potencial pedagógico na prática de atuação, uma vez que o acesso à informação tem sido facilitado com os meios digitais, tornando-se cada vez mais necessário repensar as metodologias adotadas no contexto educacional, já que a figura do professor como único detentor do conhecimento e do aluno como receptor passivo não deveria existir mais. Diante do exposto, o trabalho tem como objetivo verificar as contribuições das formações continuadas de professores para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. O percurso metodológico da pesquisa ocorreu com um levantamento de artigos para a revisão sistematizada da literatura de publicações no período de 2019 e 2022, por meio da base de dados Periódicos Capes. Foram selecionados artigos sobre o tema, após os critérios de inclusão e exclusão das produções acadêmicas. Ao encerrar a análise dos trabalhos, pretende-se propor reflexões sobre o contexto das formações docentes para utilização das tecnologias digitais na prática pedagógica.

Palavras-chave:

Prática pedagógica. Formação continuada de professores.
Tecnologias digitais de informação e comunicação.

ABSTRACT

Digital Information and Communication Technologies have brought about several transformations in society in general and in the educational field it has not been different. However, only the use of technologies has not been enough to contribute to the teaching process. One of the reasons for the lack of integration between digital technology and pedagogical use has been the lack of preparation of teachers in terms of technological resources, as teachers have lacked ongoing training for the use of digital tools as a pedagogical potential in their practice, a since access to information has been facilitated with digital media, it has become increasingly necessary to rethink the methodologies adopted in the educational context, since the figure of the teacher as the sole holder of knowledge and the student as a passive recipient should no longer exist. Given the above, the work aims to verify the contributions of continuing education for teachers for the pedagogical use of Digital Information and Communication Technologies. The methodological path of the research took place with a survey of articles for the

systematic review of the literature of publications in the period 2019 and 2022, through the Periódicos Capes database. Articles on the subject were selected, following the inclusion and exclusion criteria of academic productions. At the end of the analysis of the works, it is intended to propose reflections on the context of teacher training for the use of digital technologies in pedagogical practice.

Keywords:

**Pedagogical practice. Continuing teacher education.
Digital information and communication technologies.**

1. Introdução

Compreendendo o contexto e sabendo que não são todos os professores que possuem um nível de habilidade tecnológica suficiente para utilizar efetivamente as ferramentas digitais em sua prática pedagógica. A formação de professores precisa se concentrar em desenvolver suas habilidades digitais para que possa aproveitar o potencial das Tecnologias Digitais (TD) em sala de aula.

O presente trabalho tem como objetivo verificar as contribuições das formações continuada de professores para uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a partir de uma revisão sistematizada da literatura das publicações recentes de trabalhos acadêmicos, uma vez que os recursos digitais vêm acarretando o acesso de maneira rápida e fácil às informações, impactando diretamente na cultura educacional e em especial no trabalho do professor, desafiando o processo de ensino e aprendizagem para uma abordagem mais dinâmica e criativa (Cf. HABOWSKI; CONTE; FLORES, 2020). Nessa perspectiva, a formação de professores desempenha um papel fundamental para o uso responsável e eficaz das TDIC na prática de ensino.

Diante disso, estabeleceu-se a busca por publicações acadêmicas a partir da questão central de pesquisa: Quais as contribuições relacionadas à área de formação continuada de professores para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação?

Para responder a questão da pesquisa este trabalho está estruturado em cinco seções, em que esta introdução faz parte da primeira seção; a segunda seção é composta pela revisão da literatura em que apresenta-se o embasamento teórico com ênfase na formação de professores para uso pedagógico das TDIC; a terceira seção é detalhada os procedimentos metodológicos; na quarta seção são apresentados os resultados e discussão da

pesquisa, finalizando com as considerações finais sobre os achados e apontam-se algumas sugestões para os estudos futuros, e as referências.

2. Revisão de literatura

Por se tratar de um tema essencial para educação, a formação de professores tem sido objeto de estudos por muitos pesquisadores no decorrer dos anos, em que saber e entender quem é o professor da educação básica conhecendo o seu cotidiano tem sido essencial para que sejam pensadas alternativas de formações eficientes (Cf. ANDRÉ, 2009).

Visto que alguns cursos de formação vêm preparando o professor para repetição, com uso de apostilas e cópias, tornando o professor da educação básica um *tarefaíro* na execução das atividades curriculares estabelecidas. Para tal se faz necessário pensar no uso das narrativas digitais de aprendizagem nas formações de professores uma vez que, podem contribuir para integração das TDIC com os currículos, promovendo práticas de ensino mais criativas (Cf. RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017).

Haja vista que grande parte dos conhecimentos obtidos por uma pessoa no começo de seu percurso profissional, estará desatualizada quando estiver no fim de sua carreira, revelando assim a importância da construção de novos modelos do espaço do saber (Cf. LÉVY, 1999).

Diante disso, Silva e Lima (2021) ressaltam que o uso pedagógico das TD, ainda é um desafio, uma vez que esse distanciamento que pode ser compreendido pela falta de conexão entre a teoria e prática referente ao seu uso no percurso da formação docente vem impactando diretamente em sua prática pedagógica.

Segundo Kenski (2012), uma formação com nível de qualidade deve ter uma perspectiva de complementação das disciplinas escolares, no qual abrange entre outros, um razoável conhecimento de uso das ferramentas tecnológicas em diversas e distintas atividades de aprendizagem. É importante que o professor consiga constatar as melhores alternativas do uso das TDIC em determinada aula, tema e projeto, sabendo usá-la adequadamente.

Quando a intenção é proporcionar que os professores em formação conheçam os diversos recursos disponíveis, para que posteriormente possam escolher e analisar de maneira autônoma os que são pertinentes e articulados com sua prática de ensino (Cf. MOURA; CHAGAS, 2023).

Uma vez que o docente possua o domínio dos recursos digitais para utilização adequada na prática escolar, é fundamental que ele faça uma avaliação profunda da ferramenta antes de introduzi-la na aula, sendo capaz de ter o domínio suficiente e decidir qual momento certo para utilizá-la, definindo o que é pertinente e que poderá alcançar o objetivo proposto pelo professor naquela aula (Cf. COSTA *et al.* 2012).

Para tanto, cada vez mais professores e técnicos em educação têm compreendido que, somente a fluência na utilização das TDIC não tem sido suficiente, reconhecendo a necessidade de formação específica para o uso pedagógico das ferramentas, visto que a utilização das TDIC como instrumentalização no dia a dia escolar, podem não contribuir para proposta pedagógica (Cf. KENSKI, 2012).

Nessa perspectiva Habowski, Conte e Flores (2020), ressaltam a importância de as formações continuadas de professores estarem alicerçadas em modificações de roteiros no sentido educativo das TDIC, ultrapassando o domínio da instrumentalização para reflexões compartilhadas de novos sentidos, de forma que viabilize aos professores experiências que colaborem com suas práticas pedagógicas.

Costa *et al.* (2012) reforçam que poucos professores usam com regularidade o potencial que as TDIC têm a ofertar, apesar de serem diversos os contextos em que estão inseridos e as variadas condições que são necessárias para que eles utilizem os instrumentos digitais em sua prática. O fraco uso é justificado tanto por fatores externos, ligados à estrutura de equipamentos e conexões que a escola proporciona, como por fator interno, que passa pela decisão individual de fazer uso ou não das ferramentas. No entanto, essa escolha pessoal ocorre pelo reconhecimento do que pode ser oferecido pelas TDIC, e um dos meios para isso, ocorre nas formações que em geral tem a finalidade de possibilitar ao professor, conhecimento sobre o que pode ser feito com as tecnologias disponíveis.

Compreendendo que essa composição perpassa pela oportunidade que lhes é ofertada durante seu percurso formativo, no qual são propiciados momentos de reflexão sobre a própria prática de maneira constante e evolutiva. Sabendo que o processo de ensino é cercado por sujeitos com níveis diferentes de conhecimentos, mas que estão propensos a compartilhar esses saberes (Cf. HABOWSKI; CONTE; FLORES, 2020).

Para tal, Imbernón (2010) defende que a formação continuada de professores é complexa, mas que não se pode dissociar a formação do campo de trabalho, uma vez que o que é abordado no processo de formação

pode não se aplicar em todos os contextos educacionais, visto que a realidade escolar irá condicionar as práticas formadoras, bem como as mudanças e inovações. O autor enfatiza que uma formação precisa partir não só do entendimento dos especialistas, mas da colaboração da reflexão prática e teórica que os professores produzem sobre seu trabalho pedagógico, já que são as melhores pessoas para fazerem análise da própria realidade.

Os apontamentos apresentados dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, uma vez que enfatizam que as formações continuadas precisam ser desenvolvidas em composição com as necessidades reais dos contextos escolares em que atuam os professores (BRASIL, 2020).

3. Metodologia

Com o intuito de verificar como as produções acadêmicas recentes têm abordado as contribuições relacionadas à área de formação continuada de professores para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, o percurso metodológico do presente trabalho foi organizado, a partir de uma pesquisa bibliográfica do tipo Revisão Sistemática da Literatura (RSzL). De acordo com Grant e Booth (2009), as RSzL compreendem um ou mais elementos do processo de Revisão Sistemática de Literatura (RSL).

Uma RSL apresenta o resumo de resultados dos estudos acerca de um determinado tema e são consideradas como indícios de alta qualidade, haja vista os procedimentos criteriosos de planejamento e execução, uma vez que “é um artigo de investigação com métodos sistemáticos pré-definidos para identificar sistematicamente todos os documentos relevantes publicados e não publicados para uma questão de investigação” (DONATO; DONATO 2019, p. 227), avaliando o nível de qualidade desses artigos, retirando os dados e resumindo os resultados (Cf. DONATO; DONATO, 2019).

Tendo em vista a referida questão, foi realizada a estratégia de busca, que definiu como base o Portal de Periódicos da Capes. A pesquisa foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2022, com a *string* de busca: “Formação de professores” AND “Tecnologias Digitais”. Foi utilizado o campo de busca avançada, tendo como critério de seleção artigos publicados entre os anos de 2019 e 2022.

O resultado da busca trouxe 148 artigos. Foram desconsiderados trabalhos que evidenciaram ações em disciplinas específicas e os que tratavam sobre a formação inicial de professores, e também os que traziam educação à distância na proposta, bem como os que não abordavam sobre Tecnologias Digitais.

Para tal foram selecionados os trabalhos que evidenciam a Formação continuada de professores e abordam alguma TD, assim como, os trabalhos que compreendiam pesquisas realizadas em Escolas e Universidades brasileiras.

4. Resultados e discussão

Aplicado os critérios de inclusão e exclusão, foram identificados 3 trabalhos do Portal de Periódicos da Capes que apresentavam semelhanças com a proposta do presente trabalho de pesquisa.

Quadro 1: Artigos selecionados.

Nome do artigo	Autor (es)	Ano
Dizeres de professores sobre formação continuada e uso de tecnologias digitais	Danie Marcelo de Jesus Éliði Preciliana Pavanelli-Zubler	2019
O potencial das narrativas digitais na aproximação/ apropriação da tecnologia: reflexões sobre dois contextos de formação de professores	Alessandra Rodrigues	2019
O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais	Taís Wojciechowski Santos Ricardo Antunes de Sá	2021

Fonte: Elaboração própria.

No primeiro artigo, apresenta-se uma “discussão dos dizeres dos professores sobre as TD e a formação continuada” (DE JESUS; PAVANELLI-ZUBLER, 2019), com pressupostos da pesquisa qualitativa interpretativista em que foram entrevistados professores da rede pública estadual do Mato Grosso. A metodologia da pesquisa foi baseada nas narrativas dos professores que participavam de formações continuadas para uso das TDIC e buscou-se saber quais eram as suas percepções acerca dessas formações e como essas formações contribuem para o uso das ferramentas digitais nas suas práticas escolares. Os resultados mostraram que de acordo com os relatos dos professores, estes necessitam de formação teórica e prática para utilização das TD, com momentos de estudo. Em suas narrativas

os professores também expuseram insegurança com a utilização das ferramentas digitais para uso pedagógico, afirmando assim, a necessidade de uma aproximação maior com o contexto prático. Foram verificados que pela sobrecarga de trabalho muitos docentes não encontraram tempo para dedicar-se à formação continuada. Todos esses indicativos apontavam para possíveis alterações em sua prática pedagógica (Cf. DE JESUS; PAVANELLI-ZUBLER, 2019).

Já no segundo artigo “colocou em diálogo duas investigações realizadas em contextos de formação de professores, em que o foco central foi às narrativas digitais” (RODRIGUES, 2019), caracterizando-se em uma investigação qualitativa. A metodologia ocorreu em dois contextos. No primeiro contexto a composição do estudo ocorreu com discentes do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências em que a discussão que era realizada durante uma disciplina do curso, na qual a avaliação precisava ser abordada pelo menos com uma narrativa digital. O decorrer da disciplina aconteceu de forma híbrida e foi utilizado um ambiente virtual, no caso específico uma rede social para tal (Cf. RODRIGUES, 2019).

O segundo contexto foi desenvolvido por meio de curso de formação com professores de uma escola privada que tinham recebido *tablets* para trabalharem durante as aulas. No entanto, os professores não sabiam como utilizar a ferramenta na prática pedagógica. Como resultados apontados nos dois contextos, mobilização de apropriação dos recursos tecnológicos pelos pesquisados em função da produção da narrativa digital, reflexão dos indivíduos, propiciada pela escrita de si na narrativa digital, sobre o uso das TDIC em sala de aula, os professores relataram uma confiança maior e um uso mais reflexivo das TDIC quando puderam explorar os recursos digitais de forma autônoma e prática, tornando-se sujeitos críticos e criativos no uso das TDIC (Cf. RODRIGUES, 2019).

O estudo realizado pelo terceiro artigo “buscou analisar, caracterizar, descrever e compreender como são organizados os programas de formação continuada em Tecnologias e Mídias Digitais (TMD)” (SANTOS; SÁ, 2021), de abordagem qualitativa a pesquisa configurou-se em um estudo de caso. O estudo ocorreu com professores municipais de quatro cidades, sendo duas do estado de Paraná e duas de Santa Catarina que realizavam as formações continuadas para uso de tecnologias digitais pelas Secretarias Municipais de Educação (SME), como também, com os professores que participavam das formações ministradas pelos formadores das (SME) (Cf. SANTOS; SÁ, 2021).

A metodologia do estudo, assim como os demais trabalhos, buscou relatos e percepções dos professores acerca das formações que eram ofertadas e análise dos documentos oficiais que embasam o processo de formação continuada de TMD. Os resultados evidenciaram a importância do protagonismo docente frente aos recursos, assim como a necessidade das formações continuadas de professores acontecerem na própria unidade de atuação, visto que quando inseridas no contexto local dos docentes possibilita que os conteúdos das formações estejam em consonância com a realidade escolar e com os recursos digitais disponíveis, bem como, a necessidade de intensificar o acompanhamento, assessoramento e auxílio aos docentes para que os estudos desenvolvidos nas formações continuadas sejam colocados em prática, visto que alguns docentes expuseram insegurança na aplicação dos conhecimentos adquiridos enfatizando a relevância de um acompanhamento iminente (Cf. RODRIGUES, 2021).

Os trabalhos selecionados apresentavam uma preocupação em relação à contribuição que as tecnologias digitais podem trazer na formação de professores. Enquanto os dois primeiros artigos traziam como público participante no contexto dos seus estudos de formação para uso da TDIC, professores de escolas públicas estaduais e discentes de mestrados respectivamente, o último artigo abordou como público participante do estudo, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, as três abordagens se assemelham de maneira geral a presente pesquisa, haja vista a finalidade de cada um dos trabalhos relacionados.

De maneira geral, foi possível observar que todos os trabalhos traziam em sua abordagem, a formação de professores com o uso das tecnologias digitais, e que o foco dessa utilização ocorria para aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores na sala de aula.

5. Considerações finais

Assim, a análise dos trabalhos selecionados por meio da RSzL possibilitou responder à questão geral que norteou esta revisão (quais são os trabalhos relacionados à área de formação de professores para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação?), permitindo assim, analisar aspectos abordados em publicações relacionados a área da pesquisa, revisão da literatura, metodologias adotadas e resultados obtidos.

Verificou-se que os estudos selecionados trouxeram contribuições a pesquisa, reforçando a necessidade de formação continuada de professores para uso pedagógico das TDIC, uma vez que muitos docentes ainda se sentem inseguros quanto a sua utilização, além da necessidade de as formações abordarem tanto o contexto teórico quanto o prático para um aprimoramento maior do uso dos recursos digitais no contexto diário dos professores.

Analisando os resultados obtidos nos trabalhos, foi possível compreender que as formações com abordagens em TDIC podem trazer contribuições para prática pedagógica dos professores bem como autoconfiança para uso e manuseio dos recursos no contexto de sala de aula. No entanto, em todos os trabalhos evidenciou-se nas narrativas dos docentes a necessidade de as formações realizarem um aprofundamento maior no campo prático, com orientações do uso dos recursos no contexto de sala de aula e não somente no campo das teorias. Esse aspecto foi evidenciado nos três trabalhos.

Destaca-se a importância de as ações formativas acontecerem na unidade escolar de atuação dos docentes participantes da pesquisa, com a finalidade de atender às suas demandas específicas de forma conectada à realidade de atuação, assim como a ofertar conteúdos nas formações em acordo com infraestrutura tecnológica disponível. Todos esses aspectos mencionados foram úteis para elaboração da presente proposta de pesquisa.

Ainda que contivessem abordagens distintas, as propostas dos três trabalhos corroboram com o objetivo da presente pesquisa, uma vez que as formações de professores em TDIC tinham como finalidade o uso dos recursos nas práticas pedagógicas docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 41-56, 9 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 14/2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e

Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

COSTA, F. A. *et al.* *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana, 2012.

DE JESUS, D. M.; PAVANELLI-ZUBLER, É. P. Dizeres de professores sobre formação continuada e uso de tecnologias digitais. *Caletrosópio*, v. 7, p. 133-49, 2019.

DONATO, H.; DONATO, M. Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. *Acta Médica Portuguesa*, v. 32, n. 3, 2019.

HABOWSKI, A. C.; Conte, E.; FLORES, H. R. F. Formação de professores e os limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação. *Horizontes*, v. 38, n. 1, p. e020029-e020029, 2020.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8a ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Editora 34, 1999.

MOURA, A. C. O. S.; CHAGAS, S. S. Tecnologias digitais e formação de professores: um caminho de mediação da aprendizagem por meio de objetos virtuais. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista-ENCITEC*, v. 13, n. 1, p. 27-43, 2023.

RODRIGUES, A. O potencial das narrativas digitais na aproximação/apropriação da tecnologia: reflexões sobre dois contextos de formação de professores. *Revista observatório*, v. 5, n. 1, p. 336-58, 2019.

_____; ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 1, p. 61-83, 2017.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. *Educar em Revista*, v. 37, 2021.

SILVA, E. N.; LIMA, F. J. Tecnologias digitais na formação de professores: um panorama de pesquisas apresentadas no encontro nacional de educação matemática. *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*, v. 8, n. 23, p. 892-905, 2021.

**MAIS ALÉM DA RELATIVIDADE LINGÜÍSTICA:
A REPRESENTAÇÃO COMO (RE)IMAGINAÇÃO
DA REALIDADE**

Ariel Montes Lima (UFMT)
gabrielfelipe0308@gmail.com

RESUMO

O presente artigo explora a influência da língua na construção da realidade, analisando a teoria da Relatividade Linguística. Busco explorar as bases dessa teoria, contrastando-a com perspectivas filosóficas e examinando seu impacto na percepção do mundo. A pesquisa, de caráter teórico, se apoia em revisão bibliográfica e envolve autores como Saussure, Schopenhauer e Berkeley. Os resultados indicam que a língua não só reflete, mas também cria a realidade, influenciando a interpretação e a cognição. À conclusão, ressalto a natureza criativa da linguagem na construção do entendimento humano sobre o mundo e levanto questionamentos sobre a existência de uma realidade objetiva.

Palavras-chave:

Representação. Relatividade linguística. Imaginação e realidade.

ABSTRACT

The present article explores the influence of language on the construction of reality, analyzing the theory of Linguistic Relativity. I aim to delve into the foundations of this theory, contrasting it with philosophical perspectives and examining its impact on the perception of the world. The research, of theoretical nature, is based on bibliographical review and involves authors such as Saussure, Schopenhauer, and Berkeley. The results indicate that language not only reflects but also creates reality, influencing interpretation and cognition. In conclusion, I emphasize the creative nature of language in shaping human understanding of the world and raise questions about the existence of an objective reality.

Keywords:

Representation. Linguistics relativity. Imagination and reality.

1. Introdução

Nesse artigo, pretendo discutir a influência da língua na construção da realidade. Para tanto, parto da concepção de Relatividade Linguística para pensar a relação do sujeito com o objeto. Propositamente, opto por nomear a dita corrente como Relatividade, em detrimento de Relativismo, uma vez que o primeiro termo me parece mais adequado ao contexto de

análise crítico-científica, desvinculando o pensamento da ideia de superficialidade atrelada ao sufixo “-ismo”.

Essa pesquisa tem caráter teórico, tendo sido desenvolvida a partir de revisão bibliográfica. Outrossim, meus objetivos são: discutir as bases teóricas da Relatividade, enfatizando suas contradições e convergências; contrastar o pensamento filosófico da realidade como criação racional com a percepção da relatividade da experiência sujeito-objeto proposta pela linguística; avaliar o papel da língua na construção semiótica do real; ponderar acerca da estrutura idiomática binária (individual-coletiva) e, finalmente, analisar o problema fundamental: a aplicação do pensamento da relatividade em face da ideia de real como criação. Para cada problema referenciado acima, foi dedicado um tópico da seção “desenvolvimento”.

Saliento – a título de justificativa – que a teoria linguística, pensando a partir de Saussure (2012), se desenvolveu de modo autônomo, buscando, com a publicação do Curso de Linguística Geral em 1916, desvincular-se das outras ciências para estabelecer-se como um saber independente. Contudo, esse mesmo distanciamento que lhe facultou autonomia implica um processo de isolamento epistemológico. É dizer: um afastamento das outras ciências, salvo, talvez, no ramo da Análise Discursiva. Tal estatuto de individualidade é o que aqui objetivo pôr em xeque, a partir de um intercâmbio teórico com a filosofia.

2. A relatividade linguística: Considerações essenciais

A corrente dos relativistas não é unívoca, se divergindo os teóricos em diversos pontos. É, contudo, uma máxima essencial do movimento a ideia de que a língua e a cultura são elementos indissociáveis (Cf. OCKER, 2022a), tal que a representação do real é variável dentro do contexto da pluralidade linguístico-cultural do mundo. Tal noção teria surgido – supostamente – a partir da alcunhada Hipótese de Sapir-Whorf, a qual teria proposto a dita ideia. Sobre isso, contudo, Cunha (2011, p. 3) explica que “não há publicação na qual a suposta hipótese esteja explicitamente formulada”, tal que a herança teórica daí provinda é, muitas vezes, conflitante e demasiadamente abstrata. Assim, o labor de sintetizar a pluralidade de estudos a respeito de uma área tão intangível demanda determinados recortes que, necessariamente, implicam a remissão de perspectivas mais ou menos destoantes da massa.

De um modo geral, Marcondes (2010) procura sintetizar a ideia norteadora da corrente relativista nas seguintes palavras:

A língua de uma determinada comunidade organiza sua cultura, sua visão de mundo, pois uma comunidade vê e compreende a realidade que a cerca através das categorias gramaticais e semânticas de sua língua. Há, portanto, uma interdependência entre linguagem e cultura. Um povo vê a realidade através das categorias de sua língua, mas sua língua se constitui com base em sua forma de vida. (MARCONDES, 2010, p. 78)

Ainda sobre essa tópica, Martins e Zavaglia (2021) apontam que:

A diversidade linguística reflete a relação entre a representação mental e a representação formal. Em suma, existe uma influência mútua entre o processamento conceitual e a organização linguística da nossa percepção da realidade. (MARTINS; ZAVAGLIA, 2021, p. 247)

Em complemento, Menezes (2014) – em um diálogo com os pressupostos da linguística de Saussure – pontua ainda que

Se pensarmos que cada idioma corresponde a um sistema único, com seus respectivos signos, diremos que a tradução é impossível. A própria noção de signo, já explicitada neste trabalho, implica um relativismo e, assim, a intraduzibilidade, pois não há como separarmos conceito de imagem acústica. (MENEZES, 2014, p. 5)

Em suma, podemos concluir que a relação entre palavra e objeto não é, de modo algum, direta, senão que o sentido atribuído aos sintagmas se insere dentro de um construto imaginário e semiótico que, ao invés de representar um conceito, cria paradigmas para sua compreensão. Isso significa nos depararmos com uma outra questão a ser pensada: a perspectiva de mundo externo ao eu nas concepções linguísticas de sentido.

Embora as primeiras ideias de que

[...] cada coisa tem por natureza um nome apropriado e que não se trata da denominação que alguns homens convencionaram dar-lhes, com designá-las por determinadas vozes, de sua língua, mas que, por natureza, têm sentido certo, sempre o mesmo, tanto entre os helenos como entre os bárbaros em geral. (PLATÃO, 2001, p. 145)

Não tenham subsistido às sucessivas viradas teóricas dentro da linguística, a herança platônica sobre o pensamento ocidental se manteve, alicerçada pela noção de que o mundo existe por si mesmo e que, por isso, seja possível uma interpretação dele por sua própria natureza. É dizer: que é possível a apreensão dos objetos ignorando o observador, como se fosse possível uma leitura absoluta e transparente de uma realidade subsistente *per se*.

Enfim, se não pode atribuir um caráter conclusivo à perspectiva relativista, inclusive porque, como aponta Cunha (2011), essa corrente não almeja demonstrar-se nem se percebe como um conjunto coeso de pensamentos.

3. *O real como criação*

Schopenhauer (2005) propõe a tese de que a realidade se baseia na representação individual do mundo. Desse modo, o filósofo

[...] concebeu o mundo enquanto representação somente como objeto em relação ao sujeito cognoscente, já que todo objeto “que pertence e pode pertencer ao mundo está inevitavelmente investido desse estar condicionado pelo sujeito, existindo apenas para este”. Assim, o mundo no seu aspecto representativo, no qual estão situados todos os objetos de nossa intuição, firma sua existência apenas com relação ao sujeito. É exatamente nesta perspectiva, que o sujeito cognoscente é considerado por Schopenhauer como sendo o sustentáculo do mundo e a condição universal e sempre pressuposta de todo objeto existente. (NASCIMENTO, 2015, p. 3)

Por extensão, isso implica assumirmos que “tal posicionamento procura demonstrar que o mundo como representação possui duas metades indissociáveis e necessárias uma da outra, o sujeito e o objeto, e que estas estão ligadas diretamente à noção de representação” (*Idibidem*).

Nesse sentido, “a razão é uma faculdade essencialmente lógica e unicamente responsável pela formação de conceitos abstratos, que são representações tiradas das representações sensíveis ou intuitivas, sendo por isso chamados de representações de representações” (FAUSTINO, 2007, p. 257). Esse é um ponto de divergência entre o referido filósofo e Wittgenstein (1993), que toma a faculdade da linguagem como a responsável pela construção dos conceitos abstratos.

Por outro lado, George Berkeley concebe a racionalidade como a faculdade necessária à compreensão da realidade, ainda que não a tome por forma unívoca de perceber um suposto *real exterior*. Nas palavras do filósofo:

Perceber é uma coisa, julgar é outra. Do mesmo modo, ser sugerido é uma coisa, e ser inferido é outra. Coisas são sugeridas e percebidas pelos sentidos, mas fazemos juízos e inferências pelo entendimento. O que percebemos de forma própria e imediata pela vista é seu objeto primário: luz e cores. O que é sugerido ou percebido por intermédio deste são idéias tangíveis que podem ser consideradas objetos secundários e impróprios da vista. (BERKELEY, 2008, p. 95)

Com efeito, é possível pensarmos ainda, revisitando a ideia proposta por Martins e Zavaglia, que a racionalidade está ligada à língua, tal que essa lhe sirva de substrato necessário. A esse respeito, Jarvis e Pavlenko (2010) argumentam ser a língua um fator relevante na organização do pensar, que se dá por meio de categorizações manifestas nas estruturas linguísticas.

4. O papel da língua na construção do real

Para Bakhtin a língua é entendida como um “processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância” (BAKHTIN, 1929, p. 127). O pesquisador, entretanto, atua “defendendo a natureza social e não individual da linguagem, ele situou a sua realidade material – língua –, bem como aos indivíduos que a usam, em um contexto sócio-histórico” (PIRES, 2002, p. 37).

Lenneberg (1975) salienta ainda que a capacidade de nomear os entes do mundo (elementos extralinguísticos) através de palavras é particular à espécie humana. Dessa maneira,

A nomeação resulta do processo de categorização. [...] A categorização supõe também a capacidade de discriminação de traços distintivos entre os referentes percebidos ou apreendidos pelo aparato sensitivo e cognitivo do indivíduo.

Nesse processo de diferenciação as categorias originais podem vir a ser subdivididas, ou ainda suprimidas; podem ser também reorganizadas e reformuladas, redundando em outras categorias gerais ou específicas. A espécie humana organiza o conhecimento através desse complexo processo de categorização. Por outro lado, o homem tem a capacidade de relacionar várias categorias umas com as outras e, conseqüentemente, de responder à relação entre as coisas, em vez de reagir diretamente às próprias coisas. (BIDERMAN, 1998, p. 88)

Com isso, é possível percebermos a autonomia da língua em relação ao que se poderia nomear realidade-concreta. Nas palavras de Ocker (2022b, p. 37): “A palavra cria o mundo antes de representá-lo. O pensar e a língua são indissociáveis.”

A seu turno, é relevante ainda considerar ainda que “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca a inventando. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro”. Afinal, “é um homem falando que encontramos

no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285).

Embora não se conheça com exatidão o processo de significação imbricado na disposição forma-conteúdo dos elementos do sistema linguístico, parece claro o fato de que, efetivamente, as relações subjacentes entre os signos linguísticos transcendem em significação a realidade material em que estão colocados e a qual visariam, primariamente, representar.

5. A multiplicidade linguística: o comunal e o pessoal

É sabido que a língua experimenta uma dupla natureza. Essa, por sua vez, divide-se entre a relação pessoal do falante com o sistema que usa e o manejo social que se faz com tal aparato. Para Saussure (2012), isso era bastante claro; tanto que o pesquisador enfatiza ser atribuição da linguística o estudo da língua, e não da fala.

Essa referida binaridade, contudo, nos coloca diante de um outro problema no âmbito da ontologia da linguagem: o compartilhamento. Isto é: sujeito não interage com o objeto, mas com a percepção do objeto manifesta através da língua. Isso implica admitir que a herança cultural impressa nas florações idiomáticas influi na percepção da realidade individual. É dizer: o indivíduo se constitui em uma realidade semiótica baseada na língua. Essa, a seu tempo, se dá de modo ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que o sujeito possui uma história com sua língua, a língua possui autonomia frente ao falante individual.

Nesse sentido, é mister que tomemos em conta o valor afetivo que o falante atribui às palavras de seu léxico, uma vez que a relação com suas significações é intrínseca à vivência particular do enunciador, bem como à situação comunicativa explícita. Ou seja: o sentido de determinados elementos linguísticos não pode ser tomado univocamente, desconsiderando, assim o falante (enquanto um sujeito único e autônomo) e a situação específica em que um enunciado é proferido. Afinal, as significações

[...] podem ser mais ou menos cristalizadas, sendo que os locutores não desprezam sua experiência com o sistema da língua, mesmo que precisem necessariamente ir além dela ao enunciar. Os contextos de uso podem fazer que uma palavra de significação negativa no dicionário adquira sentidos positivos. Tudo depende de quem diz o que a quem, em que circunstância, quando e de que maneira, envolvendo a negociação de sentidos na situação de produção de discursos. É, portanto, a relação enunciativa que determina

os sentidos possíveis realizados nas interações. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 308)

Em suma, a língua oferece caminhos ambíguos para a interpretação fenomenológica. Por uma parte, o olhar sistêmico restrito limita a compreensão, pois não considera o uso da língua em face de contextos sociais de comunicação. Por outra, o estudo apenas da comunicação desconsiderando o aparato lógico-cognitivo da língua no ato enunciativo é insuficiente para perceber-se que também o emprego do idioma na fala é, primariamente, regulado por restrições e particularidades próprias do sistema.

6. Considerações sobre relatividade e autonomia do real

A distinção entre objetivo e relativo é anterior à reflexão acerca da multiplicidade de cosmologias cultural e linguisticamente estabelecidas. Assim,

Encontram-se na epistemologia, entre outros, dois grupos de filósofos que assumem posturas distintas quanto à relação entre o conhecimento humano e a “realidade” conhecida: há os que defendem a ideia de que há uma verdade única, objetiva, que é procurada pela ciência, e há os que acham que todo conhecimento é relativo a um momento histórico, a um contexto ou um conjunto de circunstâncias. (BORGES NETO, 2004, p. 72)

Interessa, todavia, que tal compreensão esteja alocada já nessa seção, uma vez que o problema aqui tratado demandou a discussão preliminar acerca das correntes teóricas aqui empregadas.

Nesse sentido, começo com um questionamento acerca da tese relativista: se o real é relativo a respeito da comunidade e -ao mesmo tempo- sujeito à cultura estabelecida, uma vez que o sujeito interage, não com o objeto *per se*, mas com um aparato linguístico herdado a respeito do objeto, então como se pode delimitar o real como algo relativo, uma vez que o aparato semiótico constrói conceitos e afetos dissociados da materialidade do objeto? Mais do que isso: como se pode averiguar efetivamente a existência do real-objetivo, se toda a manifestação depreensível linguisticamente (e cognitivamente por extensão) se baseia na experiência individual, tal que dois sujeitos não possuam a mesma cognição da realidade?

Com efeito, Sapir deixa claro em sua obra o fato de que considerava a realidade do fenômeno como um objeto estável, sendo variável a forma como as línguas exprimiriam gramaticalmente sua percepção do fato. O autor, nesse sentido, deixa entender que toda língua é capaz de expressar a realidade (Cf. CUNHA, 2012). Sobre esse ponto, é coerente pensarmos

que, se a realidade é estável, então o que leva à diversidade da percepção são as condições de desenvolvimento da sociedade em questão, destacando-se dois elementos fundamentais: a cultura e o ambiente. Afinal, a língua possui papel comunicativo, tal que prescinde de um ponto de compartilhamento para estabelecer a construção da mensagem.

Sem embargo, sendo a língua um objeto representacional, na perspectiva do autor, então não se poderia considerar a manifestação e distintas percepções do real entre falantes da mesma língua. A esse respeito, estão de acordo Saussure e Benveniste, embora o último deixe entender no primeiro tomo dos *Problemas de Linguística Geral* que a introdução do sujeito e sua constituição como *humano* se dá através da linguagem. Nas palavras do autor: “só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Essa perspectiva de humanidade como ser na, pela e da linguagem é capital. Afinal, o mundo, como propõem Wittgenstein e Schopenhauer, se constitui, ao fim e ao cabo, de uma representação. Desse modo, é inacessível ao humano o que poderia ser *real exterior*, a *coisa por si mesma*. Afinal, a percepção racional -como pensada por Berkeley- é sobrepujante à percepção material e capaz de adiantar o juízo individual do fato. Conclui-se, portanto, que o papel da língua (e das línguas de um modo geral) é criativo, tal que a relatividade, na verdade, não se configura de diferentes percepções do real, mas de criações autônomas de um mundo semiótico particular.

7. Considerações finais

Nesse ensaio, discuti a função da língua na construção da realidade. Saliento, todavia, que tal estudo é primário e, tendo consciência das múltiplas limitações inerentes ao texto, como extensão, profundidade e maturidade da pesquisadora, enfatizo seu carácter limitado de “obra inacabada”.

Sem embargo, apresento aqui a conclusão possível para o trabalho em questão: considerando a realidade cognoscível como produto de uma razão cognoscente linguisticamente estruturada, podemos interpretar o mundo como um sistema lógico de signos. Destarte, sendo a língua uma estrutura *abstracional* e criativa, ousamos propor, confrontando a tese central da corrente da Reatividade Linguística a partir de outra perspectiva. Ao invés de pensarmos a língua como elemento representacional

interferente na percepção da realidade em diferentes culturas, a entendemos como um sistema criativo que não representa a realidade, mas cria uma forma autônoma de cognição do mundo, cuja realidade é, em última análise, *incomprovável* em termos de percepção individual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem (1958). In: _____. *Problemas de linguística geral, I*. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 2005. p. 284-93

BERKELEY, George. Ensaio para uma Nova teoria da Visão e A Teoria da Visão Confirmada e Explicada. Tradução e apresentação de José Oscar de Almeida Marques, Clássicos da Filosofia. *Cadernos de Tradução*, n. 16, mar. de 2008. Campinas: IFCH/Unicamp.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118, 1998.

BORGES NETO, José. *Ensaio de filosofia da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.

CUNHA, Adam Felipe. *A Emergência da Hipótese do Relativismo Linguístico em Edward Sapir (1884-1939)*. Dissertação-Mestrado. São Paulo: USP, 2012.

CUNHA, Adam Phelipe. Contrastando Sapir (d)e Whorf na 'Hipótese Sapir-Whorf'. *Revista do SETA*. v. 5 (2011): XVI Seminário de Teses em Andamento. Campinas, 2011.

FAUSTINO, Silvia. Schopenhauer, Wittgenstein e a recusa da razão prática. *Rev. Filos.*, v. 19, n. 25, p. 255-72, jul./dez. 2007.

JARVIS, Scott; PAVLENKO, Aneta. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge, 2010.

LENNEBERG, Eric Heinz. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid, Alianza Universidad, 1975.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de linguagem*. De Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARTINS, Sabrina de Cássia; ZAVAGLIA, Cláudia. O relativismo linguístico dos nomes populares das espécies da fauna e da flora. *Tradterm*, [S. l.], v. 40, p. 227-249, 2021. DOI: 10.11606/issn.2317-9511.v40p227-249. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/176860>. Acesso em: 7 dez. 2022.

MENEZES, Juliana Cunha. Tradução, diferentes visões de linguagem, pós-estruturalismo e psicanálise: um diálogo. *Littera Online*, n. 08, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233150832.pdf>. Acesso em 08 de Dez de 2022.

NASCIMENTO, Isaac de Souza. A metafísica da vontade em Schopenhauer. *Lampejo*, n. 8, semestre 2. 2015.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon*, v. 16, n. 32-33, 2002.

PLATÃO. *Crátilo*. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universitária UFPA, 2001.

OCKER, Ariel Von. *Ensaio Sobre Relativismo Linguístico*. São Paulo: Arche, 2022a.

_____. *Sínteses: Entre o Poético e o Filosófico*. Belem: Worges, 2022b.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*. Unesp, 2005.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 18, n. 2, p. 307-22, Tubarão-SC, maio/ago. 2018.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Trad. de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: USP, 1993.

**O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO COMO FERRAMENTA
DE MULTILETRAMENTOS EM SALA DE AULA**

Júlio Cesar Alves Ribeiro (FFP-UERJ)

julio.ribeiro@ensinoelite.com.br

José Mario Botelho (FFP-UERJ)

botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral fomentar práticas de leitura, que vão além da codificação, que induzam o aluno a compreender e a interpretar os sentidos do texto a partir de elementos linguísticos, imagéticos e extralinguísticos. Para isso, pretendemos analisar a linguagem publicitária em ação e sua dinâmica argumentativa para convencer e/ou persuadir, visando desenvolver no aprendiz o letramento crítico e o reconhecimento de elementos enunciativo-discursivos para uma leitura proficiente. Assim, desencilhando-se do modelo tradicional de ensino da língua portuguesa, em que as palavras e as estruturas linguísticas eram tomadas isoladamente, e não, num contexto, acreditamos num ensino de certos aspectos gramaticais a partir de uma visão pragmática, tendo como escopo textos publicitários.

Palavras-chave:

Ensino. Multiletramentos. Linguagem publicitária.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to encourage reading practices that go beyond coding, which induce the student to understand and interpret the meanings of the text from linguistic, imagery and extralinguistic elements. For this, we intend to analyze the advertising language in action and its argumentative dynamics to convince and/or persuade, aiming to develop critical literacy in the learner and the recognition of enunciative-discursive elements for a proficient reading. Thus, breaking away from the traditional model of teaching the Portuguese language, in which words and linguistic structures were taken in isolation, and not in a context, we believe in teaching certain grammatical aspects from a pragmatic view, having texts as their scope. advertisers.

Keywords:

Teaching. Multiliteracies. Advertising language.

1. Introdução

Nos dias atuais, constata-se que se faz imperiosa uma práxis pedagógica que tenha os gêneros textuais como objeto de ensino. Tal direcionamento didático advém do fato de a língua só se realizar a partir de uma relação dialógica entre sujeitos num dado evento sociocomunicativo, consoante assinala Bakhtin (2003, p. 282): “Falamos apenas através de

determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem relações relativamente estáveis e típicas de construção do todo.”.

Desse modo, convém pautar as práticas cotidianas em sala de aula em atividades, nas quais a língua seja concebida como um instrumento comunicativo, atravessado por aspectos sociais, históricos e culturais, mas não como apenas um código fechado em si mesmo.

Além disso, com o predomínio de textos híbridos (verbais e não verbais) na sociedade contemporânea, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância do trabalho com os gêneros multimodais. Dionísio (2003, p. 131) diz que “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação do material visual com a escrita”.

Na rotina pedagógica de muitos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, sobretudo, do ensino público, é recorrente a identificação de dificuldades de ordem interpretativa por parte dos alunos em razão da permanência de concepções de leitura nas quais o texto, enquanto estrutura puramente linguística, é a fonte única do sentido. Ademais, essas dificuldades com textos verbais são transferidas para os textos híbridos, pois se constata que muitos discentes buscam o sentido das palavras dissociadas das imagens, o que limita a compreensão leitora, a competência inferencial.

Diante de tal situação-problema, que atinge uma turma do 9º ano da Escola Municipal Luiz Gonzaga, situada no bairro São Miguel, no Município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, *locus* desta pesquisa, fomos motivados a empreender um trabalho, cujo objeto de ensino é o texto publicitário, por este se apresentar mais frequentemente no cotidiano dos alunos, na forma impressa e/ou digitalizada, e apresentar-se numa linguagem multimodal, fornecendo *corpora* pertinentes aos nossos propósitos didático-pedagógicos.

Situada numa proposta pedagógica em que, segundo Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção nas atividades comunicativas humanas”, essa pesquisa visa, precipuamente, induzir o aluno a reconhecer a leitura como um movimento dialogal, no qual experiências escolares e extraescolares são postas como dispositivo de interpretação e compreensão. Daí, acreditarmos que o gênero anúncio publicitário, como instrumento pedagógico nas aulas de LP, potencializa o letramento do discente.

O uso do texto publicitário em sala de aula, segundo Carvalho (2014), concretiza uma ação pedagógica, na qual o corpo discente apreende conotações culturais, icônicas e linguísticas, as imagens, os variados efeitos retóricos ricos em figuras de linguagem, as estratégias persuasivas e o jogo de palavras. Ainda, de acordo com a autora, a publicidade constitui importantes ferramentas no desenvolvimento da formação dos alunos como leitores críticos.

Quanto ao multiletramento, Rojo e Moura (2012) defendem uma proposta didática a partir do ensino de multitextos, assentada em reflexões críticas. Do mesmo modo, Bearne e Wolstencroft (2007) afirmam que ensinar sistematicamente a multimodalidade às novas gerações, a partir de uma perspectiva crítica, permite que os jovens se desenvolvam como leitores e escritores conscientes e integrados no social. Portanto, trabalhar com a publicidade em sala de aula corrobora uma prática que impede a fratura entre as experiências concretas do aluno e o que é desenvolvido na escola, dada a dimensão multimodal do gênero.

Para aprofundar a discussão a respeito dos elementos constitutivos do anúncio publicitário, buscaremos apoio teórico principalmente nas obras de Carrascoza (2004), Santaella e Nöth (2010) e Citelli (1991). Em *Razão e Sensibilidade*, de João Anzanello Carrascoza, a emoção e o humor são os elementos que, comumente, são utilizados nos anúncios publicitários para seduzir seus leitores e eventuais consumidores. Carrascoza descreve de forma clara e elucidativa as estratégias utilizadas pelos publicitários para persuadir os leitores, encantando-os com narrativas convenientes. Nessa obra, são analisados inúmeros anúncios mormente de épocas passadas, e estudiosos e interessados no assunto podem tomar conhecimento de como se formou o cânone da publicidade brasileira.

Em *Estratégias Semióticas da Publicidade*, de Lúcia Santaella e Winfried Nöth, os autores mostram a potencialidade da Semiótica, ciência dos signos, sinais e símbolos, para explicitar as variadas camadas de sentido que a imagem produz no anúncio publicitário, sob o nível consciente e inconsciente do consumidor. Desse modo, os conceitos são postos em prática, auxiliando na compreensão das mensagens verbais e não verbais, as quais as mais diversas mídias veiculam na comunicação publicitária com marcas, logos e embalagens.

Na descrição da natureza argumentativa do anúncio publicitário, referenciaremos *Linguagem e persuasão*, de Adilson Citelli, que apresenta um bem estruturado estudo sobre a forma como se articulam os

procedimentos de persuasão e convencimento. O autor traz uma sólida exposição teórica, exemplificando o modo com o qual o raciocínio argumentativo se organiza nos discursos, inclusive, no publicitário.

Logo, este trabalho tem como objetivo geral fomentar práticas de leitura, que vão além da codificação, que induzam o aluno a compreender e a interpretar os sentidos do texto a partir de elementos linguísticos, imagéticos e extralinguísticos. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos apresentar exemplos da linguagem publicitária em ação e sua dinâmica argumentativa para convencer e/ou persuadir e priorizar o reconhecimento de elementos enunciativo-discursivos nesses exemplos para uma leitura que possa vir a ser considerada proficiente.

2. Aspectos teóricos fundamentais

Como afirmam Marcuschi e Xavier (2010), os gêneros textuais “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”; o anúncio publicitário em sala de aula tem o propósito de fazer com que o aluno relacione suas práticas comunicativas à situação de interação verbal, tal como o gênero textual se situa no contexto de produção. Assim, além das particularidades formais do tipo de texto, o estudante aprenderá a focar na esfera de produção de texto para identificar a que gênero pertence determinada sequência discursiva.

A partir da ideia de que “os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 262), distinguir conceitualmente gênero textual de tipos textuais faz-se necessário para o aperfeiçoamento da compreensão leitora do aluno. O anúncio publicitário, nesse sentido, apresenta propriedades fundamentais de texto-*corpus* por ter uma natureza argumentativo-discursiva, mas uma instabilidade tipológica.

No que concerne à essência multissemiótica do anúncio publicitário, o gênero textual possibilita uma leitura a qual vá além da estrutura também pelo elemento verbo-visual. Assim, conforme a Semiótica Norte-Americana, verifica-se que “todo pensamento se dá em signo” (PEIRCE, 2003). O anúncio publicitário em sala de aula, nessa perspectiva, supera uma leitura baseada na simples decodificação e desenvolve as dimensões cognitivas do aluno colocando-o como um sujeito-leitor, interpretante o qual mobiliza apreensões a partir, sobretudo, da sua percepção do mundo.

2.1. Uma breve reflexão acerca da Pedagogia dos Multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos é uma abordagem em que as estratégias escolares consideram a mente humana situada, incorporada e social. Leva em consideração também os múltiplos modos de comunicação e representação que estão presentes no mundo contemporâneo. Tal pedagogia busca a valorização de diferentes formas de linguagem, como as digitais, as visuais, as sonoras e as multimodais.

A Pedagogia dos Multiletramentos tem como proposta uma visão mais abrangente, enfatizando tanto as competências linguísticas quanto as competências multimodais, desenvolvendo no aprendiz habilidades de leitura e escrita de textos em mídias e linguagens diversas. Nesse sentido, os discentes são induzidos à participação ativa do processo ensino–aprendizagem, podendo lançar mão de vários recursos, inclusive os tecnológicos, para a exploração e a comunicação de suas ideias.

A Pedagogia dos Multiletramentos também se coaduna com a ideia de que a linguagem é socialmente construída, decorrente do contexto em que se insere. Destarte, promove a reflexão crítica sobre as práticas de leitura e escrita e os diversos usos e significados que as linguagens podem assumir em diferentes contextos sociais.

Botelho (2012), refletindo sobre o termo letramento e a consequência do ato de alfabetizar, faz a seguinte observação:

Não está o alfabetismo limitado a uma única pessoa e sua capacidade de fazer uso da escrita; implica também e, sobretudo, um conjunto de práticas de leitura e escrita exercidas pelos membros de uma comunidade em um contexto específico.

E é sob essa perspectiva que é visto o letramento nesse trabalho, já que forma com “alfabetismo” uma sinonímia. Ou seja, letramento é a habilidade de emprego de todas as possíveis demandas de leitura e escrita por parte dos usuários de um grupo social.

Assim, o letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, [...] (BOTELHO, 2012, p. 24)

Portanto, a prática docente deve abordar não somente a diversidade de formas comunicativas da sociedade contemporânea, como também a preparação dos estudantes para lidar de forma reflexiva e criativa com essas múltiplas linguagens e mídias.

Nesse nosso trabalho, fizemos a intersecção entre algumas subáreas da Linguística, tomando por base a ideia de “multiletramentos”, de acordo com Rojo (2012), que observa que os multiletramentos estão associados à multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica de construção de textos.

A partir desse conceito da autora, usamos o anúncio publicitário como ferramenta de multiletramentos em sala de aula. Nesse mesmo sentido, construímos estratégias de leitura em que a estrutura do texto produza sentido de acordo com o contexto em que se insere.

A seguir, analisaremos um anúncio publicitário construído apenas com a linguagem verbal:

Figura 1.



Fonte: www.google.com.br.

Nesse anúncio publicitário do *petshop*, as palavras constituem um enunciado que pode ser analisado em suas dimensões linguística e extralinguística. No contexto, os itens lexicais “cão” e “gato” colocados em relacionamento sintático, em que “gato” é um predicativo de “cão”, constituem uma estrutura metafórica, já que tais palavras fora do contexto sugerido pelo anúncio supracitado, possuem sentidos diferentes, por não pertencerem a um mesmo campo semântico propriamente. A saber, enquanto a palavra “cão” participa do campo semântico do reino animal da família dos carnívoros canídeos. A palavra “gato” participa do campo semântico do reino animal da família dos carnívoros felídeos, apesar de ambos serem do reino animal mamífero, e, no referido anúncio, “gato” funciona como um qualificativo e constitui uma variante linguística informal, que tem a ver com o universo da estética, isto é, trata-se de uma referência à aparência. Essa quebra de paralelismo semântico produz efeito lúdico no anúncio publicitário.

Esse efeito de ludicidade é alcançado facilmente em sala de aula, porque os itens lexicais constituintes do anúncio em questão fazem parte da cultura linguística dos alunos. O termo “gato” é uma palavra que significa “bonito”, “elegante”, “de boa aparência” no uso metafórico para os alunos e para grande parte dos falantes da língua portuguesa no Brasil. Nas situações comunicativas dos adolescentes, a palavra é usada também para

o flerte. O verbo “sair” é percebido como um elemento gramatical que, no contexto do anúncio, assume um valor semântico subjacente de transformação, ou seja, o cão “ficaria bonito” ou “de boa aparência” depois dos serviços prestados pelo tal *petshop*. Desse modo, o texto dialoga com a cultura linguística do aluno, o que faz parte de um processo de multiletramento.

Figura 2.



www.google.com.br

No anúncio publicitário acima, encontramos a linguagem multimodal, em que os enunciados verbais e a imagem de um ator famoso produzem sentido. No enunciado, “Tomou Doril, a dor sumiu”, a ludicidade é enfatizada pela rima entre as palavras “Doril” e ‘sumiu”. Esse efeito de sentido é a comprovação da eficácia do medicamento, isto é, verifica-se a relação semântica de causa e consequência entre a ingestão do remédio e o desaparecimento da dor de cabeça, que se ilustra com o desaparecimento da palavra “dor” no enunciado “Tomou Doril, a dor sumiu”. A imagem do conhecido ator Hélio de La Pena, com o sorriso estampado no rosto, materializa a ideia de efeito positivo do remédio além de conferir autoridade ao enunciado.

No anúncio do medicamento “Doril”, a soma dos elementos verbais e não verbais tem o objetivo de atrair a atenção do leitor. Na sala de aula, o aluno, munido de seu repertório sociocultural, compreende, interpreta os efeitos de sentido no seu universo multiletrado.

2.2. Os gêneros textuais do discurso

Conciliar análise linguística e análise discursiva nos textos é algo imperativo nas práticas docentes de Língua Portuguesa (LP). Superar os resquícios de uma leitura, a qual se prende aos aspectos estruturais do texto

como forma única de compreendê-lo, interpretá-lo, como já apontamos, continua sendo uma das principais demandas do ensino da língua materna na Educação Básica.

Logo, os elementos linguísticos – os mecanismos fonológicos, morfológicos e sintáticos do texto – não podem ser desprezados no percurso da leitura. Afinal, a base linguística é parte do funcionamento linguístico e enunciativo-discursivo do texto. Decerto que a percepção do extralinguístico, por parte do discente nas atividades de leitura, o faz ler o texto nas dimensões ideológica e sócio-histórica.

Segundo Koch e Elias (2011), nas atividades de leitura e produção, acionamos várias estratégias sociocognitivas, as quais mobilizam vários tipos de conhecimentos armazenados na memória. Tais conhecimentos, consoante as autoras, são o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical, o que possibilita a compreensão de como o texto se materializa linguisticamente em sua superfície. A seleção lexical, pois, atinente ao tema promove a coesão e a coerência do texto. A organização sintática induz o sujeito-leitor ao reconhecimento do arquétipo textual, ao qual subjaz a finalidade comunicativa.

O conhecimento enciclopédico diz respeito aos conhecimentos gerais acerca do mundo, ao repertório sociocultural adquirido ao longo da vida escolar e extraescolar do aluno. O conhecimento interacional se refere às formas de interação por meio da linguagem e o processamento textual decorre desses conhecimentos. O trabalho com os gêneros textuais\do discurso, pois, ativa o uso desses três grandes sistemas de conhecimento.

Tendo como fio condutor do trabalho pedagógico com a língua portuguesa, almejamos uma sala de aula bakhtiniana ao trabalhar o conceito de “gênero textual\do discurso” para ratificar o que se estabelece nos PCNs e pôr em prática o letramento, processo que deve ser contínuo no percurso escolar do aluno. Isto é, o ensino de LP a partir dos gêneros textuais\do discurso amplia a capacidade crítica dos estudantes frente à leitura.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCNs EF, 1998, p. 21-2)

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCNs EF, 1998, p. 23)

Nesse contexto teórico, em conformidade com os PCNs, objetivamos pôr como núcleo de nossa ação pedagógica os gêneros textuais\do discurso no ensino–aprendizagem de LP. Como não existe língua sem diálogo, balizarmos a nossa prática docente na ideia de que todo evento comunicativo só se efetiva por algum gênero textual (Cf. BAKHTIN, 1997). Assim, a língua é concebida como uma atividade social, histórica e cognitiva.

Nas práticas de leitura, faz-se mister o reconhecimento dos gêneros textuais\do discurso para que a finalidade discursiva do texto encaminhe o sujeito-leitor para uma compreensão mais abrangente no que diz respeito à produção de sentido do texto. Segundo Swales (1990), o termo “gênero” sempre se fez presente na tradição ocidental, principalmente, em se tratando do campo artístico-literário. De acordo com o autor, “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES, 1990, p. 33).

Nas palavras de Marcuschi e Xavier (2010, p. 22), a concepção de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual “privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua”. Dessa forma, trabalhar com LP implica também uma postura sociointerativa. Os gêneros textuais\do discurso, portanto, concretizam ações sociodiscursivas nas quais os alunos agem e dizem sobre o mundo.

Convém, dessa maneira, distinguir tipos textuais de gêneros textuais da seguinte forma:

- a) Tipos textuais designam uma estrutura conceitualmente definida pela natureza linguística e composicional (o léxico, a organização sintática, as relações lógico-semânticas). Normalmente, os tipos textuais inscrevem-se em categorias, como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.
- b) Gêneros textuais referem-se aos propósitos sociocomunicativos de textos linguisticamente materializados, com características, como conteúdo, propriedade funcional, estilo e composição. Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros textuais são inúmeros, não se esgotam à medida que surgem novas necessidades

de comunicação. O anúncio publicitário, o conto, a novela, o romance, a notícia, a reportagem jornalística, a receita de bolo e a bula de remédio são exemplos de gêneros textuais do discurso. Tais categorias são reconhecidas mais pela sua função social do que pelo seu formato, segundo Marcuschi e Xavier (2010).

Com base no quadro sinóptico de Marcuschi e Xavier (2010, p. 23), reforçamos a distinção conceitual entre tipos textuais e gêneros textuais do discurso.

2.3. O anúncio publicitário e a sua composição

O gênero anúncio publicitário tem como finalidade promover uma ideia, uma marca, um serviço, entre outros e pode ser um instrumento para despertar a criatividade e a criticidade com o objetivo de persuadir e/ou convencer do aluno. Nota-se que, quanto mais criativo é o anúncio publicitário, mais atrai o consumidor, o público-alvo de adquirir algum produto ou oferecer uma ideia de um determinado serviço ou instituição, com fins ou sem fins lucrativos.

Assim, afirma Marcuschi (2008, p. 167) que “a publicidade opera de maneira particularmente produtiva na subversão da ordem instituída para chamar a atenção sobre um produto”. O autor ainda diz que, nas empresas, é comum encontrarmos anúncios que envolvam o objetivo de compras, motivando a atenção para a leitura que o enunciado transmite, tendo como a finalidade de seduzir o consumidor.

A escolha desse gênero textual para utilização em sala de aula pode levar o aluno a ampliar sua visão crítica do mundo, levando-se em conta as relações de poder e as ideologias que estejam presentes nesse gênero, e isso, conseqüentemente, transformará as maneiras de ele pensar e entender o mundo e suas relações comunicativas. Schneuwly, Dolz (2004, p. 67) destacam que “a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros”.

Nas palavras de Carvalho (2014), a publicidade é uma atividade, mas não uma ciência investigativa, e como tal, se ancora em outros saberes e atividades preexistentes. Nesse sentido, a publicidade tem um caráter

interdisciplinar, visto que, na parte teórica, na construção e leitura da imagem, há um diálogo entre Linguística e outras áreas do conhecimento.

Em vista disso, o ensino de LP, calcado nos gêneros textuais\do discurso, explora as dimensões extralinguísticas do anúncio publicitário, evocando, em certa medida, uma práxis interdisciplinar. Em conformidade com a BNCC, é preciso

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2017)

Retomando a noção de que o texto deve ser analisado em suas dimensões linguística e discursivo-enunciativa, o anúncio publicitário, assim como qualquer gênero textual\do discurso, requer um conhecimento extralinguístico do sujeito-leitor. Nessa perspectiva, além da interdisciplinaridade, que questiona as barreiras, a segmentação das áreas do saber, a transversalidade constitui uma prática essencial à compreensão e interpretação de textos.

Os temas transversais, conjugados à interdisciplinaridade, no contexto educacional, propiciam o letramento crítico do educando na formação escolar. Tais temas dialogam com a realidade, com o cotidiano do aprendiz, dos educadores e das famílias, materializando uma dinâmica pedagógica, na qual os conhecimentos absorvidos fora do ambiente escolar sejam integrados aos saberes conferidos pelas disciplinas as quais formam o currículo escolar.

Na contemporaneidade, o anúncio publicitário é constituído de uma linguagem multimodal, multissemiótica. Segundo Carvalho, “a mensagem publicitária é o braço direito da tecnologia moderna. É a mensagem de renovação, progresso, abundância, lazer e juventude, que cerca inovações propiciadas pelo aparato tecnológico” (CARVALHO, 1996, p. 11).

Num mundo marcado pela tecnologia e pelas linguagens multimodais, o anúncio publicitário exerce um papel fundamental no que concerne ao multiletramento e à relação entre escola e mundividência. Assim, de acordo com Marques (2016),

Os recursos semióticos ampliam os recursos de comunicação ligados intimamente às características e a função social do gênero, a internet possibilita cada vez mais ferramentas midiáticas, como aplicativos e programas que aguçam a criatividade do sujeito para hibridizar gêneros e produzir novos significados de acordo com cada situação comunicativa em que ele se encontra inserido. (MARQUES, 2016, p. 116)

Nesse ponto, vale destacar a leve distinção entre propaganda e publicidade. Aquela significa “propagar”, “propalar”, tendo um sentido mais genérico. Esta tem um caráter institucional, objetiva convencer ou persuadir, passando uma visão positiva a respeito de um produto ou de uma ideia. Segundo Carrascoza (2004, p. 15), “o texto publicitário, como todo ato de comunicação, é engendrado para cumprir uma função utilitária: persuadir um auditório particular”. Tal auditório é conhecido como *Target* ou TA (de *Target Audience*), isto é, público-alvo.

De fato, o anúncio publicitário é um gênero textual\do discurso emerso da junção de inúmeros fatores psicossociais e econômicos, usando uma série de recursos retóricos, caracterizados por figuras de linguagem, técnicas argumentativas e raciocínios. O anúncio publicitário, pois, tem como tipologia predominante a argumentação. Normalmente, o anúncio publicitário apresenta a seguinte estrutura:

a. Título

O título do anúncio publicitário deve ser criativo, chamativo para seduzir o leitor, cativar seu interesse por aquilo que será desenvolvido pelo produto ou pela ideia a ser anunciada. Numa linguagem dinâmica, exigida por textos de natureza publicitária, o título de um anúncio deve conter poucas palavras, distribuídas numa frase sintética.

Figura 3.



Fonte: www.google.com.br.

No anúncio publicitário acima, o título “O LIXO É SEU” antecipa um conteúdo sobre a responsabilidade do indivíduo frente ao cuidado com o meio ambiente. O predicado nominal “É SEU” acentua o dever, o compromisso do cidadão para com as condições sanitárias urbanas. Trata-se de um título breve, que, de forma sucinta, anuncia o conteúdo do texto. Essa é a maneira como o título do anúncio publicitário deve ser constituído.

b. Imagem

A imagem, com ou sem elementos verbais, normalmente compõe o conteúdo do anúncio publicitário. Com o objetivo de produzir impacto no consumidor, o anúncio publicitário, hodiernamente, lança mão de recursos imagéticos para convencer ou persuadir.

Figura 4.



Fonte: www.google.com.br.

No anúncio da cerveja Devassa, a imagem da cantora Sandy é usada para conferir ao produto características qualitativas. Nesse caso, segundo Santaella (2008), a foto da cantora como um signo que agrega valor semiótico ao produto, visto que este, no primeiro momento, pode não possuir propriedades que externariam suas características valorativas, o seu sabor.

c. Corpo de texto

No corpo de texto, a ideia anunciada no título é desenvolvida, clarificada.

Figura 5.



Fonte: www.google.com.br.

No anúncio publicitário acima, o título “O LIXO É SEU” ganha vida a partir dos recursos multissemióticos. A imagem das sacolas bem amarradas e organizadas reforça, esclarece o convite a uma postura

responsável frente ao meio ambiente, o que se verifica no título. O elemento frasal persuasivo, cujo núcleo é o verbo modo imperativo “Faça”, também elucida o propósito da campanha.

d. Identidade visual

A identidade visual diz respeito à marca do produto ou da empresa. Esse elemento, sem sombra de dúvida, confere à mercadoria ou à empresa uma singularidade positiva no universo do *marketing*.

Figura 6.



Fonte: www.google.com.br.

No anúncio publicitário acima, a Oral B, por ser uma marca de creme dental renomada no mercado, possui uma força de credibilidade, muitas vezes, sem permitir questionamentos por parte do possível consumidor. Nesse sentido, a marca configura um argumento de autoridade nos processos de persuasão e/ou convencimento.

2.3.1. A intertextualidade e a intergenericidade no anúncio publicitário

Nas palavras de Carrascoza (2004),

As referências culturais, populares ou eruditas, frequentemente utilizadas na construção de mensagens publicitárias a partir de citações implícitas, resultam numa forma de diálogo entre textos. Isso porque enunciar é entrar sempre com maior ou menor grau, em acordo ou desacordo com alguma coisa já dita. (CARRASCOZA, 2004, p. 74)

Como se pode observar na citação acima, a intertextualidade, que frequentemente ocorre em anúncios publicitários, constitui-se nas múltiplas vezes que se formam no universo cultural de uma dada sociedade. Comumente um anúncio incorpora significados já utilizados em outros textos e contextos, num processo de recriação, o que caracteriza a atividade de intertextualidade.

O diálogo entre textos, a que se refere Carrascoza na asserção su-
pracitada, coopera na produção do sentido dos novos anúncios, já que todo
anúncio se processa como uma edição de informações que se encontram
no repertório cultural de uma dada sociedade. Daí, Carrascoza (2003, p.
100) também afirmar que “tudo que está contido no repertório linguístico
da sociedade pode e deve servir como ponto de partida” na elaboração do
texto publicitário.

Parafraseando Kristeva (1969, p. 60), pode-se dizer que “o termo
intertextualidade designa uma transposição de um (ou mais de um) sistema
de signos em outros”.

Na concepção bakhtiniana, todo enunciado configura um ato res-
ponsivo, isto é, os gêneros textuais estabelecem uma relação de dialogismo
entre si, assim como se analisa na perspectiva sociointeracional da lingua-
gem. “(...) as práticas discursivas e não as estruturas linguísticas consti-
tuem o cerne do princípio dialógico. Nele, práticas discursivas e estruturas
linguísticas se determinam e influenciam mutuamente” (BRAIT, 2005, p.
30).

Assim, a intertextualidade deve ser entendida como a relação entre
a produção e a recepção de um determinado texto e o conhecimento de
outros textos com os quais se relaciona, como afirmam Koch e Elias
(2011),

Todos nós já conhecemos o princípio segundo o qual todo texto remete
sempre a outro ou a outros, constituindo-se como uma “resposta” ao qual
foi dito ou, em termos de potencialidades, ao que ainda será dito, conside-
rando que a intertextualidade encontra-se na base da constituição de todo e
qualquer dizer. Em sentido restrito, todo texto faz remissão a outro(s) efe-
tivamente já produzido(s) e que faz (em) parte da memória social dos lei-
tores. [...] (KOCH; ELIAS, 2011, p. 101)

No anúncio publicitário, assim como em outros gêneros textuais\do
discurso, a intertextualidade pode se apresentar de forma explícita ou im-
plícita. Há procedimentos intertextuais que só são identificados, percebi-
dos a partir da mobilização de saberes construídos ao longo da vida esco-
lar. Reforça-se, portanto, a necessidade de um ensino interdisciplinar na
leitura e produção de texto.

Figura 7.



Fonte: www.google.com.br.

Nesse anúncio publicitário, houve uma referência a uma obra clássica, o quadro *Monalisa* ou *Gioconda*, de Leonardo da Vinci. Esse procedimento lúdico do anúncio mobiliza a memória discursiva por se tratar de uma referência cultural. Segundo Koch e Elias (2011, p. 35), “no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória”.

Além da figura da *Monalisa* com o rosto do homem, a frase “MON BIJOU DEIXA SUA ROUPA UMA PERFEITA OBRA-PRIMA” reforça o objetivo intertextual do anúncio no processo de sedução, pois o termo “OBRA-PRIMA”, ao exaltar a qualidade do produto, deixa mais evidente a relação entre o texto e o clássico da pintura. Carrascoza (2004, p. 74) afirma que “a intertextualidade é de relevância capital para todo discurso, pois um texto cita o outro para reafirmar algumas de suas ideias (paráfrases), ou contestar, divergir, ridicularizar, polemizar com alguns de seus sentidos (paródia)”.

Além da intertextualidade, a intergenericidade é um fenômeno muito frequente nos anúncios publicitários. Koch e Elias (2011, p. 114), afirmam que “a hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno, segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”. O gênero anúncio publicitário, por ser essencialmente instável quanto à estrutura, pode ser atravessado por mais de um gênero.

Pagano (2001) diz que os gêneros textuais do discurso constituem

[...] categorias históricas, aparentemente estáveis, porém sujeitas a um processo de transformação contínua. Nesse processo, gêneros existentes mudam a partir de modificações na situação social na qual exercem uma função ou novos gêneros podem surgir a partir de transformações ostensivas daqueles já existentes. Nesse sentido, os textos em geral estão sujeitos a mudanças e hibridizações em seu formato. (PAGANO. In: MAGALHÃES, 2001, p. 87)

Marcuschi (2008) afirma que a intertextualidade intergêneros é evidenciada numa mistura de funções sociais e formas de gêneros diferentes num determinado gênero e não pode ser confundida com heterogeneidade tipológica do gênero, que tem a ver com a sequência linguística em que o texto se estrutura. O autor, de forma resumida, estabelece a distinção entre os dois conceitos da seguinte forma: (1) Intertextualidade intergênero = um gênero em função do outro; e (2) Heterogeneidade tipológica = um gênero com a presença de vários tipos.

Figura 8.



Fonte: www.google.com.br.

A imagem acima constitui um exemplo de hibridização de gêneros ou intergenericidade, um anúncio publicitário usa, como recurso expressivo, elementos que foram também explorados pela poesia visual para construir sentido e persuadir o interlocutor. Nesse caso, observa-se também que a prevalência do gênero anúncio publicitário se dá em razão do propósito comunicativo do texto.

A presença da linguagem literária caracteriza a heterogeneidade tipológica.

3. *Considerações finais*

Como procuramos mostrar, o uso social da leitura, gradativamente, superará o olhar ingênuo, unicamente estruturalista e decodificador de palavras, o qual acredita no sentido estático das palavras, dos enunciados e do texto.

Mais do que conhecer o modelo textual, no qual o discurso se materializa, a intenção do gênero textual, determinada pelo contexto de produção, deve ser percebida tanto na dimensão individual do enunciador

quanto no horizonte estrutural em que repousa a ideologia. O aluno, dotado de saberes enunciativo-discursivos, terá mais dispositivos pedagógicos para aperfeiçoar sua compreensão leitora.

O anúncio publicitário nos possibilita um percurso pela leitura multissemiótica, o que, para nós, complementa um dos objetivos da pesquisa por dialogar com o universo do docente, o qual é repleto de imagens, sobretudo, no espaço virtual. Assim, a interpretação dos signos não verbais também torna o terreno favorável para a leitura cidadã.

Além disso, visamos fomentar uma análise linguística, na qual as palavras estejam em movimento, a serviço do contexto textual e do gênero do discurso publicitário. Desvencilhando-se de uma proposta de ensino de língua materna em que as palavras e as estruturas linguísticas eram decompostas isoladamente, sem contexto, a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe e a Semântica estarão em conjunto com a Pragmática, a Enunciação e a Análise de Discurso no texto publicitário.

Em princípio, trata-se de considerações preliminares e temos muito ainda a pesquisar a respeito das discussões suscitadas pelo nosso interesse

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino de língua*. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (1979) [1952-53]. p. 277-326

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Unicamp, 1988.

BEARNE, E.; WOLSTENCROFT. *Visual approaches to teaching writing. Multimodal Literacy 511*. Londres: Sage Publications, 2007.

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí: Paco, 2012.

BRASIL – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAIT, Beth. *Dialogismo e construção de sentido*. Campinas-SP: UNICAMP, 2005.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, texto e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

CARRASCOZA, João Anzanello. *Redação publicitária: Estudos sobre a retórica do consumo*. São Paulo: Futura, 2003.

_____. *Razão e sensibilidade no texto publicitário*. 4. ed. São Paulo: Futura, 2004.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *O texto publicitário em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

CITELLI, Adílson. *Linguagem e persuasão*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1991.

DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRISTEVA, Julia. *Semiotica I*. Traducción de Jose Martin Arancibia. Madrid: Editorial Fundamentos, 1969.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; XAVIER A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Marcélia. *Pedra que te quero palavra: arqueologia, semiose e discursividade*. Prismas. Curitiba, 2016.

PAGANO, Adriana S. Gêneros híbridos. In: MAGALHÃES, C. (Org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Estudos Linguísticos. v. 2. Belo Horizonte: POSLING-UFMG, 2001. p. 83-103

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Trad. de José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

RIBEIRO, Júlio Cesar Alves. *O anúncio publicitário como ferramenta de letramento emultiletramento em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores da UERJ. São Gonçalo, 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Semiótica Aplicada*. São Paulo-SP: Cengage Learning, 2008, p. XI-XII

_____; Nöth, Winfried. *Estratégias semióticas da publicidade*. São Paulo-SP: Cengage Learning, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SWALES, J. M. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros?. *Anais do SIELP*, v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-19

O CAMINHO PELA LINGUAGEM: EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO LIBERTÁRIA DO SER

Nayra Marinho Silva Paz¹² (UESB)

nmsilva06@hotmail.com

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (UESB)

cghpires@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa em foco objetiva discorrer acerca da constituição do pertencimento de um jovem, JR, com a trissomia do cromossomo 21, a T21, por meio do processo de apropriação da linguagem. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, baseado no método materialista histórico-dialético, com vistas a oferecer um atendimento para o participante da pesquisa direcionado às suas necessidades linguísticas, o qual oportunize avanços em seu funcionamento de linguagem e tais progressos possibilitem a emancipação do eu, a tomada de decisão, bem como iniciativa no dizer e manifestação das vontades. Afinal, a linguagem configura a mola propulsora para o avanço dos sujeitos, para produzir significações e unir as coletividades na luta pelo pertencimento e pela liberdade. Quanto aos aspectos teóricos norteadores do estudo, assumimos a Neurolinguística Discursiva (ND), a Teoria Histórico Cultural (THC) e a perspectiva da interseccionalidade. Nesta etapa do estudo, vislumbramos por meio da situação relacional com o outro, transformações significativas na linguagem do sujeito JR, como o desdobramento das sentenças, formação da identidade enquanto um jovem com a T21. Esse passo é o ponto de partida para toda a trajetória de um ser, cuja vivência será cotidianamente uma mudança libertária constituída pela linguagem.

Palavras-chave:

Linguagem. Formação da Personalidade. Trissomia do Cromossomo 21.

ABSTRACT

This research in focus aims to discuss the constitution of belonging of a young man, JR, with trisomy 21, T21, through the language appropriation process. This is a qualitative case study that was based on the dialectical historical materialist method, with a view to offering the research participant a service directed to their linguistic needs, which allows advances in their linguistic functioning, at the same time that these advances make possible the emancipation of the self, decision-making, as well as initiative in saying and expressing desires. Since language configures a huge force for the advancement of subjects, to produce meanings and unite collectivities in the struggle for belonging and freedom. As for the theoretical aspects guiding the study, we assume the Discursive Neurolinguistics (ND), the Historical-Cultural Theory (HCT) and the perspective of intersectionality. At this stage of the research, we glimpsed through the relational situation with the other, significant transformations in the language of the subject JR, such as

¹² Agradeço à UESB o apoio financeiro concedido.

the unfolding of sentences, formation of identity as a young person with T21. This stage is the starting point for the whole trajectory of a being, whose daily experience will be a libertarian change constituted by language.

Keywords:

Language. Personality Formation. Chromosomal trisomy 21.

1. Introdução

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso com o objetivo de discutir a constituição de pertencimento de um jovem, JR, com a trissomia do cromossomo 21, T21, edificada no processo de apropriação da linguagem. Para isto, faz-se necessário a manifestação desse instrumento interno na situação relacional intencional com o outro. Compreendemos que a linguagem é fundamental para a humanização do ser, ou seja, é “inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos, fio profundamente tecido na trama do pensamento” (HJELMSLEV, 2013, p. 1). Diante da assertiva, notamos a relevância da linguagem.

Desse modo, as interações na/pela linguagem propiciaram saltos qualitativos significativos no desenvolvimento global de JR, bem como na formação da sua personalidade. Assim, para a reflexão que ora apresentase, tomamos como base a Neurolinguística Discursiva (ND), a Teoria Histórico-Cultural (THC), edificada sob os postulados de Vigotski¹³ e, ainda, a perspectiva da Interseccionalidade de Davis (2018), são estes os pilares fundamentais para esta pesquisa.

Dito isto, faz-se necessário conceituarmos a T21 geralmente conhecida como síndrome de Down. Não se trata de uma doença, é uma condição orgânica, irreversível, sem grau de acometimento, ocorrida na fase de desenvolvimento embrionário, conforme Stratford (1989). Cabe destacar que a T21 é vista como a causa genética central da deficiência intelectual e, segundo o neuropediatra brasileiro Salomão Schwartzman (2003), a síndrome mencionada pode ser observada por meio de ultrassonografia ou após o nascimento, mediante análise das características fenotípicas comumente presente nas pessoas com T21.

A alteração genética pode manifestar-se de três formas, a saber: trissomia 21 padrão, nesta a pessoa possui 47 cromossomos em todas as células e três cromossomos no par 21. A incidência é de 95% dos casos; a

¹³ Destacamos que o nome deste autor diferencia-se na literatura de acordo a tradução adotada, dessa forma, para menção será adotada Vigotski.

trissomia por locação, a pessoa tem 46 cromossomos e o extra liga-se a outro par, normalmente o 14. A incidência é de 3% dos casos e o tipo mosaico, a pessoa possui células normais, por exemplo 46 cromossomos, bem como células trissômicas (47 cromossomos). A incidência é de 2% dos casos.

A síndrome de Down (SD) foi caracterizada, em 1866, pelo médico inglês Sir John Longdan Down, que a denominou *idiotia furfurácia* e posteriormente *idiotia mongólica* ou *mongolismo*. Em 1959, a referida síndrome foi confirmada pelo pediatra francês Jérôme Lejeune, do Departamento de Genética Fundamental da Universidade de Paris, como uma ocorrência genética e pelo reconhecimento ao trabalho de Longdan Down pela primeira descrição, denominou-se à esta condição o epônimo síndrome de Down. Atualmente a síndrome de Down está sendo denominada como Trissomia do cromossomo 21, ou simplesmente T21, por descrever de forma mais adequada o que é esta condição.

Cabe ressaltar que as características físicas da T21, não configuram o destino das pessoas com essa condição, pois conforme será explanado no tópico a seguir, a THC objetiva romper com o paradigma determinista biologizante, para valorizar as possibilidades dos sujeitos. Dito de outra forma, a construção da história, da vivência e da identidade das pessoas com a T21 não estão determinadas ao nascimento pela condição orgânica manifesta, mas nas condições concretas oferecidas para que elas se desenvolvam. Assim, são inúmeras as possibilidades para os avanços e para as transformações.

No que concerne às questões do funcionamento da linguagem, a T21 concentra algumas particularidades descritas pela literatura, como por exemplo, dificuldades nos níveis linguísticos, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Autores como Meyers (1989), Rondal (1991), Borghi (1990), Cuileret (1984), entre outros, desempenharam estudos relacionados à fala, articulação fonológica, desempenho e organização de narrativas, e foram identificados por eles, problemas nessas áreas, nas pessoas com a síndrome de Down. Os pesquisadores descreveram as dificuldades observadas, os comprometimentos e os atrasos. Dessa forma, reconhecemos os aspectos orgânicos existentes, como também as questões quanto à linguagem, contudo tais fatores não são impeditivos e nem determinantes para o desenvolvimento no funcionamento da linguagem para esses sujeitos. Essa reflexão leva-nos a necessidade de acentuar que a linguagem não é inata, pré-determinada biologicamente, assim, é necessário a presença do outro para organizar os modelos, as significações produzidas

pela linguagem para serem propostos às pessoas com T21, no intuito de dar a elas um contexto linguístico facilitador.

Salientamos que o caminho para apropriação da linguagem começa na relação com a família, em virtude disso é de suma importância o conhecimento das informações adequadas por parte dos pais/cuidadores. Assim, eles terão acesso aos caminhos para favorecer a apropriação da linguagem, pois muitos familiares vivenciam dificuldades devido a forma de como é dado o diagnóstico.

Em muitos contextos, são passadas orientações apenas de caráter orgânico, focalizando as dificuldades relegando, assim, as questões concernentes à linguagem. Dessa maneira, admitimos as potencialidades das crianças/jovens com a T21, porém demandará mais empenho e trabalho de intervenção de linguagem precoce, para que elas passem pelos processos de aquisição. Por isso, admitimos uma perspectiva de linguagem edificada na teoria histórico-cultural. E a esse respeito, discorreremos a seguir.

2. *Linguagem: trilhas na Neurolinguística Discursiva e na Teoria Histórico-Cultural*

O caminho para apropriação da linguagem, conforme a THC, dá-se por meio do processo de interação entre a criança e o adulto culturalmente mais desenvolvido, pois o outro imprimirá significações na situação relacional. No entanto, destacamos que neste funcionamento, a criança atua ativamente para internalização do signo, mas necessita participar deste intercâmbio simbólico com o adulto.

O neuropsicólogo Luria afirma que Vigotski concendeu à linguagem papel central “na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento”, (2017, p. 26). Ela é para Vigotski, um instrumento interno para organizar e controlar o comportamento humano. No que se refere ao pensamento e a linguagem, para Vigotski (2018), possuem raízes diferentes e desenvolvem-se separadamente.

O referido estudioso apresenta-nos dois conceitos, “a fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala” e a “pré-verbal na evolução do pensamento durante a infância” (VIGOTSKI, 2018, p. 129). O autor complementa que apesar de distintas a essência das raízes entre o pensamento e a linguagem há um momento no qual eles se cruzam, assim, o pensamento passa a ser verbal e a fala, por sua vez, intelectual.

A THC foi edificada por Vigostki em sua busca por uma psicologia científica, direcionada às questões do desenvolvimento humano vinculado às experiências sociais, assim, uma teoria histórica e social, construída sobre as bases do método materialista histórico-dialético, cuja fonte foi buscada por Vigotski na obra de Karl Marx e Friedrich Engels.

O Capital, obra de Marx (2013), foi escrita para os trabalhadores das fábricas para que eles tomassem consciência quanto ao funcionamento da estrutura experienciada por eles, e os efeitos disso como a alienação e a dominação pelo trabalho, apontam-nos a substância do pensamento marxiano, entender a realidade concreta, que não se dá de maneira direta, mas mediada pelo acesso ao conhecimento científico para transformação da realidade vivenciada.

Porquanto Vigotski partiu do método de Marx (2013), podemos notar que a THC em sua essência possui um caráter revolucionário, com vistas à transformação da realidade e a emancipação para todos os sujeitos. *TODOS*. Nesse sentido, as pessoas com deficiência, os sujeitos com T21 também são impactados nessa luta para constituição do eu, para a tomada de consciência, para a consciência de classe e, por conseguinte, para o lugar de pertencimento materializado nos usos da língua.

A proposição vigotskiana assume que o desenvolvimento do homem se dá na interação entre o biológico e os fatores culturais e, conforme complementa Luria “a mente organiza-se na sociedade” (LURIA, 2017, p. 39). Dessa maneira, não se pode desvincular o homem do contexto sócio-histórico no qual ele vive, bem como não admitir a influência deste na formação do ser.

No que diz respeito à Neurolinguística, é considerada na linguística uma área de fronteira, visto que estabelece conexões com outros campos do conhecimento. Esta teoria é salutar para nosso estudo devido à visão da Neurolinguística Discursiva direcionada aos sujeitos com desenvolvimento atípico ou com alguma patologia na linguagem. Em outras palavras, é visto em relevo o sujeito e suas singularidades e não a patologia.

A estudiosa Coudry (1986) postula que são nas práticas discursivas, no cenário da interlocução, que a ação do sujeito com e sobre a linguagem acontece. E este funcionamento oportuniza para o sujeito a superação de suas dificuldades linguísticas, pois, na situação relacional efetiva-se o papel da linguagem permeado por significações.

Há, ainda, conforme citado, outro pilar que sustenta este trabalho, trata-se da interseccionalidade e, a esse respeito, veremos a seguir.

2.1. Interseccionalidade

O conceito de interseccionalidade admitido neste trabalho é norteado pela concepção de Angela Davis (2018), intelectual marxista, a qual destacou-se como um dos marcos na luta pelo feminismo negro, pelo abolicionismo prisional e, também, uma defensora da classe pobre e trabalhadora ampliando suas preocupações para as minorias em sua totalidade, não se limitando, assim à uma concepção de luta individual.

A respeito do trabalho de Davis, a pesquisadora brasileira Angela Figueiredo expõe que “é preciso conhecer para intervir e transformar as históricas desigualdades, pois, para Angela Davis], não há possibilidade de se combater a violência sem desmontar as estruturas do sistema capitalista” (FIGUEIREDO, 2018, p. 9). Notamos, dessa maneira, o combate ao capitalismo, entrelaçado ao machismo e ao racismo. Mas essa luta, CF. Davis (2018), só pode ser empreendida por meio da conexão entre as coletividades.

Dito de outra forma, a autora supracitada admite a interseccionalidade das lutas, um elo entre a militância de todos os grupos que são oprimidos e marginalizados. Assim, nessa ampla intersecção, vislumbramos o lugar do enfrentamento pelos direitos e emancipação das pessoas com deficiência, das pessoas com a T21. Nessa fusão das mencionadas coletividades, munidos da linguagem, é possível conjecturarmos a transformação da realidade para esses grupos. Segundo a autora, não há solução na atuação isolada, pois “É nas coletividades que encontramos visões de esperança e otimismo” (DAVIS, 2018, p. 56).

Dessa forma, a luta pela liberdade, pela emancipação atrelada ao desenvolvimento da personalidade, oportuniza a tomada de decisões, o pertencimento e a própria vida. Para tanto, na junção de tais lutas, ampliasse para a pauta de se combater umas das vias que se entrecruza ao capitalismo, o capacitismo. Por meio da concepção de interseccionalidade admitida neste estudo, na articulação desse movimento libertário coletivo *damos as mãos* para combater os tentáculos do capitalismo que se manifestam nas desigualdades, no mencionado capacitismo, dado que este ressalta a condição orgânica em detrimento do sujeito. Assim, não se torna possível o empoderamento e o pertencimento.

Desse modo, necessitamos combater os mitos e os equívocos quanto às pessoas com a T21, difundindo as informações certas para pais, educadores, profissionais e para a sociedade em geral, segundo a estudiosa Ghirello-Pires (2016). Por meio desse conhecimento, esperamos ser possível a mudança no olhar, na postura da sociedade em relação às pessoas com a síndrome de Down, posto que as percepções capacitistas e patologizantes podem interferir na maneira como a própria pessoa se vê e, também, na formação de sua personalidade.

Em resumo, para Davis (2018), a interseccionalidade significa uma rica história de luta, a qual não pode ser esquecida, nem limitada por encerramentos históricos, afinal, conforme intitula-se a obra de Davis, *A liberdade é uma luta constante*, assim, engloba todos que a buscam, não somente o povo negro. Portanto, “nossas lutas produzem ideias, novas questões e novos campos nos quais nos engajamos na busca pela liberdade” (DAVIS, 2018, p. 27).

Com isso, conforme foi mencionado na introdução deste trabalho, intentamos discutir a respeito da constituição do lugar de pertencimento de JR, por meio da apropriação da linguagem materializada na situação relacional com o outro. Sobre estes aspectos e, como se deu este trajeto, descreveremos abaixo.

3. O percurso do sujeito jr

JR é um jovem de vinte e dois anos, com T21, participa do Grupo de Pesquisa “Fala Down”, vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística, Lapen, em uma universidade estadual no interior da Bahia. Ele passou a participar do laboratório aos doze anos e, apesar da idade cronológica apresentava à época uma fala infantilizada, permeada por assimilações fonológicas, como por exemplo, *babaíar* para trabalhar, *memengo* para Flamengo, *nananá* para guaraná e, ainda as suas produções orais eram truncadas e com ausências de algumas classes gramaticais como artigos, elementos coesivos e flexões verbais.

Diante desse contexto linguístico vivenciado por JR, não se podia estabelecer com ele uma situação comunicativa efetiva, pois pouco era compreendido da sua fala pelo interlocutor. Nesta fase, não poderíamos conceber o pertencimento de JR, bem como identificar seus interesses, os traços de sua personalidade, dado que além dessas especificidades da linguagem, ele não possuía autonomia em suas tarefas do cotidiano, por

exemplo, se vestir, tomar banho. Em virtude disso, muitas informações foram passadas a seus familiares, por meio das pesquisadoras do estudo com a finalidade de proporcionar uma mudança atitudinal por parte deles. Devido às necessidades linguísticas de JR, as pesquisadoras que passaram acompanhá-lo desde 2012, elaboraram um plano de intervenção de linguagem com foco no desenvolvimento global dele.

A presente pesquisa faz parte de um projeto desenvolvido com JR, intitulado “A Organização Discursiva da Fala de um Sujeito com síndrome de Down”, o qual foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, CEP, da instituição já citada tendo sido aprovado, sob o registro CAAE: 60983622.0.0000.0055.

O trabalho consistiu em sessões de atendimento ocorridas no laboratório, semanalmente com a duração de uma hora, exceto durante a pandemia, pois os encontros com o participante do estudo deram-se de forma remota. Quanto às atividades realizadas, foram feitas leituras de histórias do interesse de JR, as quais foram percebidas pelas pesquisadoras mediante as sessões de atendimentos realizadas com ele. Em seguida, contagem e recontagem dessas narrativas, escrita de alguns fatos selecionados das mesmas histórias, (re)organização de sentenças para oferecer os modelos linguísticos para JR ordenar e apropriar-se da fala.

Desse modo, para analisarmos tais processos, selecionamos um dado ocorrido com o participante da pesquisa, em situações de atendimento, apresentado na seção corresponde à análise, a seguir.

4. Análise

O dado apresentado ocorreu ao longo de algumas sessões de atendimento, em 2020, com o participante JR. O trabalho foi motivado devido à ocorrência de algumas produções orais do sujeito, relacionadas à temática futebol, pois estas ainda apresentavam resquícios de uma fala semelhante à de uma criança pequena, como por exemplo, *bocantino* para Bragantino, *ponte pêta* para Ponte Preta, *bigalô* para tricolor, *quadão aço* para Esquadrão de Aço. Diante disso, foram elaboradas estratégias de intervenção de linguagem edificadas nas necessidades linguísticas de JR. Este conteúdo foi adotado porque destacou-se relevante para o sujeito, apresentado de maneira espontânea por ele durante as conversas com a pesquisadora NM.

Considerar os interesses de JR nos remete à assertiva de Vigotski, na qual o estudioso concebe uma relação entre o desenvolvimento cultural e a consolidação da personalidade.

O menor de qualquer avanço na esfera do desenvolvimento cultural consiste, como vimos, em que o homem domina os processos de seu próprio comportamento. Porém a premissa imprescindível para esse domínio é a formação da personalidade, de modo que o desenvolvimento de uma ou outra função depende e está sempre condicionado pelo desenvolvimento global da personalidade. (VYGOTSKY, 1995, p. 329)

Assim, além de gostar de futebol, JR torce, comenta acerca dos clubes, entende as classificações dos times em campeonatos. Em outras palavras, compreendemos a atenção do participante a este assunto enquanto expressão de sua personalidade, aproximando-o por seus gostos dos jovens da faixa etária dele possibilitando-lhe o pertencimento, o desenvolvimento linguístico, por meio das reformulações da fala, as quais consolidam o desenvolvimento humano, revelado no uso da linguagem.

Isto posto, o plano de intervenção elaborado contextualizou o esporte futebol e alguns clubes para oportunizar os modelos esperados desses nomes para JR, de forma intencional e guiada, dado que o atendimento de linguagem não se trata de simples repetições focadas em treinos articulatorios.

Cumprir destacar que a referida intervenção foi aplicada de forma remota, durante o auge do contexto pandêmico, devido à Covid-19, como citado, pois os avanços já conquistados na pesquisa com o participante não poderiam ser perdidos, pois o trabalho do outro associado à constância do atendimento de linguagem, possibilitam os avanços para o sujeito.

Em vista disso, o trabalho desenvolveu-se em quatro passos organizados da seguinte forma, o primeiro consistiu na exposição de imagens dos times de futebol, para introdução do tema. Foi solicitado a JR que respondesse a qual time a imagem pertencia, para levá-lo às produções orais, pois nas imagens não havia referência quantos aos nomes, apenas os escudos.

O segundo passo constituiu na exibição dos nomes correspondentes às imagens dos times, vistos por JR, no passo anterior. Os vocábulos foram selecionados, intencionalmente, para dar ao sujeito os modelos das palavras por meio da leitura, para que JR pudesse internalizar e apropriar-se da produção oral esperada pelas pesquisadoras. Nesse sentido, o processo deu-se da seguinte forma: a pesquisadora durante a chamada de vídeo

apresentava a imagem para o sujeito do estudo, em seguida o nome do time para ser lido, introduzindo o passo três.

O terceiro consistiu na associação do nome à imagem. Assim, após a exposição da imagem relacionada ao time, JR fez a correspondência entre a palavra e a imagem. O quarto passo deu-se por meio da escrita participativa. Nesta etapa, a pesquisadora escreveu juntamente com JR as palavras trazidas ao contexto por ele. Dito de outra forma, JR escrevia as palavras solicitadas por uma das pesquisadoras e quando necessário, ela o auxiliava neste processo.

Observamos que a etapa 01, propiciou a participação oral de JR, na qual ele identificou com sucesso o nome do clube de futebol mediante a visualização da imagem. Nesta parte, o objetivo foi atentar-se à fala dele para propor uma intervenção contextualizada, pois não se trata de correção mecânica focada em simples repetição de palavras, isso reflete, também, a importância do outro no processo de apropriação da linguagem. A figura 1 corresponde ao time Ponte Preta, produzido por JR como *ponte pêta*.

Figura 1: Exposição da temática do atendimento.



Fonte: Elaborada pelas autoras, 23.09.2020.

Dessa maneira, como já mencionado, a imagem foi escolhida de forma intencional em virtude das particularidades na pronúncia do sujeito da pesquisa. Salientamos, que JR solicitou a ajuda da pesquisadora NM em poucos momentos, de maneira geral ele conseguiu alcançar a atividade proposta sem mediação. A imagem a seguir expressa a figura 2, referente ao passo 3, no qual foi realizada a associação entre a palavra lida e as fotos dos times.

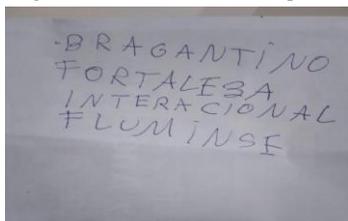
Figura 2: Passo 3 Associação entre o nome e a imagem.



Fonte: Elaborada pelas autoras, 30.09.2020.

A crescente autonomia de JR para realização das atividades, foi interpretada pelas pesquisadoras como avanços do sujeito em seu funcionamento da linguagem e expressão de sua emancipação. Abaixo, apresenta-se a escrita participativa, realizada no quarto passo.

Figura 3: Passo 4 Escrita Participativa.



Fonte: Elaborado pelas Autoras, 08.10.2020.

No último passo, observamos que JR escreve Bragantino, bem como, já alcançava na época tratada, a produção oral esperada dessa palavra e das demais, as quais motivaram a intervenção. Portanto, todos os procedimentos colaboraram por meio da situação relacional com o outro, para a apropriação da linguagem por parte de JR, por conseguinte, transformações de suas funções psíquicas, de seu desenvolvimento.

Reconhecemos na imagem 3, a escrita feita por ele *INTERACIONAL* para o time Internacional e *FLUMINSE* para Fluminense, produções escritas que passaram a ser trabalhadas também para reformulações. Notamos que as tentativas de escrita ampliaram-se conforme a produção oral, visto que este instrumento cultural auxilia-nos no atendimento para desdobramento da fala do participante e para a consolidação da personalidade por meio dos interesses manifestos juntamente com a transformação da fala, revelam-se as transformações psíquicas de JR.

Desse modo, vislumbramos ações de JR edificadas nas práticas culturais de uso social da língua, na quais ele agiu conforme Coudry (1986) com a linguagem e sobre ela, encontrando caminhos e apropriando-se dela para manifestar-se.

5. Conclusão

Diante dos aspectos observados, admitimos que o processo de apropriação da linguagem se edifica na relação com o outro e, por meio disso é oportunizado a constituição da personalidade, o lugar de pertencimento e, por conseguinte, o desenvolvimento linguístico e cultural do sujeito. Considerando as pessoas com a síndrome de Down, este funcionamento condiciona-se à linguagem. Assim, diante da discussão apresentada, verificamos que as produções orais de JR foram transformadas evidenciando os avanços e as potencialidades dos sujeitos com T21.

Conforme apresentado neste estudo, a Teoria Histórico-Cultural, a Neurolinguística Discursiva e a Interseccionalidade ofereceram-nos as bases para propiciar as transformações da realidade das pessoas com T21 para combatermos os modelos biologizantes. O processo de apropriação da linguagem por parte de JR tem possibilitado a ele o desvelamento do ser, a consolidação dos interesses, das vontades, das ações na linguagem e por meio dela, as quais envolvem a apropriação do eu, a tomada consciência. Estas são conquistas revolucionárias, pois dão aos sujeitos o domínio do próprio comportamento.

Para as pesquisadoras do estudo tratado, torna-se visível a importância da elaboração de um plano de intervenção de linguagem direcionado e focado nas particularidades de cada sujeito. Reforça, também, como foi citado a importância do outro para o desenvolvimento dos sujeitos com a T21, posto que a situação relacional intencional entre o pesquisador e o participante do estudo ultrapassa a interação, portanto, consiste em uma troca cultural simbólica mediada pela linguagem, na qual os sujeitos são interlocutores em um processo enunciativo atravessado por significações.

Dessa forma, JR tem encontrado seu lugar pela trilha da linguagem, o instrumento para suas transformações e para o seu desenvolvimento, o qual não se encerrou neste estudo, mas configurar-se-á como espaço de luta para ele e para mais jovens com a T21.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGHI, Robert. Consonant phoneme, and distinctive feature error patterns in speech. In: VAN DIKE, D.C.; FANG, D.G.; HEIDE, F. *Education clinical perspectives in the management of Down syndrome*. New York: Springer Verlag, 1990.

COUDRY, Maria Irma Hadler. A ação Reguladora da interlocução e de operações epilinguísticas sobre objetos linguísticos. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 15, p. 117-35, Campinas, 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636766/4487>.

CUILLERET, Monique. *Lês trissomoques parminous ou lês mongoliesn ne sontlus*. France: Simep, 1984.

DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. Organização Frank Barat; tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

FIGUEIREDO, Angela. Prefácio à edição brasileira. In: DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. Organização de Frank Barat; trad. de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

GHIRELLO-PIRES, Carla Salati. *Síndrome de Down: perspectivas atuais*. Vitória da Conquista: UESB, 2016.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem*. Trad. de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: _____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MARX, Karl. O Capital. Crítica da economia política. *Os Economistas*. Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I, Cap.5, p. 297-315.

MEYERS, Laura. *Using computers to teach children whith Downs syndrome spoken and written language skills*. The Psicobiology of Down syndrome, New York: Springer, 1990.

RONDAL, Jean. *Language in Down's syndrome: a life span and modularity*. Rassegna Italiana di Linguistica Aplicada. Roma: Bulzonieditore, 1991.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Síndrome de Down*. 2. ed. São Paulo: Mackenzie, 2003.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

STRADFORD, Brian. *Down's syndrome: past, present and future a understanding and positive guide for families, friend and professionals*. London: Penguin Books, 1989.

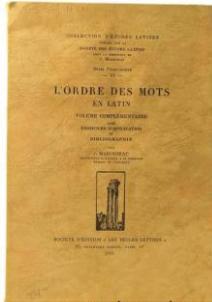
VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. *Obras escogidas, tomo III*. Madri: Visor e MEC, 1995.

SEMIONOVITCH. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Rio de Janeiro, E-Papers, 2018.

MAROUZEAU, JULES. L'ORDRE DES MOTS EN LATIN

José Mario Botelho (FFP-UERJ)

botelho_mario@hotmail.com



MAROUZEAU, Jules. *L'ordre des mots en latin*. Paris: Société d'édition: Les Belles Lettres, 1953. 160p.

<https://www.abebooks.com/book-search/kw/marouzeau-lordre-des-mots-en-latin/book/>

Nesse seu *L'ordre des mots en latin* (*A ordem das palavras em latim*), Jules Marouzeau tratou de um assunto muito polêmico – a colocação das palavras no latim –, já que até então se especulava que a ordem das palavras na estrutura latina era livre. Portanto, a língua latina era considerada uma língua de ordem livre, mas não se tinha uma teoria que pudesse servir de respaldo para essa concepção.

Logo no Prefácio (*Avant-Propos*), esse renomado autor francês informa que a referida obra é, em princípio, um complemento dos três Tomos anteriormente publicados sob o título de *L'ordre des mots dans la phrase latine* (*A ordem das palavras na estrutura frasal latina*): Tomo I (1922): *Les groupes nominaux* (*Os grupos nominais*); Tomo II (1938): *Le verbe* (*O verbo*); e Tomo III (1949): *Les articulations de l'énoncé* (*As articulações do enunciado* (ou da declaração)). Nessas três obras, que constituem um conjunto de investigações sobre questões controversas, Marouzeau apresenta um abundante aparelho de demonstrações e exemplos, mas que não são adaptados às necessidades do ensino, como esse complemento (que, ora estou resenhando), que se apresenta mais acessível e simplificado, apesar de conservar parte dos resultados adquiridos há uns trinta anos no campo de uma disciplina, que, como afirma o autor, ainda estava a se desenvolver.

Na Introdução, Marouzeau discorre sobre “Princípios e método” e inicia afirmando que “o latim é uma língua de construção livre” (p. ix), em comparação com o francês (ou o português). Para comprovar tal asserção,

apresenta as seis possibilidades para *Petrus appellat Paulum*. (*Pedro chama Paulo.*): (01a) *Petrus appellat Paulum*. (01b) *Petrus Paulum appellat*. (01c) *Paulum appellat Petrus*. (01d) *Paulum Petrus appellat*. (01e) *Appellat Petrus Paulum*. (01f) *Appellat Paulum Petrus*. Segundo o autor, o jogo de flexões basta para indicar qual é o sujeito e qual é a regência do verbo nas seis estruturas.

Contudo, afirma, de imediato, que “embora, se em latim a ordem das palavras é livre, ela não é indiferente” (p. ix) e que a escolha da construção se dá por razões diversas: de uso, de sentido, de estilo e de ritmo. Observa que é difícil de reduzir tais motivações em sistema, mas que é possível a observação de certas leis ou tendências. Observa, também, que métodos baseados em princípios supostamente universais, independentemente da língua que se estuda, “muitas vezes viciou a investigação da ordem das palavras e difundiu erros que se perpetuaram em muitas obras de ensino” (p. ix).

Passa à exposição de cinco tipos de explicações comumente apresentadas. Em todos aqueles pontos principais de explicações, há algo em comum: “são concebidos *a priori* e não resultam de uma construção sistemática dos fatos” (p. ix). Em virtude disso, informa o autor que o método desse seu estudo “consiste em interpretar os dados, partindo, em cada caso, de uma construção dita de base, em relação à qual as outras construções fazem figuração de variações significativas” (p. ix).

Na “PRIMEIRA PARTE: OS GRUPOS NOMINAIS” (p. 1-31), inicia, explicando que esse grupo de palavras, definido tanto pela sintaxe como pelo sentido, “é aquele que constitui a união de dois termos nominais em que um serve ao outro de determinante: *urbs magna, domus Caesaris, mea pars, ille dies, tres homines*” (p. 1).

Passa, então, a comentar sobre cada um dos componentes desses Grupos Nominais (GN), descrevendo-os e exemplificando-os: I. Adjetivo atributivo (epíteto): a) Qualificativo, b) Discriminativo, c) Valor ocasional, d) Realce por inversão e e) Realce por disjunção (separação); II. Particípio; III. Possessivo; IV. Demonstrativo; V. Pronomes diversos; VI. Numerais; e VII. Complemento Determinativo. Para cada um desses constituintes dos GNs, o autor apresenta comentários críticos bem elucidativos, porquanto é deveras exaustivo o número de trechos de obras poéticas e prosaicas dos clássicos latinos, que são apresentados.

Sobre o Adjetivo atributivo (epíteto), Marouzeau distingue os seus valores “Qualificativo” e “Discriminativo” e as posições que ocupam no

sintagma nominal, que caracteriza o GN. Os Adjetivos atributivos qualificativos enunciam normalmente uma impressão, uma apreciação subjetiva, ou seja, “exprimem elogio ou crítica, aprovação ou reprovação, consentimento ou insatisfação: *fortis animus, iusta causa, turpe uitium*” (p. 2). Mais abaixo, afirma que “disso resulta também que o qualificativo aparece muitas vezes como ligado por uma dependência natural ao seu substantivo, e constitui então com ele uma forma estereotipada: *summa ui, breui spatio, certa ratione*” (p. 2). Afirma, ainda, que “às vezes mesmo, junta-se a ele para criar um composto por justaposição: *magnopere (magno opere – ‘grandemente, bastante’)*, ou a isca de um composto: *aequanimitas* (‘benevolência’; ‘equanimidade’) é formado por *aequo animo* (‘de benévolo ânimo’; ‘de igual ânimo’)” (p. 2).

Sobre os Adjetivos atributivos discriminativos, Marouzeau assevera que o seu valor “discriminativo aparece com tanta evidência que a característica enunciada é mais específica e mais limitativa” (p. 3).

Sobre o valor ocasional desses adjetivos, o autor comenta que “a distinção não é sempre nítida entre os dois valores, qualificativo e discriminativo” (p. 4) e que “em latim, um adjetivo empregado de ordinário qualificativamente pode tomar, se for o caso, valor discriminativo” p. 4). Não raro, o autor realça, ele mesmo, a sua intenção ao pospor um adjetivo, que normalmente ocorre anteposto ao núcleo do GN, como exemplifica Marouzeau (p. 4): “Cíc., *Orat.* 8, 27: *Facile est enim uerbum aliquod ardens, ut ita dicam, notare.* (a precaução oratória *ut ita dicam* releva o que tem de incomum no emprego de *ardens* aplicado a *uerbum*)”. Segundo Marouzeau, “inversamente, um discriminativo pode assumir o valor de qualificativo” (p. 5).

Mais adiante (p. 6), assevera que, “de modo geral, todo adjetivo discriminativo enunciando uma característica suscetível de interpretação laudatória ou pejorativa pode funcionar como qualificativo; assim, *aureus* e *ferreus*, que empregados como adjetivos de matéria, são normalmente pospostos: Cés., *B. G.* III, 13: *transtra... confixa clauis ferries*”.

Observa, ainda, que há ocorrências de adjetivo, em estruturas todas semelhantes, comportar-se com ordens diferentes, como em Cícero, em duas cartas aproximadas pela data:

Cíc., *Ad Att.* I, 18, 5: *Metellus est consul egregius.*

Idibidem, I, 20, 5: *Metellus... est egregius consul.*

E explica que “é que aqui, a natureza do adjetivo é mal definida: *egregius* pode ser interpretado à vontade como um qualificativo de valor elogioso (Cf. item 5), ou como um discriminativo, que conduz a organizar a personagem numa categoria definida (Cf. itens 9-13)” (p. 7).

Em “Realce por inversão”, Marouzeau observa que “é, pois, adotando uma construção inversa à construção normal, que o adjetivo discriminativo manifesta sua mudança de qualidade” (p. 7). É que “ocupam, desta forma, a primeira posição os adjetivos que desempenham o papel elevado no enunciado: Cíc., *Pro domo* 13, 34: *Hoc est proprium liberae ciuitatis ut...*” (p. 7).

Observa, ainda, que “certos modos de realçar não encontram propriamente no contexto a sua explicação” (p. 9) e que “o papel desempenhado pelo substantivo, às vezes, merece ser levado em consideração. Quando a noção que ele exprime é de uma importância particular, por exemplo, se ele desempenha um papel de oponente, ele reivindica a primeira posição: Cíc., *De fin.* IV, 10: *Etsi ingeniiis magnis praediti quidam dicendi copiam... consequuntur, ars tamen est dux certior quam natura.* (oposição entre *ingenium* = “as qualidades nativas”, e *ars* = “os conhecimentos técnicos”)” (p. 9).

Em “Realce por disjunção (separação)”, comenta que “a disjunção parece nada mudar o valor do adjetivo posposto” (p. 10) e que, “em compensação, a disjunção tem por objetivo pôr vivamente em realce o adjetivo anteposto” (p. 10). Segundo o autor, “a disjunção aparece assim como um procedimento expressivo, próprio para realizar ou reforçar efeitos de estilo. Também se a encontra particularmente na prosa artística, oratória ou descritiva, e na poesia, sobretudo a partir do início do Império” (p. 11).

Sobre os participios, presente e passado, que foram originariamente adjetivos, Marouzeau observa que, “além disso a evolução do latim os levou a se relacionar cada vez mais estritamente ao verbo, cujas funções (voz e ação) eles juntaram, se bem que figuram, com propriedade, no paradigma de conjugação. Contudo, por sua formação própria (desinências de adjetivos latinos: “-ens” e “-tus”), eles permaneceram inseparáveis da categoria nominal” (p. 12). Segundo o autor, “sua posição, por se referir ao substantivo que determinam, é função do valor que deles confere, deles repete um tratamento eventual à categoria nominal ou a categoria verbal” (p. 12).

A seguir, assevera que “o possessivo é, sem dúvida, de todos os adjetivos, aquele cuja caracterização oferece o mínimo de dificuldade. Sendo a sua função essencialmente de enunciar a pertença de uma pessoa,

portanto, de estabelecer uma categoria, coloca-se bem naturalmente na classe dos adjetivos discriminativos, e sua posição normal é após seu substantivo” (p. 15).

Sobre os demonstrativos latinos *hic, iste, ille*, que servem para designar os seres ou objetos, o autor diz que “não têm, senão um valor indicativo, pouco suscetível de nuances, e não se prestam quase nada a interpretações variadas. Eles podem, a rigor, como os possessivos, ser assimilados a adjetivos do tipo discriminativo, posto que servem para estabelecer uma categoria, uma classificação, e para isso ocupam muito naturalmente a segunda posição” (p. 17).

Depois de comentar de forma breve e pouco interessante sobre pronomes diversos, Marouzeau trata dos numerais, que também pouco interessante se nos apresentam. Informa, portanto, que “apenas o ordinal pode ser validamente igualado a um adjetivo e, para falar a verdade, do tipo discriminativo, visto que ele serve para distinguir um objeto conforme a categoria que se o designa para a numeração” (p. 23). Marouzeau comenta que “o ordinal é colocado em relevo por inversão, quando a indicação numérica mostra o objeto de uma insistência ou de uma avaliação rigorosa” (p. 24).

Segundo o autor, “o caso do cardinal é mais delicado para se definir do que o do ordinal, em virtude da identificação da relação que liga o numeral ao substantivo: relação de aposição antes que de qualificação” (p. 24). Porém, “para expressar a relação do algarismo com o nome, de uma forma simplista, poder-se-ia dizer que a ordem do tipo *uiginti equites* corresponde ao conceito de ‘*vinte cavaleiros*’ ou ‘os vinte cavaleiros (que sabemos)’, enquanto a ordem *equites uiginti* comporta a nuance: ‘os cavaleiros em número de vinte’” (p. 26).

Marouzeau observa que “o número ‘um’ merece uma menção à parte. É relativamente raro que ele seja empregado com o seu valor matemático, portanto em posposição: Nepos 18, 9: *ibi ... diem unum opperitur*” (p. 26-7).

Finalizando essa Primeira Parte, sobre o GN, Marouzeau comenta de forma breve sobre Complemento Determinativo, cuja forma “pode ser expressa pela da utilização de um substantivo no genitivo: *uita hominum* (Sal., *Cat.* 2, 1) é equivalente, em certos casos, a *uita humana* (Cíc., *Somn. Scip.* 5)” (p. 28). O autor assevera que “o substantivo determinante, assim como o adjetivo, ocupa a primeira posição, se ele desempenha um papel importante; assim, na seguinte frase: Cíc. *In Verr.* IV, 7: *At non requirebat*

ille Cupido lenonis domum ac meretriciam disciplinam,... non quaerebat meretricis heredem” (p. 28-9).

Ressalta que, “como o relevo é acusado eventualmente por uma disjunção: Nepos 13, 2: *Recens filii – ueterem patris — renouauit — memoriam*, às vezes, é necessário procurar longe no contexto a explicação da ênfase” (p. 29).

Adiante, o autor afirma que, “sendo dada a diversidade extrema de noções tomadas em relação como relações estabelecidas entre eles, às vezes, há na escolha da ordem certa margem de indiferença” (p. 30). “Assim, o determinado precede, se ele é uma palavra específica, enunciado com conhecimento de causa, vindo de um sentido bem definido” (p. 31). “(...) Fica na segunda posição, se o conceito que expressa é de ordem geral, representa um dado atual, que não requer nenhum comentário” (p. 31).

Marouzeau finaliza, asseverando ser possível que as duas ordenanças corram, uma vez que “as duas interpretações, sugeridas por cada uma das possíveis ordens, são igualmente defensáveis” (p. 31).

Na “SEGUNDA PARTE: O VERBO” (p. 33-56), numa longa explanação, Marouzeau deixa claro que, embora seja o verbo o elemento essencial da frase, “o enunciado verbal inclui normalmente a expressão duma relação com termos específicos que se chamam assunto, atributo, regime” (p. 33). Isso porque “é com o atributo que esta relação parece mais próxima, e as alternâncias da ordem são significativas no grupo sintático verbo–atributo” (p. 33).

Passa, então, a discorrer sobre a sentença, que é, às vezes, chamada de sintagma nominal atributivo, porque o verbo não é um elemento essencial. Logo, em “I. Verbo atributivo”, comenta que o pertencente de um atributo do tipo *magna* para um tema do tipo *domus*, no indo-europeu, constitua na simples justaposição de termos, como em *domus magna* (= a casa é grande), mas que em latim “generalizou-se o uso de uma forma verbal emprestada do verbo de existência: *esse*, que, em função de cópula, aparece doravante como um sinal de atribuição: *magna domus est*” (p. 97).

Em “a) O verbo ‘ser’ na frase atributiva”, observa que “podem-se conceber quatro principais modos de apresentar essa relação: 1) Trata-se apenas de enunciar a atribuição de constatar, sem outra análise, que tal coisa é o que se diz que é: ‘Essa rosa é bela.’; 2) Duas atribuições podem ser confrontadas, por exemplo, uma para ser constatada, o outra para ser negada: ‘Esta rosa é bela, mas não é perfumada.’; 3) Uma atribuição pode

ser não apenas constatada, mas afirmada: ‘Bela, ela o é, esta rosa!’; e 4) A atribuição pode ser indicado não por si própria, mas em função de uma circunstância ou de um determinado tópico: ‘É, sobretudo, no seu declínio que a rosa é bela.’” (p. 34).

O autor afirma que “a atribuição enunciativa, discriminativa, afirmativa, seja essencialmente, seja de forma subordinada: a ordem das palavras em latim é uma função destes quatro modos de declaração: ordem “*pulchra est*” para os dois primeiros casos; ordem *est pulchra* para os outros dois” (p. 35).

Em “(b) O verbo ‘ser’ nas perífrases verbais”, o autor afirma que “o grupo constituído por adjetivo verbal em *-tus* junto ao verbo cópula serviu para formar o perfeito médio-passivo, incluído no paradigma de conjugação. O tratamento deste grupo é exactamente comparável àquele que foi observado para o grupo de atributo” (p. 37) e, em seguida, comenta sobre a colocação do participio.

Em “(c) Verbos atributivo diversos”, descreve alguns casos de colocação de atributivos, como o faz também em “(d) Caso do atributo diferente”.

Em seguida, em “II. Verbo regente”, o autor afirma que “o verbo regente aparece na proposição, unido ao complexo sintático que constitui o conjunto de sujeitos e complementos, mas não especificamente a cada um deles. Exceto um caso particular: aquele em que o sujeito é constituído por um pronome pessoal” (p. 41).

No subitem “(a) caso de pronome pessoal sujeito”, discorre sobre a ordem do complexo sujeito-verbo, que “constitui, nesse caso, um grupo sintático rigorosamente definido, no interior do qual são significativas as variações de ordem” (p. 41).

Dando continuidade, em “(b) O verbo e a proposição”, discorre sobre a colocação do verbo na estrutura latina. Afirma que “a posição final é a mais frequente e pode ser considerada como a posição de base” (p. 44). Também assevera que “a posição inicial é excepcional e não significativa” (p. 45), já que “ela pode ser determinada pela necessidade de se destacar uma das funções gramaticais do verbo” (p. 45). Segundo o autor (p. 46), “o verbo pode exigir a posição inicial em virtude de seu sentido próprio”, pois “são frequentemente antepostos os verbos que exprimem uma vontade, uma certeza, uma afirmação forte” (p. 46).

Finalizando essa Segunda Parte, Marouzeau observa que se poderia apresentar outras explicações sobre a tendência do latim em afastar o verbo para a posição final, mas o que importa, realmente, é constatar o fato. Ressalta que a frequência da posição interior do verbo aumentou com o tempo, principalmente, nos textos da linguagem familiar do que nas obras literárias.

Dando continuidade ao tema sobre a colocação das palavras em latim, Marouzeau inicia a “TERCEIRA PARTE: PALAVRAS ADVERBIAIS E CONECTIVOS” (p. 57-85), lembrando em “I. Advérbios”, que “o advérbio pode desempenhar várias funções na frase” (p. 57) e que, “primeiramente, é necessário colocar à parte o caso em que o advérbio goza de uma quase autonomia, constituindo uma espécie de prefácio à declaração, e como tal é colocado na cabeça da frase” (p. 57), e que, “em segundo lugar, o advérbio pode ser concebido como determinante global de uma declaração, sem se ligar a tal termo particular; a sua posição parece, então, indiferente” (p. 57). Depois de uma longa descrição sobre a colocação do advérbio, mas sem qualquer novidade sobre o assunto, passa a tratar, em “II. Preposições”, do “termo que denominamos preposição, que é, num estado antigo do latim uma palavra adverbial, ligada ao enunciado para precisar uma relação de tempo, de lugar, de causa, mais ou menos como o é um advérbio” (p. 61). Também nesse item não há nada que mereça ser ressaltado. E o mesmo se pode observar no item posterior: “III. Conjunções”, já que nenhuma novidade foi apresentada por Marouzeau sobre a colocação das conjunções.

De fato, o autor praticamente se limitou a repetir o que já se sabia até então sobre o tema nos subitens “a) Copulativas e disjuntivas”, “b) Adversativas”, “c) Explicativas”, “d) Asseverativas”, “e) Conclusivas”, e “f) Conjunções de subordinação e relativos”.

Contudo, o autor finaliza essa Terceira Parte com uma longa “Conclusão relativa às palavras conjuntivas”, merecedora de uma ressalva (p. 85): “Vemos que a lei que rege, em indo-europeu, a construção das palavras acessórias é, em latim, de uma aplicação indecisa. Num primeiro período, a posposição não é obrigatória senão para os enclíticos (*-que, -ue*) e para as conjunções antigas de sentido frouxo (*autem, quidem*); ela se generaliza pouco a pouco para diversas partículas à medida que perdem seu valor intensivo original: cedo para *enim* e *igitur*, mais tardiamente para *et, at, sed, nam*, mas menos facilmente ainda para as partículas reforçadas *atque, namque, etenim, equidem, itaque*, e para certos advérbios paulatinamente reduzidos à categoria de partículas: *ergo, certe, tamen, sane*,

profecto. Quanto à noção de segunda posição, tende a se substituir a de posição interior, não obstante a extensão e a natureza do elemento anteposto à partícula; parece que a consideração essencial a se ter é a exclusão da posição inicial”.

Na “QUARTA PARTE: ESTRUTURA DA DECLARAÇÃO” (p. 87-109), que é última, Marouzeau discorre longamente sobre a frase em si. Trata-se, pois, de uma confirmação sobre o que foi dito nos capítulos anteriores, acrescidos de importantes comentários críticos.

Assim, o autor afirma, em “I. A frase”, no subitem “a) Posição inicial”, que “um dos princípios mais comumente invocados para explicar a construção da frase latina é aquele que atribui um valor excepcional quer seja na posição inicial, quer seja na posição final” (p. 87). Passa, então, a descrição de termos que normalmente ocupam essa primeira posição na frase latina.

Em seguida, no subitem “b) Posição final”, apresenta a descrição de termos que ocupam essa posição na frase latina. Enfatiza que “a posição final é suscetível de se prestar aos efeitos de suspensão e de surpresa” (p. 89). E que “mais do que fatos da língua, esses são artifícios de estilo, cuja interpretação arrisca-se em ser desprovido de objetividade (p. 90).

Em “c) Secunda posição”, O autor afirma que “a segunda posição goza, em latim, de um tipo de privilégio, que representa uma herança indoeuropeia: ela é ocupada preferencialmente por certos termos acessórios da declaração” (p. 90).

No item “II. Atrações”, observa que, “no interior da frase, a construção pode ser influenciada pela tendência a aproximar termos que estão entre eles numa certa relação de sentido, de forma ou de construção. A palavra atrai seu semelhante ou afim: Pl., *Aul.* 107: *nam noster nostrae qui est magister curiae...*” (p. 91-2).

Em seguida, em “III. Paralelismos”, observa que “o gosto pela simetria, muito marcada nas obras dos latinos, conduz a dispor lado a lado construções similares, de modo a constituir um paralelismo que satisfaz tanto o espírito quanto ao ouvido” (p. 92) e, em “IV. Agrupamentos”, que “a tendência a aproximar termos afins entre eles conduz, às vezes, a constituir grupos, que podem ser considerados como unidades secundárias do enunciado” (p. 93).

Em “V. Dissociações”, o autor ressalta o fato de o latim manifestar uma tendência a juntar palavras unidas pelo sentido, e a disposição a

separar aquelas que são unidas por um vínculo estrutural, que se trata de “uma sobrevivência dum estado antigo” (p. 94). Depois, em “VI. Disposição dos membros”, apenas a observação: “Uma tendência da língua é de dispor os membros, como os grupos estudados mais acima (item 232-234), conforme uma ordem de alcance de sentido crescente” (p. 96), merece destaque. Também em “VII. Disposição das proposições” destaca-se apenas a afirmação: “Quando a declaração se decompõe em proposições, coordenadas ou subordinadas, a ordem na qual elas se apresentam é comandada pelo fluxo do pensamento, seja ele natural e instintivo, seja regulado por preocupações de estilo que conduzam em particular à elaboração do período, trunfo dos oradores latinos; assim como nas perorações ciceronianas e em certos exórdios” (p. 98).

Para finalizar essa Quarta Parte, Marouzeau comenta em “VIII. A frase e o verso” sobre a frase e o verso, num cotejo interessante. Assim, observa que, “quando o enunciado toma a forma versificada, um elemento novo intervém na determinação da ordem das palavras do fato de que a construção da frase pode ser considerada em função da estrutura métrica” (p. 103) e que “pode haver ou coincidência ou conflito entre as divisões orgânicas da declaração e as divisões métricas; a frase pode ou se modelar na estrofe, no verso, no hemistíquio, ou romper a contextura” (p. 103).

Como o autor assegura que “a estrutura métrica das palavras as predispõe a ocupar no verso posições preferenciais” (p. 105), passa a fazer observações sobre dois tipos de versificação: a iambo-trocaico e a datílica.

Assevera que “o interesse de todas essas propensões ou exclusões é, de um lado, para nos fazer parecer a poesia latina enclinada a formas estereotipadas e a clichês, de outro, para mostrar a que ponto a ordem das palavras pode ser uma função da estrutura métrica da declaração” (p. 109), e finaliza com o seguinte comentário: “Valeria à pena concluir que a forma métrica fica, sem mais, à mercê da ordem adotada; ela não é senão um adjuvante (ou um incômodo), e geralmente não é suficiente por si só para justificar uma ordem; a posição das palavras, sendo determinada essencialmente em função do sentido, as razões métricas só atuam se todas as outras exigências são satisfeitas” (p. 109).

Após esses quatro capítulos, Marouzeau apresenta, de forma breve, as suas considerações finais em “CONCLUSÃO GERAL”. Merece destaque a seguinte consideração: “Por um lado, a língua não dispõe para os elementos de um grupo suposto binário senão de duas ordens possíveis, embora as necessidades de expressão sejam múltiplas: valor qualitativo,

discriminativo, ênfase da ordem afetiva, intelectual, sem falar da ausência de qualquer expressividade. Resulta disso que uma ordem dada pode e deve, segundo o caso, assumir diversos valores: numa declaração como *magna domus*, o adjetivo tem apenas o seu valor normal de qualificativo usual; em *magna domus, non pulchra*, tem um valor de oposição, que justificaria uma ênfase e que deve, porém, acomodar-se à ordem banal: em *ager montanus*, o substantivo ocupa sua posição normal, porque o adjetivo, discriminativo, exige a segunda posição; mas o substantivo ainda deverá ocupar a mesma posição, se tiver que receber ênfase; assim como em: *ager montanus, uilla marítima*” (p. 11-12).

Finaliza a obra com um longo “EXERCÍCIOS DE APLICAÇÃO”, seguidos de preciosos comentários, que servem como respostas àquelas propostas de trabalho, seguidos de uma exaustiva Bibliografia, distribuída pelos assuntos abordados.

Assim, espero ter oferecido, com esta extensa resenha, uma considerável apresentação dessa importante obra de Jules Marouzeau, que pouco circulou entre nós estudiosos brasileiros, e que merece ser louvada e reproduzida, como fiz durante a minha pesquisa de meu segundo Doutorado (Cf. BOTELHO, 2017), de modo que possa despertar a estudiosos dessa área de pesquisa e de áreas afins o interesse pela sua leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MAROUZEAU, Jules. *A ordem das palavras em latim*. Trad. de José Mario Botelho. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. 185p. Encontrado em: <https://www.amazon.com.br/Ordem-das-Palavras-Latim/dp/855180023X>.

MAROUZEAU, Jules. *L'ordre des mots en lati*. Volume complémentaire avec Exercices d'application et Bibliographie. Paris: Société d'édition Les Belles Lettres, 1953. 160p. Disponível em: <https://ia801604.us.archive.org/27/items/lordre-des-mots-dan00marouoft/lordre-des-mots-dan00marouoft.pdf>.